



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

***«ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΩΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΕΥΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ-
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ»***

© ΤΖΟΥΜΑΝΙΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών στην «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για το λόγο αυτό, απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ: ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ,

ΣΑΡΡΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, Π.Τ.Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ευχαριστίες

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Πριν την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους, η συμβολή των οποίων υπήρξε καθοριστική.

Αρχικά οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Επίκουρη Καθηγήτριά μου, την κ. Μορφίδη Ελένη για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο που ανταποκρίνεται απολύτως στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα καθώς και για την αμέριστη συμπαράστασή της καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης, καθώς και για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου έδειξε.

Θα ήθελα ακόμη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Σούλη Σπυρίδων-Γεώργιο και στον Επίκουρο Καθηγητή, κ. Σαρρή Δημήτριο, για τη συμμετοχή τους στην τελική αξιολόγηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θερμά ευχαριστώ και στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς για τη θετική ανταπόκριση και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και όλους τους φίλους που μου συμπαραστάθηκαν και ενίσχυσαν την προσπάθεια αυτή.

Όμως, το πιο μεγάλο «ευχαριστώ» από όλα τα παραπάνω δικαιωματικά το οφείλω στους πιο σημαντικούς ανθρώπους της ζωής μου, οι οποίοι ήταν η δύναμή μου όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Θα ήθελα να εκφράσω τις μεγαλύτερες ευχαριστίες μου στους γονείς μου, Δημήτρη και Σπυριδούλα, οι οποίοι δέχτηκαν με μεγάλη χαρά και στήριξαν την επιθυμία μου για συνέχιση των σπουδών μου, καθώς και στην αδερφή μου, Μαρίαννα, για την συμπαράστασή τους.

*Αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία
στους γονείς μου, στην αδερφή μου, στους σημαντικούς ανθρώπους της ζωής μου
και στους φίλους μου, οι οποίοι είναι δίπλα μου και με στηρίζουν σε κάθε νέο μου
εγχείρημα.*

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι ήδη ευρέως γνωστό και κοινά αποδεκτό, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξη ενός σωστά δομημένου και επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Για να αναπτυχθεί ένα σωστό και επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να γίνει κατανόηση των παραγόντων που συνδέονται με την απόδοση των εκπαιδευτικών, και αυτοί οι παράγοντες είναι το εργασιακό στρες και η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Το εργασιακό στρες και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί κύριο θέμα στη διερεύνηση αρκετών μελετών στο διεθνή χώρο, γιατί συνδέεται άρρηκτα με την εξασφάλιση ψυχικής ευεξίας και ηρεμίας, με την αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα του ίδιου αλλά και του άμεσου περιβάλλοντος του. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες του εργασιακού στρες που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική τους ευεξία. Ακόμη, διερευνώνται τα επίπεδα του εργασιακού στρες των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών γενικότερα, τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών και τέλος τα επίπεδα της ψυχικής τους ευεξίας. Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενή στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 300 συνολικά εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής. Από την στατιστική επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα επίπεδα του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να παρουσιάζονται ελάχιστα πιο στρεσαρισμένοι. Αναφορικά με τους παράγοντες, από τους οποίους αντλούν ικανοποίηση οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι διαφοροποιούνται ανά ομάδα. Παρόλα αυτά, οι κυριότερες πηγές άντλησης επαγγελματικής ικανοποίησης είναι οι καλές εργασιακές συνθήκες, οι σωστές και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους και η σωστή αξιοποίηση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Τέλος, τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας και των δυο ομάδων θεωρούνται αρκετά υψηλά. Συμπερασματικά, όπως διαφάνηκε κι από τα ευρήματα, το εργασιακό στρες επηρεάζει σημαντικά τόσο την επαγγελματική τους ικανοποίηση όσο και την ψυχική τους υγεία και ευεξία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εργασιακό στρες, επαγγελματική ικανοποίηση, ψυχική ευεξία, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

ABSTRACT

Teachers, as they are already widely known and commonly accepted, are the cornerstone for achieving a properly structured and successful educational system. In order to develop a correct and successful education system, it is necessary to understand the factors, associated with teacher performance, and more specifically these factors are work stress and job satisfaction. Work stress and the job satisfaction of teachers has become a major issue in exploring several studies in the international area, because it is inextricably linked with the assurance of psychological well-being and calm, with the efficiency and creativity of the same as well as its immediate environment. The purpose of this research is to investigate the factors of work stress that affect the quality of professional satisfaction, as well as the factors influencing their psychological well-being. Furthermore, the levels of work stress of the two groups of teachers in general, the levels of job satisfaction of the two groups of teachers and finally their levels of psychological well-being are explored. In order to identify the factors that affect labor stress and the job satisfaction of teachers, primary data gathered through questionnaires was used. The sample consisted of 300 teachers of special and general primary education. Statistical analysis and analysis of data showed that levels of work-related stress in teachers of general education are around the same level, with teachers of special education showing little more stress. Regarding the factors, from which teachers of special and general education are satisfied, it was found that they are differentiated by group. However, the main sources of job satisfaction are the good working conditions, proper and meaningful interpersonal relationships with the principal and colleagues and the proper use of their professional skills. Finally, the levels of psychological well-being of both groups are considered quite high. In conclusion, as the findings have revealed, work-related stress significantly affects both their job satisfaction and their psychological health and well-being.

KEYWORDS: work stress, job satisfaction, psychological well-being, special education.

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
ΜΕΡΟΣ Α΄	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ,ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ.....	19
1.1 Η έννοια του άγχους/στρες και του εργασιακού άγχους/στρες.....	19
1.2 Ο διαχωρισμός μεταξύ θετικού και αρνητικού στρες.....	21
1.3 Η διαφοροποίηση στρες και άγχους.....	22
1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις του εργασιακού στρες.....	23
1.4.1 Το Οργανωτικό Μοντέλο Στρες του Michigan	23
1.4.2 Το Μοντέλο Επαγγελματικής Έντασης.....	24
1.4.3 Το Μοντέλο Προσπάθειας-Ανταμοιβής	25
1.4.4 Το Μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων – Εργασιακών Πόρων.....	25
1.4.5 Το μοντέλο της μηχανιστικής προσέγγισης.....	26
1.4.6 Το μοντέλο Αντίδρασης - Φυσιολογικό μοντέλο	28
1.4.7 Το Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής κατά τον Selye.....	29
1.4.8 Το Συναλλακτικό Μοντέλο του στρες.....	31
1.4.9 Το Γνωστικό Μοντέλο του στρες.....	31
1.4.10 Η Γνωστική-Φαινομενολογική Θεωρία.....	32
1.4.11 Το Μοντέλο Συναλλαγής Ανθρώπου-Περιβάλλοντος.....	36
1.5 Τα είδη του εργασιακού στρες.....	37
1.5.1 Οι στρεσογόνοι παράγοντες.....	38
1.5.2 Οι στρεσογόνοι παράγοντες περιορισμένης ισχύος.....	39
1.5.3 Οι εντάσεις.....	39
1.6 Πηγές εργασιακού στρες.....	40
1.7 Συμπτώματα εργασιακού στρες.....	42
1.8 Συνέπειες του εργασιακού στρες.....	43
1.8.1 Συνέπειες του εργασιακού στρες στο άτομο.....	43

1.8.2	Συνέπειες του εργασιακού στρες στην επιχείρηση	45
1.9	Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες	47
1.9.1	Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες από την πλευρά του εργοδότη	47
1.9.2	Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες από την πλευρά του εργαζόμενου.....	48
1.10	Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών	49
1.11	Κατάθλιψη	50
1.11.1	Ορισμός της κατάθλιψης	50
1.11.2	Τύποι και συμπτώματα κατάθλιψης	52
1.11.3	Κατάθλιψη και στρες	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ		56
2.1	Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	56
2.2	Οι θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης	60
2.2.1	Οι Οντολογικές Θεωρίες της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	61
2.2.1.1	Η Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών (Hierarchy of Needs Theory).....	61
2.2.1.2	Η Θεωρία των δύο παραγόντων (Two Factor Theory).....	63
2.2.1.3	Η Θεωρία της Παρακίνησης (ERG Theory).....	65
2.2.1.4	Η Διπολική Θεωρία χ και y (Employee Motivation Theory x and Theory y)	66
2.2.1.5	Η Θεωρία της Ισότητας Εισόδου (κόστους) - Εξόδου (κέρδους) (Equity Theory).....	67
2.2.1.6	Η Θεωρία των Τριών Αναγκών (Trichotomy of Needs Theory).....	68
2.2.2	Οι Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές Θεωρίες της Επαγγελματικής Ικανοποίησης	68
2.2.2.1	Η Θεωρία της Προσδοκίας (Expectancy Theory)	68
2.2.2.2	Η θεωρία των Porter & Lawler (Model of Motivation).....	70

2.2.2.3. Η Θεωρία της Απόκλισης (Discrepancy Theory)	70
2.2.2.4. Η Θεωρία της Κοινωνικής Επιρροής (Theory of social influence)	71
2.2.3. Οι θεωρίες που αφορούν τα αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης	71
2.2.3.1. Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Εργασίας (Job Characteristics Model).....	72
2.2.3.2. Η Θεωρία της Αποτίμησης (Theory of Value)	72
2.2.3.3. Η Θεωρία των Διαστάσεων (Job Descriptive Index).....	73
2.3 Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη και ανεξάρτητη μεταβλητή	73
2.3.1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (ως εξαρτημένη μεταβλητή)	74
2.3.1.1 Οι οργανωτικοί παράγοντες	74
2.3.1.1.1 Οι ενδογενείς παράγοντες	75
2.3.1.1.2 Οι εξωγενείς παράγοντες.....	76
2.3.1.2 Οι ατομικοί παράγοντες	77
2.3.1.2.1 Η ηλικία	77
2.3.1.2.2 Το φύλο.....	78
2.3.1.2.3 Το μορφωτικό επίπεδο	79
2.3.1.3 Οι παράγοντες επίδρασης κατά τον Locke	80
2.3.1.4 Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	81
2.3.2 Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης στην συμπεριφορά και στην ψυχολογία των ατόμων (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)	82
2.3.2.1 Η παραγωγικότητα και αποδοτικότητα	82
2.3.2.2 Απουσίες από την εργασία.....	82
2.3.2.3 Κινητικότητα στην εργασία	83
2.3.2.4 Η επαγγελματική εξουθένωση.....	83
2.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΨΥΧΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ-ΕΥΗΜΕΡΙΑ86

3.1 Η έννοια της ευεξίας/ευημερίας.....	86
3.2 Τα είδη της ευεξίας.....	88
3.3 Η αντικειμενική και η υποκειμενική προσέγγιση της ευεξίας.....	91
3.3.1 Η αντικειμενική προσέγγιση της ευεξίας.....	91
3.3.2 Η υποκειμενική προσέγγιση της ευεξίας.....	92
3.4 Η ηδονική και ευδαιμονική προσέγγιση της ευεξίας.....	93
3.4.1 Η ηδονική προσέγγιση της ευεξίας.....	93
3.4.2 Η ευδαιμονική προσέγγιση της ευεξίας.....	95
3.5 Οι διαστάσεις της ψυχικής ευεξίας κατά τον Ryff.....	98
3.6 Η Ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών.....	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	106
4.1 Έρευνες για το εργασιακό στρες.....	106
4.1.1 Έρευνες για το εργασιακό στρες στον διεθνή χώρο.....	106
4.1.2 Έρευνες του εργασιακού στρες στον ελλαδικό χώρο.....	110
4.2 Έρευνες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	111
4.2.1 Έρευνες της επαγγελματικής ικανοποίησης στον διεθνή χώρο.....	111
4.2.2 Έρευνες της επαγγελματικής ικανοποίησης στον ελλαδικό χώρο.....	116
4.3 Έρευνες της ψυχικής ευεξίας.....	121
4.3.1 Έρευνες της ψυχικής ευεξίας στον διεθνή χώρο.....	121
4.3.2 Έρευνες της ψυχικής ευεξίας στον ελλαδικό χώρο.....	124
4.4 Έρευνες που διερευνούν την σχέση και των τριων παραγόντων μαζί.....	124
4.5 Έρευνες που διερευνούν την σχέση μεταξύ δυο τουλάχιστον παραγόντων	125
ΜΕΡΟΣ Β'.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	129
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	129
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	130

5.3 Ερευνητικά Εργαλεία.....	131
5.3.1 Η Κλίμακα της Υγείας.....	132
5.3.2 Η Κλίμακα Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην (PWBS)	132
5.3.3 Η Κλίμακα Μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS)	133
5.3.4 Η Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS)	133
5.4 Διαδικασία επιλογής δείγματος	134
5.5 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος.....	135
5.6 Στατιστική επεξεργασία.....	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	146
6.1 Εκτίμηση αξιοπιστίας	146
6.1.1 Εκτίμηση αξιοπιστίας των κλιμάκων ανά ομάδα εκπαιδευτικών.....	146
6.1.2 Εκτίμηση Αξιοπιστίας Υποκλιμάκων ανά ομάδα εκπαιδευτικών	147
6.2 Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων του ερωτηματολογίου ανά ομάδα εκπαιδευτικών	150
6.3 Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε ερωτήσεις της κλίμακας της υγείας και της ψυχικής ευεξίας με ανεξάρτητες μεταβλητές διάφορες κάθε φορά κλίμακες και υποκλίμακες των άλλων μεταβλητών	154
6.4 Περιγραφικά στοιχεία κλιμάκων και υποκλιμάκων μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών	175
6.4.1 Περιγραφικά στοιχεία κλιμάκων μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών	175
6.4.2 Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών	177
6.6 Έλεγχος διαφοράς μέσω όρων κλιμάκων και υποκλιμάκων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών.....	182
6.6.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω όρων κλιμάκων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών.....	182
6.6.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω όρων των υποκλιμάκων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών	184

6.7 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των κλιμάκων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών	191
6.7.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των κλιμάκων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	192
6.7.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των κλιμάκων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής	195
6.8 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών	197
6.8.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του στρες και της υποκλίμακας της κατάθλιψης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.....	197
6.8.1.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του στρες και της υποκλίμακας της κατάθλιψης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	198
6.8.1.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του στρες και της υποκλίμακας της κατάθλιψης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.....	200
6.8.2 Διερεύνηση της διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες.....	203
6.8.2.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	204
6.8.2.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.....	209
6.8.3 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ψυχικού ευ ζην ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών	213
6.8.3.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ψυχικού ευ ζην ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	213

6.8.3.2 Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων των υποκλιμάκων του ψυχικού ευ ζην ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.....	218
6.9 Συσχετίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών	222
6.9.1 Συσχετίσεις κλιμάκων ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών	222
6.9.2 Συσχετίσεις υποκλιμάκων ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών	225
6.9.2.1 Συσχετίσεις υποκλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	225
6.9.2.2 Συσχετίσεις υποκλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.....	239
6.10 Απλή γραμμική παλινδρόμηση	253
6.10.1 Απλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την παράμετρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητη μεταβλητή την υποκλίμακα του στρες ανά ομάδα εκπαιδευτικών	253
6.10.2 Απλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την παράμετρο της ψυχικής ευεξίας και ανεξάρτητη μεταβλητή την υποκλίμακα του στρες ανά ομάδα εκπαιδευτικών.....	255
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	257
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	270
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	273
Ξενόγλωσση.....	273
Ελληνόγλωσση.....	292
Ηλεκτρονικές πηγές	296
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	297
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	298
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	304

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με αφορμή το γεγονός ότι το έργο των εκπαιδευτικών βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο διερεύνησης σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, πόσο μάλλον σήμερα που η οικονομική κρίση έχει χτυπήσει και την πόρτα των εκπαιδευτικών. Οι γρήγορες αλλαγές της κοινωνίας έχουν ως αποτέλεσμα και σημαντικές διαφοροποιήσεις στην άσκηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Το έντονο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς γίνεται εύκολα κατανοητό, αφού η εκπαίδευση συμβάλλει κατά πολύ μεγάλο βαθμό τόσο στην πολιτική και κοινωνική, όσο και στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για το εργασιακό στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών που εργάζονται κυρίως στη γενική αγωγή. Ωστόσο σε καμία έρευνα δεν γίνεται διαχωρισμός των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και δεν συμπεριλαμβάνονται ξεκάθαρα και οι τρεις τομείς που διερευνώνται στην παρούσα εργασία, δηλαδή, του εργασιακού στρες, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας και υγείας. Εξαιτίας, επομένως, του βιβλιογραφικού ελλείμματος πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, επιχειρήθηκε η διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Έναυσμα για αυτήν την έρευνα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι συνιστούν σημαντική μερίδα του εκπαιδευτικού πληθυσμού και η έρευνα πάνω σε αυτά τα άτομα είναι περιορισμένη.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του εργασιακού στρες στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής Αγωγής, καθώς και να αναδειχθεί η επίδραση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών στην έρευνα και, τέλος, να διεκπεραιωθεί σύγκριση με εκπαιδευτικούς γενικής Αγωγής. Επιμέρους σκοποί της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς και η εξέταση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Επηρεάζουν το εργασιακό στρες, την κατάθλιψη, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ορισμένοι παράγοντες που αφορούν την υγεία τους;

- ❖ Βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργασιακό στρες, άγχος και κατάθλιψη, και αν ναι, βιώνουν περισσότερο εργασιακό στρες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με το εργασιακό τους στρες, άγχος και κατάθλιψη;
- ❖ Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ικανοποιημένοι από όλες τις πτυχές της εργασίας τους και αν ναι, είναι περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την ικανοποίησή τους από την εργασία τους και εξειδικευμένα από όλους τους τομείς της;
- ❖ Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ψυχικά υγιείς και αν ναι, είναι περισσότερο ψυχικά υγιείς συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και σε ποιους τομείς;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την ψυχική τους ευεξία και αν ναι σε ποιους εξειδικευμένους τομείς της;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο εργασιακό στρες, άγχος και κατάθλιψη των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση και στους τομείς της των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχική ευεξία και στους τομείς της των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- ❖ Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες της ψυχικής ευεξίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακό στρες τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της ψυχικής ευεξίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του

εργασιακού στρες και κατάθλιψης τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;

- ❖ Μπορεί να προβλέψει το εργασιακό στρες την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής;

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των βασικών θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων του εργασιακού στρες, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το φαινόμενο του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης, ο διαχωρισμός μεταξύ θετικού και αρνητικού στρες και η διαφοροποίησή μεταξύ άγχους και στρες. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί γύρω από το εργασιακό στρες, καθώς επίσης και τα είδη στα οποία διαχωρίζεται. Ακόμη, περιγράφονται και αναλύονται οι πηγές, τα συμπτώματα, οι συνέπειες, οι τρόποι αντιμετώπισής τους, καθώς επίσης γίνεται και μια μικρή αναφορά στο εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και η παρουσίαση των βασικών αρχών και θεωριών της. Ακόμα παρουσιάζονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και οι επιπτώσεις της στην συμπεριφορά και στην ψυχολογία των ατόμων. Τέλος, γίνεται μια μικρή αναφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται και αναλύεται η έννοια της ψυχικής ευεξίας, τα είδη της, οι διάφορες προσεγγίσεις και διαστάσεις της. Τέλος, γίνεται λόγος για την ψυχική ευεξία, όπως την βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται έρευνες τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο αναφορικά με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική τους ευεξία, είτε χωριστά είτε όλες οι μεταβλητές μαζί.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται και αναλύεται διεξοδικά η μέθοδος και τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος. Ειδικότερα, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την συλλογή του δείγματος και σκιαγραφείται το δείγμα και τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά. Τέλος, παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, μέσω των οποίων, έγινε η καταγραφή των στοιχείων που θέλαμε να διερευνήσουμε.

Στο έκτο και έβδομο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα. Στα δύο τελευταία κεφάλαια, παρατίθεται η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα, το οποίο περιέχει τα γραφήματα των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ, ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ

1.1 Η έννοια του άγχους/στρες και του εργασιακού άγχους/στρες

Το στρες (άγχος) αποτελεί φυσιολογική αντίδραση κάθε ανθρώπινου οργανισμού, εφόσον συνδέεται άμεσα με την επιβίωσή του (Κάντας, 2009). Πιο συγκεκριμένα, αφορά μία εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και αγωνίας, η οποία μπορεί να πηγάζει στο έργο, στο ρόλο ή και από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον ή και από τον ίδιο τον οργανισμό και τη στάση του προς αυτό το περιβάλλον (Μαρούδας, 1996).

Η λέξη *στρες* προέρχεται από τις λατινικές λέξεις *strictus*, που σημαίνει σφικτός ή στενός και *stringere* (παθητική μετοχή) που σημαίνει σφίγγω, κάνω κάτι πιο σφικτό (Paterson & Neufeld, 1989). Το American Heritage Dictionary (1969), συμπληρώνει επίσης ότι προέρχεται και από την αρχαία λέξη *estresse* (στενότητα) και την κοινή λατινική *strictia* (Αντωνίου, 2006).

Από τον 14^ο αιώνα και ύστερα, χρησιμοποιήθηκαν πολλές παρόμοιες λέξεις που δήλωναν την έννοια του στρες (π.χ. *stresce*, *strest*, *stresse* και *straisse*) (Cox, 1978). Κατά τον 17^ο αιώνα, η έννοια του στρες, χρησιμοποιούνταν κατά κύριο λόγο για να δηλώσει τις κακουχίες, τις δυσκολίες, τις αντιξοότητες ή τα βάσανα (Shorter Oxford English Dictionary, 1933). Στα τέλη του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, χρησιμοποιούταν για να δηλώσει την ένταση, την πίεση, την δύναμη ή την σκληρή προσπάθεια αναφορικά με το άτομο ή τα «όργανα ή τις νοητικές δυνάμεις» του ατόμου (Αντωνίου, 2006).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το στρες συνδέθηκε με την υπόθεση ότι μπορεί να αποτελέσει αιτία για συγκεκριμένες ασθένειες και να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου. Ο Cannon, το 1929-32, ήταν ένας από αυτούς που υποστήριξε πως το στρες ορίζεται ως «η οποιαδήποτε αντίδραση που διαταράσσει την φυσιολογική ισορροπία του σώματος και προκαλεί μεγάλο αριθμό σωματικών και ψυχικών νοσημάτων» (Αντωνίου, 2006).

Σύμφωνα με την επιστημονική γνώμη, το στρες επιτελεί το ρόλο της «ομπρέλας», στον οποίο εντάσσονται διάφορες εκδηλώσεις και αντιδράσεις (Pearlin et al., 1981).

Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου στρες αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και παρακινδυνευμένο.

Ο Selye (1946), ο οποίος ήταν από τους πρώτους ερευνητές που προσπάθησε να εξηγήσει τη διαδικασία δημιουργίας «ασθένειας» από το άγχος, περιέγραψε 3 φάσεις από τις οποίες διέρχεται το άτομο στην προσπάθεια του να αντιμετωπίσει αγχογόνες καταστάσεις. Πρώτη είναι η αντίδραση της εγρήγορσης όπου υπάρχει μειωμένη αντίσταση και η οποία ακολουθείται από ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας του ατόμου. Δεύτερη είναι η αντίσταση όπου είναι η φάση μεγαλύτερης δυνατής προσαρμογής και επιτυχούς επιστροφής του ατόμου στην ισορροπία. Εάν αυτό δεν λειτουργήσει τότε το άτομο περνά στην τρίτη φάση όπου είναι η εξουθένωση και αυτό σημαίνει ότι εδώ καταρρέουν οι αμυντικοί μηχανισμοί (Κάντας, 2009).

Επακόλουθο της παραπάνω θεωρίας, ήταν η αποσαφήνιση του όρου στρες από τον Selye (1956), ως «μία εσωτερική εμπειρία ή κατάσταση που δημιουργεί έλλειψη φυσιολογικής ή ψυχολογικής ισορροπίας μέσα στο άτομο και απεικονίζει την καλή και κακή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του». Ο McGrath (1970) όρισε το άγχος ως «την αντίδραση του ατόμου σε μία κατάσταση ή ένα πρότυπο, το οποίο αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα στο άτομο», και ο Cox (1975) ως «το αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου τα οποία ασκούν πίεση στο άτομο» (Κάντας, 2009).

Ο Fried (1990), από την άλλη, ορίζει το στρες ως «την μια από τις βασικότερες αιτίες πολλών ασθενειών όπως διαταραχές του πεπτικού και αναπνευστικού συστήματος, καρδιοπάθειες και εγκεφαλικά επεισόδια». Υπό άλλη οπτική, (Κυριακού & Harriman, 1993), το στρες ορίζεται ως «το βίωμα αρνητικών και μη ευχάριστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η κατάθλιψη και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα κάποιων θεμάτων από την εργασία τους» (Κάντας, 2009).

Ο πιο ευρέως αποδεκτός ορισμός για το στρες είναι αυτός που έδωσαν οι Lazarus & Folkman (1984) που περιγράφει το στρες ως «τη σχέση ανθρώπου – περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται από το άτομο ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του». Παρόμοιο ορισμό έχει δώσει ο Μαρούδας (1996), ο οποίος διατυπώνει ότι το στρες, αφορά τους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες, και ορίζεται ως «η ψυχολογική δυσφορία, ή ένταση που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες – καταστάσεις, οι οποίες θέτουν

υπέρμετρες απαιτήσεις σε ένα άτομο». Το στρες δηλαδή, προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος.

Επιπροσθέτως, οι Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου (1999) διατύπωσαν ότι όταν ένα άτομο αντιληφθεί μια ασυμφωνία ή αντίφαση ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει μια κατάσταση και στα αποθέματα (βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά) που διαθέτει για να την αντιμετωπίσει, τότε το άτομο αυτό βιώνει έντονο στρες.

Ο Miller (1979), αναφέρει ότι το άγχος αρχίζει με την αγωνία η οποία οδηγεί το άτομο σε ένταση και κατά συνέπεια οι διάφορες νευρικές ωθήσεις θεωρούνται υπεύθυνες για οποιεσδήποτε αλλαγές συμβαίνουν στο σώμα του. Όταν η ένταση φτάσει σε βαθμό σφοδρότητας τότε το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση άγχους. Το πως ένα άτομο αντιδρά στο άγχος που του προκαλεί η εργασία του εξαρτάται και από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα του. Το μέγεθος της έντασης προσδιορίζεται από το πόσο ταιριάζουν οι απαιτήσεις της δουλειάς και οι δυνατότητες του ατόμου (Ζαβλάνος, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το εργασιακό στρες, ο Κυγιάκου (2001), προσπάθησε να δώσει την δική του οπτική, σύμφωνα με την οποία ως εργασιακό στρες ορίζεται *«η εμπειρία αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως η ματαίωση, η ανησυχία, το άγχος και η κατάθλιψη, που προέρχονται από σχετιζόμενους με την εργασία παράγοντες».*

Ο Ross & Altmaier, (1994) αναφέρει ότι το επαγγελματικό άγχος μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η κατάσταση κατά την οποία συσσωρεύονται αγχογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με την εργασία, ή το άγχος που πηγάζει από μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το επαγγελματικό άγχος που έχει παρουσιαστεί τα τελευταία χρόνια οφείλεται στο γεγονός ότι όλο και περισσότερο αναγνωρίζονται οι επιπτώσεις του στην παραγωγή και την οικονομία (Κάντας, 2009).

1.2 Ο διαχωρισμός μεταξύ θετικού και αρνητικού στρες

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία και όχι μόνο, το στρες διαχωρίζεται σε *αρνητικό στρες (distress)* και σε *θετικό στρες (eustress)*. Οι Morse & Furst (1979), κάνουν λόγο και για μια τρίτη μορφή στρες, το *ουδέτερο στρες (neustress)*, ως έναν όχι και τόσο επιβλαβές ή βοηθητικό στρες (Αντωνίου, 2006).

Το distress, προέρχεται από το ελληνικό πρόθεμα -δυσ (έχει αρνητική σημασία) και την λέξη στρες και στην βιβλιογραφία είναι συνώνυμη έννοια του στρες. Το αρνητικό στρες, λοιπόν, εμφανίζεται όταν τα άτομα δεν αντιδρούν με φυσιολογικό και υγιή τρόπο στους στρεσογόνους παράγοντες που προκύπτουν. Ορισμένα συμπτώματα που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου είναι: οι στομαχικές διαταραχές, η αδυναμία συγκέντρωσης, η επιτάχυνση της ομιλίας, η ευερεθιστότητα και η μελαγχολία. Οι ενδείξεις αυτές αν δεν γίνουν αντιληπτές έγκαιρα, ενδέχεται να οδηγήσουν σε ασθένειες συναφείς με το στρες, όπως: έλκος, υψηλή αρτηριακή πίεση, η ρευματοειδής αρθρίτιδα και ακόμα μπορεί να οδηγήσουν σε ακραίες περιπτώσεις και σε καρδιακή προσβολή ή καρκίνο (Schafer, 1996).

Από την άλλη, το eustress, που προέρχεται από το ελληνικό πρόθεμα -ευ (που προσδίδει θετική σημασία) και τη λέξη στρες, αναφέρεται στην θετική οπτική του στρες και θα μπορούσε να είναι μια ευχάριστη ή και εποικοδομητική αντίδραση σε στρεσογόνες καταστάσεις (Αντωνίου, 2006).

Επομένως, λίγο στρες θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σε μια εκφώνηση ομιλίας ή σε κάποια δύσκολη διαπραγμάτευση. Το θετικό στρες, δίνει ώθηση στους ανθρώπους να αντιδρούν σχετικά γρήγορα, να αναπτύσσουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης, να επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις και να μαθαίνουν να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο βαθμό (Αντωνίου, 2006).

1.3 Η διαφοροποίηση στρες και άγχους

Οι έννοιες του «άγχους» και του «στρες» χρησιμοποιούνται σαν συνώνυμοι τόσο από επιστήμονες όσο και από μη ειδικούς. Το στρες αποτελείται από μια σύνθετη ψυχοβιολογική διεργασία η οποία προκαλείται από ένα στρεσογόνο ερέθισμα το οποίο δημιουργεί την αντίληψη μιας απειλητικής κατάστασης, προκαλώντας στρες στο άτομο (Spilberger, 1982). Δεν οδηγεί σε πλήρη αμηχανία ούτε συνδέεται με εσωτερικές συγκρούσεις και περιορίζεται σε συγκεκριμένη περίσταση με μικρή χρονική διάρκεια. Το άγχος είναι αντίδραση προς το στρες, το οποίο βιώνεται ως δυσάρεστο συναίσθημα και απαιτεί αντιμετώπιση από το άτομο. Κοινό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι οι σωματικές εκδηλώσεις και η συναίσθηση της πίεσης από το πρόσωπο (Ραγιά, 1978).

1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις του εργασιακού στρες

Πολλά μοντέλα και θεωρητικές προσεγγίσεις έκαναν την εμφάνισή τους το 1970 περίπου και έχουν προταθεί προκειμένου να εξεταστεί λεπτομερώς το πως επιδρούν τα χαρακτηριστικά του εργασιακού χώρου στους εργαζομένους και τους προκαλούν πίεση (strain). Με το γενικό όρο (strain) περιγράφονται συχνά οι δριμείες επιπτώσεις της έκθεσης στο στρες, δηλαδή η πίεση, η υπερένταση ή κόπωση (Kokkinos & Davazoglou, 2009).

Τα περισσότερα από τα μοντέλα του επαγγελματικού στρες εναρμονίζονται με το γενικά αποδεκτό τριμερές αλληλεπιδραστικό μοντέλο του στρες σύμφωνα με το οποίο η απάντηση στο στρες με τη μορφή της πίεσης (strain) μεσολαβείται, ρυθμίζεται, και τροποποιείται από ατομικές μεταβλητές διαφοροποίησης. Τα στοιχεία του μοντέλου αυτού διαμορφώνονται ως εξής: α) το εργασιακό περιβάλλον, όπου εντοπίζονται οι στρεσογόνοι παράγοντες, δηλαδή οι δυσμενείς εργασιακές συνθήκες, όπως π.χ. εργασιακός φόρτος, διαπροσωπικά και οργανωτικά προβλήματα, έλλειψη πόρων, αυτονομίας αλλά και φυσικοί στρεσογόνοι παράγοντες όπως ο θόρυβος, ο συνωστισμός κ.τ.λ., β) το άτομο με τα μοναδικά χαρακτηριστικά του, όπως τα στοιχεία της προσωπικότητας π.χ. ο νευρωτισμός, ο τύπος συμπεριφοράς A, οι τρόποι αντίδρασης στο στρες, οι αντιλήψεις, ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η οικογενειακή ζωή και γ) η πίεση, η οποία μετράται με όρους είτε φυσιολογικής, είτε ψυχολογικής δυσλειτουργίας π.χ. αύξηση του αρτηριακού παλμού, εφίδρωση, κατάθλιψη κ.τ.λ. είτε με δυσλειτουργικές συμπεριφορές όπως το κάπνισμα και οι διατροφικές συνήθειες (Guglielmi & Tatrow, 1998).

1.4.1 Το Οργανωτικό Μοντέλο Στρες του Michigan

Το μοντέλο αυτό διαμορφώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στο πανεπιστήμιο του Michigan από τους Caplan, Cobb, French, Harrison & Pinneau, (1975) και σύμφωνα με αυτό η πίεση (strain) που προκαλείται στο άτομο, οφείλεται στις απαιτήσεις που θέτει το επάγγελμα και στην πραγματική ή αντιλαμβανόμενη ικανότητά του να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις.

Προτεραιότητα δίνεται στην υποκειμενική θεώρηση του εργασιακού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα σε ότι έχει να κάνει με στρεσογόνους παράγοντες όπως: η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη συμμετοχής, η αβεβαιότητα για το επαγγελματικό μέλλον, ο φόρτος εργασίας, οι διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις και η περιορισμένη αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου (Αντωνίου, 2006).

1.4.2 Το Μοντέλο Επαγγελματικής Έντασης

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο Σκανδιναβός ερευνητής Karasek (1979), προτείνει το θεωρητικό μοντέλο της επαγγελματικής έντασης, που συνίσταται σε δυο παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν το στρες στην εργασία: οι ψυχολογικές απαιτήσεις και η ελευθερία αποφάσεων (συνδυασμός αυτονομίας και αξιοποίησης δεξιοτήτων). Ο συνδυασμός αυτών των δύο επιτρέπει την ειδική πρόβλεψη ως προς την ένταση της πίεσης και του στρες που βιώνει το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται μεγαλύτερη πίεση και στρες, όταν ο συνδυασμός συγκροτείται από υψηλές εργασιακές απαιτήσεις αφενός, και μικρή δυνατότητα ελέγχου αφετέρου, ενώ η χαμηλότερη πίεση και στρες προβλέπεται από τον αντίστροφο συνδυασμό.

Μια επιπρόσθετη προσέγγιση στο μοντέλο αυτό του έδωσε μια πιο κοινωνική υπόσταση (Karasek & Theorell, 1990). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, προβλέπεται αύξηση του αριθμού των νόσων που σχετίζονται με το στρες καθώς μέρα με την ημέρα οι εργασιακές απαιτήσεις και ο εργασιακός έλεγχος όλο και αυξάνονται, σε αντίθεση με την κοινωνική υποστήριξη, η οποία μειώνεται. Επιπροσθέτως, κατά το μοντέλο αυτό, όταν και οι δύο παράγοντες αυξάνονται, η εργασία τότε προσφέρει στο άτομο περισσότερες ευκαιρίες για προσωπική και κοινωνική ανέλιξη.

Σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, το μοντέλο αυτό δε θεωρεί πως τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι αυτά που μεσολαβούν ανάμεσα στο στρες και την πίεση αλλά η δυνατότητα άσκησης ελέγχου που είναι χαρακτηριστικό της ίδιας της εργασίας.

1.4.3 Το Μοντέλο Προσπάθειας-Ανταμοιβής

Μια διευρυμένη μορφή του προηγούμενου μοντέλου θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτό που προτάθηκε από τον Siegrist και τους συνεργάτες του το 1990, σύμφωνα με το οποίο όταν η προσπάθεια που καταβάλλει ο εργαζόμενος είναι δυσανάλογη των επαγγελματικών απολαβών του, (μισθός, αυτοεκτίμηση, ασφάλεια, ευκαιρίες στην καριέρα, κοινωνική αναγνώριση), τότε το άτομο αυτό βιώνει πίεση και στρες και αυξάνονται κατά πολύ οι πιθανότητες να αντιμετωπίσει προβλήματα υγείας.

1.4.4 Το Μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων – Εργασιακών Πόρων

Το μοντέλο αυτό διατυπώθηκε από τους Bakker & Demerouti το 2007 και στην ουσία ενσωματώνει και επεκτείνει τα δύο προηγούμενα μοντέλα. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως πολλοί και διαφορετικοί πόροι μπορούν να αμβλύνουν την ανεπιθύμητη επιρροή των εργασιακών απαιτήσεων και όχι μόνο η αυτονομία, όπως υποστηρίζεται στο μοντέλο της Επαγγελματικής Έντασης του Karasek (1979).

Επιπλέον, υπογραμμίζει πως οι εργασιακές απαιτήσεις και οι πόροι που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε περίπτωση εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε επαγγέλματος. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης όταν γίνεται λόγος για εργασιακές απαιτήσεις νοούνται οι σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές του επαγγέλματος που απαιτούν διαρκή σωματική, ψυχολογική προσπάθεια ή κόστος, όπως οι διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, και το κακό φυσικό περιβάλλον εργασίας. Δεν πρέπει επίσης να παραλειφθεί το γεγονός πως οι εργασιακές απαιτήσεις δεν είναι απαραίτητα αρνητικές και μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε στρεσογόνους παράγοντες, όταν για την ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια, από την οποία ο εργαζόμενος δεν ανακάμπτει σε ικανοποιητικά επίπεδα (Meijman & Mulder, 1998). Οι πόροι μπορεί να εντοπίζονται σε διάφορα επίπεδα όπως σε αυτά της οργάνωσης και να αφορούν π.χ. το μισθό ή τις ευκαιρίες για σταδιοδρομία και ανέλιξη, το επίπεδο των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων όπως π.χ. η υποστήριξη από τη διεύθυνση και τους συναδέλφους, το επίπεδο της οργάνωσης της εργασίας και να αναφέρονται στη σαφήνεια του ρόλου και στη συμμετοχή και λήψη των αποφάσεων αλλά και στην ίδια την

φύση του έργου π.χ. η ανατροφοδότηση ή η ποικιλία δεξιοτήτων (Bakker et al., 2007), οι οποίες μπορούν να μειώσουν τις εργασιακές απαιτήσεις καθώς και τις συναφείς ψυχολογικές/σωματικές προσπάθειες ή το κόστος.

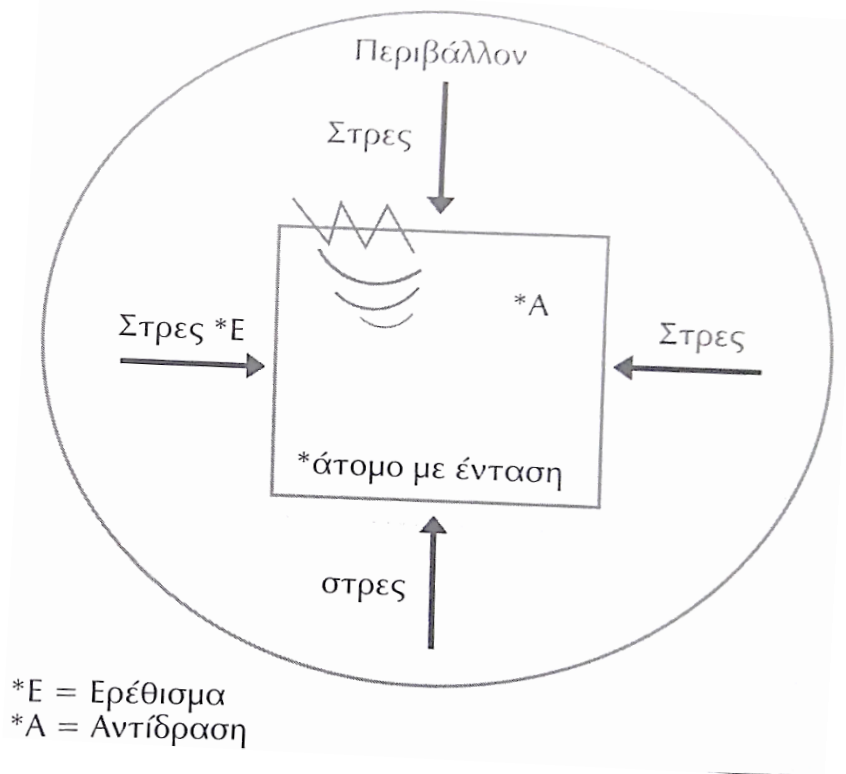
Εξετάζοντας τα παραπάνω μοντέλα είναι προφανές πως το καθένα δίνει έμφαση και σε διαφορετικά στοιχεία τα οποία φαίνεται να προκαλούν στρες και πίεση στο άτομο. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο του Karasek (1979, 1990), στην διεθνή βιβλιογραφία ακολουθεί μια αξιολογή πορεία και θεωρείται ως η κυρίαρχη θεωρητική προσέγγιση στο χώρο του εργασιακού στρες, μιας και επιτρέπει συγκεκριμένες προβλέψεις, ως προς το ποιες πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος προκαλούν την πίεση και ποια επαγγέλματα είναι περισσότερο ευεπίφορα στην ανάπτυξη του άγχους (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Ο ρόλος των ατομικών αντιλήψεων, που ενισχύεται από το μοντέλο Michigan (1975), δε θα πρέπει να απορρίπτεται καθώς ορισμένοι ερευνητές εντόπισαν την επίδραση της υποκειμενικότητας στην εκτίμηση της ευεξίας, της ικανοποίησης και της ψυχιατρικής διαταραχής (Αντωνίου, 2006).

Τέλος, ιδιαίτερης βαρύτητας θεωρείται και το γεγονός πως κανένα από τα παραπάνω μοντέλα δεν έκανε λόγο για την επίδραση των μη-επαγγελματικών παραγόντων στην δημιουργία του στρες, καθώς και στο ότι τα ευρήματα ήταν κάπως αντιφατικά (Αντωνίου, 2006).

1.4.5 Το μοντέλο της μηχανιστικής προσέγγισης

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση οφείλει το όνομά της στο δανεισμό ορισμένων στοιχείων από τις Φυσικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα από τον κλάδο της μηχανικής. Το μοντέλο αυτό στηρίχθηκε στις έρευνες του Boyle αναφορικά με τις ιδιότητες των αερίων και στο Νόμο του Hooke (Hingley, 1986). Σύμφωνα με τον Νόμο του Hooke, η έννοια του στρες νοείται ως «η εξωτερική δύναμη που υφίσταται ένα φορτίο ή η πίεση που καταβάλλεται στο μέταλλο και προκαλεί παραμόρφωση». Στηριζόμενη στην υπόθεση ότι τα οργανικά και ανόργανα υλικά έχουν περιορισμένη αντοχή (Sutherland & Cooper, 1990), εάν ασκηθούν υπερβολικές πιέσεις, τότε προκαλούνται προσωρινές ή μόνιμες παραμορφώσεις ή βλάβες (Cox & Mackay, 1981) (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1:

Η μηχανιστική προσέγγιση του στρες (Πηγή: Sutherland & Cooper, 1990, σ. 16)

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον ανθρώπινο οργανισμό, οι πηγές του στρες ενδέχεται να είναι σωματικές ή συναισθηματικές και εάν ξεπεράσουν τα όρια αντοχής του ατόμου και υφίστανται για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να προκαλέσουν έντονο άγχος και αγωνία (βλ. Σχήμα 1). Τις περισσότερες φορές η ισορροπία μεταξύ της συμπεριφοράς προσαρμογής ή μη, μπορεί να διαταραχθεί από ποικίλους στρεσογόνους παράγοντες, όπως: οι περιβαλλοντικοί στρεσογόνοι παράγοντες (π.χ. ο θόρυβος, η ζέστη, το κρύο), οι φυσικές καταστροφές (πλημμύρες, τυφώνες, σεισμοί), ορισμένα κοινωνικά φαινόμενα (π.χ. ρατσισμός, διάκριση φύλων) και οι ψυχολογικοί στρεσογόνοι παράγοντες (π.χ. κατάθλιψη) (Αντωνίου, 2006).

Ο βασικότερος σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η αναζήτηση των κοινών στρεσογόνων παραγόντων που εμφανίζονται στον χώρο εργασίας, καθώς και η βελτίωση των συνθηκών της (Cooper et al., 2001). Ο Weitz (1970), για παράδειγμα, στηριζόμενος στην θεωρητική αυτή προσέγγιση, περιέγραψε οκτώ είδη στρεσογόνων καταστάσεων, από την άποψη του περιβάλλοντος προς το άτομο: μεταβίβαση των πληροφοριών με μεγάλη ταχύτητα, περιορισμός και απομόνωση, εκνευρισμός και απογοήτευση, επιβλαβή

περιβαλλοντικά ερεθίσματα, παρεμπόδιση, απειλές, πίεση στα πλαίσια της ομάδας και πλημμελείς φυσιολογικές λειτουργίες.

Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί πως η αντίδραση του ατόμου στις στρεσογόνες καταστάσεις εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τα ατομικά χαρακτηριστικά (τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας). Αυτή η διατύπωση, όπως και το μοντέλο στο σύνολό του, έχει δεχθεί έντονη κριτική με πρωτοστάτη τον Goldberg (1981), ο οποίος υποστηρίζει πως το μοντέλο αυτό δεν έχει συμπεριλάβει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν από άτομο σε άτομο. Με το ίδιο σκεπτικό και ο Lazarus (1966), θεωρεί πως το πιο ασφαλές κριτήριο για να χαρακτηριστεί ένα χαρακτηριστικό ως στρεγόνο είναι το ίδιο το άτομο και όχι το περιβάλλον από μόνο του (Αντωνίου, 2006).

Ομοίως, ο Cox (1978), ασκεί εξίσου έντονη κριτική και αναφέρει πως δεν είναι σωστό να παρομοιάζεις τους ανθρώπινους οργανισμούς με μηχανές που αδυνατούν να αναγνωρίσουν οποιαδήποτε μορφή στρες υφίστανται.

Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό θεωρεί τον άνθρωπο παθητικό δέκτη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντός του και αγνοεί την σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, καθώς και το ψυχοκοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο του στρες στο χώρο της εργασίας (Cox, 1993). Τέλος, έχει χαρακτηριστεί ως ένα περιοριστικό και μηχανιστικό μοντέλο, το οποίο θεωρεί το στρες ως ένα στατικό φαινόμενο, παρά ως μια αλληλεπιδραστική διαδικασία «δούναι και λαβείν», η οποία θα μπορούσε να συνδυάσει τις ανθρώπινες μαζί με τις περιβαλλοντικές παραμέτρους (Αντωνίου, 2006).

1.4.6 Το μοντέλο Αντίδρασης - Φυσιολογικό μοντέλο

Το 1932, ο Cannon, υπήρξε από τους πρώτους ερευνητές που διερεύνησε την φυσιολογική επίδραση των περιβαλλοντικών στρεσογόνων παραγόντων στον ανθρώπινο οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε πως όταν ένα άτομο εκτίθεται κατά ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε στρεσογόνες καταστάσεις και αδυνατεί να τις αποφύγει ή να τις αντιμετωπίσει, τότε βιώνει μια μη φυσιολογική βιολογική διέγερση, δηλαδή στρες, το οποίο μπορεί να αποτελέσει επιβλαβή παράγοντα για την υγεία.

Ο συντονισμός των φυσιολογικών διαδικασιών που εξασφαλίζουν ισορροπία στον ανθρώπινο οργανισμό, ορίστηκε από τον Cannon (1935), ως ομοιόσταση ενάντια σε

στρεσογόνους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Προς την ίδια πορεία εργάστηκαν και οι Wolf & Wolf (1943), στόχος της δικής τους έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των φυσιολογικών αντιδράσεων του ανθρώπινου οργανισμού σε διάφορες περίπλοκες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Αυτό που διαπίστωσαν, είναι ότι, το στρες επιβαρύνει το οποιοδήποτε πρόβλημα υγείας που βιώνει ένα άτομο.

1.4.7 Το Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής κατά τον Selye

Και το μοντέλο αυτό όπως και το προηγούμενο βασίζεται στην αντίδραση. Πιο συγκεκριμένα, ο Selye (1936), παρατήρησε πως η αντίδραση του σώματος σε εξωτερικές απειλές ακολουθεί τις περισσότερες φορές την ίδια διαδικασία (Stenberg, 1995). Στηριζόμενος στις παρατηρήσεις του (Selye, 1956), προσπάθησε να καθορίσει την έννοια του στρες ως «μία μη εξειδικευμένη αντίδραση του σώματος σε κάθε πίεση που του ασκείται».

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τρία στάδια, την κατάσταση συναγερμού, την αντίσταση και την εξάντληση. Στο πρώτο στάδιο, της κατάστασης συναγερμού, το σώμα ανιχνεύει τον κίνδυνο και αφυπνίζεται, ώστε να αντιμετωπίσει τις στρεσογόνες καταστάσεις που επιτάσσει το περιβάλλον. Ο Selye (2013), προτίμησε τον όρο αυτό διότι εκπροσωπεί ικανοποιητικά την γενικότερη αφύπνιση των αμυντικών μηχανισμών του σώματος.

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει ακόμα δύο επιμέρους στάδια: την φάση σοκ και την φάση αντισόκ. Στην φάση σοκ, το σώμα που έχει υποστεί σοκ εμφανίζει συγκεκριμένα συμπτώματα, όπως η χαμηλή αρτηριακή πίεση, η χαμηλή θερμοκρασία και η απώλεια μυϊκού τόνου. Το πρωταρχικό σοκ ακολουθεί μια περίοδος αντισόκ με πιο μεγάλη αντίσταση του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, η φάση αυτή θεωρείται ως φάση «μπούμερανγκ», διότι αφυπνίζονται οι αμυντικοί μηχανισμοί του οργανισμού, διαμορφώνοντας την αντίδραση έκτακτης ανάγκης, ή αλλιώς την αντίδραση «επίθεσης ή απόδρασης», όπως ονομάστηκε αρχικά από τον Cannon (1935). Αυτό, όμως, που συντελείται κατά την φάση αυτή, είναι η «προώθηση» των εκκρίσεων των κορτικοστεροειδών, επινεφρίνης και νορεπινεφρίνης από το νευρικό σύστημα, μέσω των επινεφριδίων.

Η χρήση των ορμονών αυτών είναι καθοριστική για τον οργανισμό, καθώς βοηθούν το ανθρώπινο σώμα να προετοιμαστεί, ώστε να αναλάβει δράση ενάντια σε οποιονδήποτε εξωτερικό στρεσογόνο παράγοντα προκύψει. Ειδικότερα, οι ορμόνες αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αύξηση του καρδιακού ρυθμού και της αρτηριακής πίεσης, στη διευκόλυνση της διαδικασίας πήξης του αίματος (Selye, 1956, 1974).

Το στάδιο της εξάντλησης δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά μπορεί ο οργανισμός να περάσει απευθείας στο στάδιο της εξάντλησης. Αυτό ενδέχεται να συμβεί σε περιπτώσεις όπου οι πιέσεις που δέχεται ο οργανισμός είναι ιδιαίτερα υψηλές, με αποτέλεσμα την κατάρρευση ή ακόμη και τον θάνατο (σε ακραίες περιπτώσεις), καθώς ο οργανισμός δεν δύναται να αντέξει μια συνεχή και έντονη κατάσταση συναγερμού. Σε άλλη περίπτωση, δηλαδή, που ο οργανισμός περάσει στο στάδιο αυτό, συμβαίνει η εξής διαδικασία, η βιολογική διέγερση εξακολουθεί να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα (το νευρικό σύστημα παρέχει εφεδρείες), και το σώμα προσπαθεί να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την απειλή αυτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μια καλή προσαρμογή μπορεί να φέρει τον οργανισμό σε ισορροπία (ομοιόσταση) και να αντικαταστήσει το στάδιο κατάστασης συναγερμού (εξαφάνιση των συμπτωμάτων). Αντιθέτως, οι πολλές προσπάθειες προσαρμογής θεωρούνται αντιπαραγωγικές και οδηγούν τον οργανισμό στο επόμενο στάδιο της εξάντλησης (Selye, 1956, 1974).

Σε περίπτωση πλήρους προσαρμογής, εάν η στρεσογόνος κατάσταση επιμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε αυτομάτως το σώμα οδηγείται στο τελικό στάδιο, όπου τα αποθέματα του σώματος εξαντλούνται. Ειδικότερα, στο στάδιο αυτό, οι άμυνες του οργανισμού παύουν να λειτουργούν αποτελεσματικά, έχοντας ως αποτέλεσμα τη μείωση της βιολογικής διέγερσης και ενδεχομένως στην κατάρρευση του οργανισμού ή στην ολοκληρωτική καταστροφή του, λόγω υπερβολικής εξάντλησης. Αντιθέτως, σε περιπτώσεις όχι και τόσο σημαντικών στρεσογόνων καταστάσεων, το στάδιο αυτό μπορεί να παραλειφθεί, μόνο αν ο οργανισμός προσαρμόζεται στην στρεσογόνο κατάσταση ύστερα από το πρώτο σοκ (Selye, 1956, 1974).

Παρόλο που η θεωρητική αυτή προσέγγιση έχει δεχτεί σφοδρή κριτική, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική αναφορικά με την διερεύνηση του μηχανισμού λειτουργίας του στρες, από πολλούς ερευνητές. Βέβαια, έχει αποδειχθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις η αντίδραση σε περιβαλλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις δεν στηρίζονται

αποκλειστικά και μόνο στο ερέθισμα, αλλά καθορίζονται και από το είδος της ορμόνης (Sutherland & Cooper, 1990).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως το μοντέλο αυτό δεν συμπεριέλαβε την σημαντική επίδραση των ψυχολογικών παραγόντων και διαδικασιών, καθώς επίσης δεν εκτιμήθηκε και ο ρόλος της ανθρώπινης προσωπικότητας και οι ψυχολογικές εκτιμήσεις των γεγονότων. Παρόλες αυτές τις αρνητικές κριτικές, η θεωρία του Selye, αναφορικά με την φύση και την λειτουργία του στρες, συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό ώστε πολλοί ερευνητές να σχηματίσουν μια πληρέστερη εικόνα του στρες και να μελετήσουν διεξοδικότερα την επιρροή του στον ανθρώπινο οργανισμό (Dimsdale & Moss, 1980, Frankenhaeuser, 1980).

1.4.8 Το Συναλλακτικό Μοντέλο του στρες

Ο Cooper (1981), υποστήριξε πως η προσέγγιση του στρες θα πρέπει να γίνεται με βάση την αλληλεπίδραση και όχι με βάση τη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης. Το βασικότερο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η επικέντρωση στη σχέση ατόμου και περιβάλλοντος (Mechanic, 1976, Cox, 1978, Lazarus & Folkman, 1984). Μεταξύ των διαρκών αλληλεπιδράσεων (συναλλαγών) ατόμου και περιβάλλοντος, το άτομο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και μπορεί να διαμορφώσει το αποτέλεσμα που θα έχει ένας στρεσογόνος παράγοντας με γνωστικό-συμπεριφοριστικές και συναισθηματικές στρατηγικές (Sarafino, 1994). Με τον όρο «συναλλαγές», νοείται η ενεργός και η προσαρμοστική φύση της διαδικασίας (Cox & Mackay, 1981).

1.4.9 Το Γνωστικό Μοντέλο του στρες

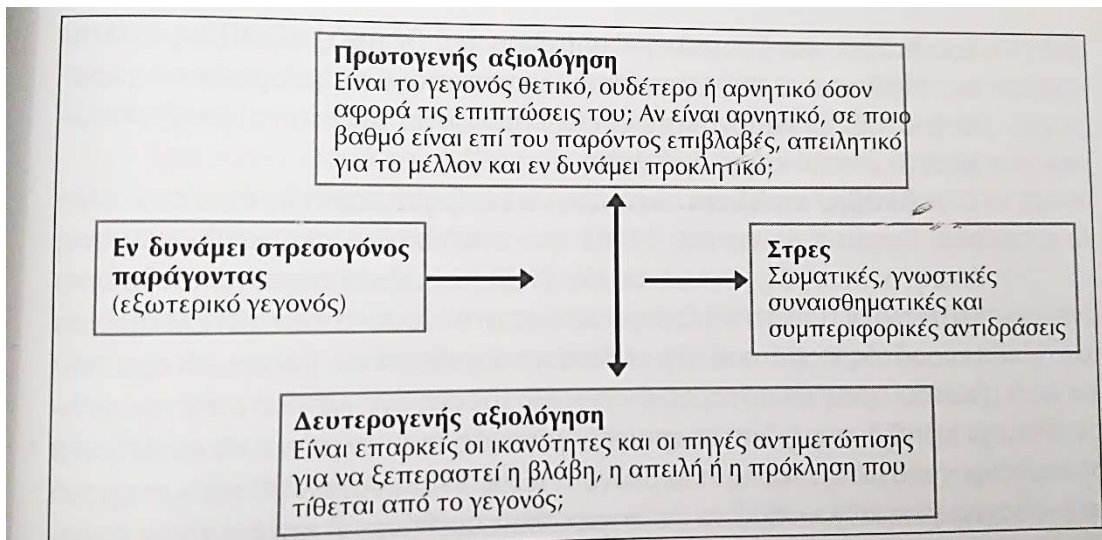
Ο Lazarus (1966), ο οποίος ανέπτυξε το γνωστικό μοντέλο του στρες, ανέφερε ότι το ψυχολογικό στρες σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και του εξωτερικού τους κόσμου και επιπλέον, επεσήμανε τον τρόπο που τα άτομα αξιολογούν την στρεσογόνο κατάσταση.

Σε γενικές γραμμές, ο Lazarus (1966), διερεύνησε την έννοια του στρες ως μια σχέση ανισορροπίας ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη απαίτηση και στην αντιλαμβανόμενη

ικανότητα για ανταπόκριση και όχι ως σχέση ανισορροπίας ανάμεσα στις εξωτερικές απαιτήσεις και την ικανότητα ανταπόκρισης του ατόμου (Davidson & Cooper, 1983).

1.4.10 Η Γνωστική-Φαινομενολογική Θεωρία

Εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής υπήρξαν οι Lazarus & Folkman (1984), οι οποίοι εξετάζουν το ψυχολογικό στρες ως διασαλευθείσα σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον, όπου ένας περιβαλλοντικός περιορισμός συμβάλλει στην αποδυνάμωση και στην μείωση των ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, η σχέση ατόμου-περιβάλλοντος χαρακτηρίζεται ως δυναμική και αμφίδρομη (βλ. Σχήμα 2). Δύο νέες μεταβλητές έχουν δημιουργηθεί ως μεσολαβητικοί παράγοντες της σχέσης αυτής: η γνωστική αξιολόγηση και οι διαδικασίες αντιμετώπισης. Με τη σειρά της η γνωστική αξιολόγηση διαφοροποιείται σε δύο «αξιολογικές παραμέτρους»: την πρωτογενή και την δευτερογενή. Και οι δυο αυτοί όροι θεωρήθηκαν αποτυχημένοι, καθώς σύμφωνα με τον Lazarus, ο όρος πρωτογενής δεν δηλώνει χρονική προτεραιότητα ή προτεραιότητα γενικότερα, από άποψη σπουδαιότητας. Παρόλα αυτά εξακολούθησε να χρησιμοποιεί τους όρους αυτούς καθώς ήδη είχαν αναφερθεί στη βιβλιογραφία.



Σχήμα 2

Η εμπειρία του στρες. (Πηγή: Taylor (1995), σ. 223).

Σύμφωνα με την πρωταρχική εκτίμηση, το άτομο προσπαθεί να αντιληφθεί τι θα προκύψει αναφορικά με τις συνέπειες που θα επιφέρει το στρες στην σωματική και

ψυχική του ευεξία και επιπλέον, προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου «Θα είναι εντάξει ή θα προκαλέσει πρόβλημα;». Τα γεγονότα μπορούν να χαρακτηριστούν ανάλογα με τον αντίκτυπό τους ως:

1. Αδιάφορα,
2. Ήπια-θετικά,
3. Στρεσογόνα (Lazarus & Launier, 1978, Folkman, 1984).

Ειδικότερα, τα άτομα χαρακτηρίζουν ένα γεγονός ως αδιάφορο όταν δεν επηρεάζει την ευεξία τους. Αντιθέτως, ως θετική χαρακτηρίζεται η κατάσταση, η οποία προάγει την ευεξία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, μια θετική κατάσταση ή αξιολόγηση φανερώνει πως η αλληλεπίδραση με τον στρεσογόνο παράγοντα δεν εξαντλεί τα αποθέματα του ατόμου και προκαλεί μόνο θετικά αποτελέσματα και εξελίξεις (Folkman, 1989). Τέλος, ως στρεσογόνος παράγοντας μπορεί να θεωρηθούν εκείνοι οι παράγοντες που επισύρουν α) βλάβη/απώλεια, β) απειλή και γ) πρόκληση.

Με τον όρο *βλάβη/απώλεια*, αναφερόμαστε στη ζημιά που έχει ήδη προκληθεί (Lazarus & Launier, 1978). Πολλές φορές, έχει παρατηρηθεί, πως τα άτομα που βιώνουν μια μικρότερης έντασης στρεσογόνο κατάσταση, την βιώνουν ως «μια καταστροφική κατάσταση», με αποτέλεσμα να κλιμακώσει τα αισθήματα ψυχολογικής πίεσης που βιώνουν (Ellis, 1982). Ως *απειλή*, νοείται «η αναμονή μελλοντικών κινδύνων». Η κατάσταση αυτή, μπορεί να επιδράσει και θετικά στα άτομα καθώς, αν την προβλέψουν, τότε θα μπορέσουν να την αποφύγουν (Lazarus & Folkman, 1984).

Η πρόκληση, σχετίζεται με το επίπεδο των δεξιοτήτων ανάπτυξης επιπρόσθετων μέσων, ώστε να ικανοποιηθεί μια αξιολογη απαίτηση. Τα άτομα δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αντιμετώπισης περίπλοκων καταστάσεων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να φέρουν εις πέρας παρά μόνο ορισμένες καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται και οι στρεσογόνοι παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να εκτιμηθούν ως προκλήσεις (Lazarus & Folkman, 1984).

Αν και η απειλή και η πρόκληση φαίνεται να έχουν ομοιότητες, ωστόσο υπάρχουν δυο βασικές διαφορές που ξεχωρίζουν την μια από την άλλη, ο γνωστικός και ο συναισθηματικός παράγοντας. Αναφορικά με τον γνωστικό παράγοντα, η απειλή σχετίζεται με μελλοντικούς κινδύνους, σε αντίθεση με την πρόκληση που σχετίζεται με ενδεχόμενη διάκριση. Αναφορικά με τον συναισθηματικό παράγοντα, η απειλή ταυτίζεται με αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος, η αγωνία, ο θυμός και ο φόβος που ίσως επηρεάσουν τις νοητικές λειτουργίες, ενώ η πρόκληση, ταυτίζεται με θετικά

συναίσθημα, όπως ο ενθουσιασμός, η λαχτάρα και η ευθυμία και επιπλέον σχετίζεται με υψηλές επιδόσεις (Lazarus & Folkman, 1984).

Σύμφωνα με την *δευτερογενή εκτίμηση*, το άτομο γνωρίζει ήδη την ύπαρξη προβλήματος και προσπαθεί να βρει λύσεις, συνυπολογίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των στρατηγικών αντιμετώπισης, π.χ. ποιες θεωρούνται επαρκείς για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης βλάβης ή απειλής. Αξίζει να σημειωθεί πως η επίδραση μεταξύ πρωταρχικής και δευτερογενούς αξιολόγησης είναι αμοιβαία, όπως και η ταυτόχρονη παρουσία τους. Αυτό σημαίνει πως η δευτερογενής αξιολόγηση δεν βρίσκεται δεύτερη χρονικά σε σύγκριση με την πρωταρχική (Cohen & Lazarus, 1983).

Η επαναξιολόγηση, είναι η διαδικασία κατά την οποία μια πρωταρχική εκτίμηση αντικαθίστανται από μια άλλη και θέτεται σε εφαρμογή από πληροφορίες του περιβάλλοντος και του ίδιου του ατόμου. Η ενημέρωση ενδέχεται να σχετίζεται με το κατά πόσο αποτελεσματικές είναι ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης, ώστε να αντιμετωπιστεί μια επιβλαβής κατάσταση. Η ικανότητα αντιμετώπισης έγκειται στις γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου να διαχειριστεί τις απαιτήσεις που εξαντλούν ή καταπονούν τα αποθέματά του (Monat & Lazarus, 1991). Η ικανότητα αντιμετώπισης έχει δυο διαστάσεις: α) την επικεντρωμένη στο πρόβλημα αντιμετώπιση και β) την επικεντρωμένη στο συναίσθημα αντιμετώπιση.

Ειδικότερα, η επικεντρωμένη στο πρόβλημα αντιμετώπιση (*problem-focused coping*), περικλείει άμεσες στρατηγικές και επιχειρείται η αντιμετώπισή του μέσω της τροποποίησης της συμπεριφοράς του ατόμου ή μέσω της τροποποίησης των περιβαλλοντικών συνθηκών. Οι στρατηγικές αυτές, θεωρούνται ως περισσότερο αποτελεσματικές σε συνθήκες που επιτρέπουν μεγαλύτερο έλεγχο και η κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί ευκολότερα.

Σε γενικότερες γραμμές, σύμφωνα με τους Folkman & Lazarus (1980), οι στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται με μεθόδους επικεντρωμένες στο πρόβλημα, σε αντίθεση με τους παράγοντες που αφορούν την υγεία, που είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται με μεθόδους επικεντρωμένες στο συναίσθημα.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί (Billings & Moos, 1982), ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν αυτού του είδους τις στρατηγικές, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και κατά τη διάρκεια της στρεσογόνου κατάστασης και μετά. Σύμφωνα με τους Matheny και τους συνεργάτες του (1986), οι επικεντρωμένες στο πρόβλημα στρατηγικές περιλαμβάνουν:

- A) κοινωνικές δεξιότητες (δικεκδικητικότητα και οικειότητα),
B) συστηματική παρακολούθηση (συναίσθηση αυξημένης έντασης και των μελλοντικών της αιτιών) και
Γ) διάρθρωση (συγκέντρωση πληροφοριών για την στρεσογόνο κατάσταση και κατάστροψη σχεδίων αντιμετώπισής της).

Από την άλλη, η επικεντρωμένη στο συναίσθημα αντιμετώπιση (emotion-focused coping), στοχεύει στο να κάνει το άτομο να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα που του προκαλεί το στρες και να αισθανθεί καλύτερα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ενδέχεται να χρειαστεί επαναξιολόγηση της στρεσογόνου κατάστασης ή αλλαγή του «εσωτερικού κόσμου» του ατόμου (Gatchel & Baum, 1983). Οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στο συναίσθημα, είναι ο διαλογισμός, η λήψη ηρεμιστικών φαρμάκων, η χρήση του χιούμορ, η αποφυγή και η άρνηση σκέψεων που αφορούν τη στρεσογόνο κατάσταση, η δημιουργία και η χρήση ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας, όπως π.χ. η μυϊκή χαλάρωση και η σωματική άσκηση, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα βιολογικής διέγερσης που αφορούν το στρες.

Σε περιπτώσεις που μια στρεσογόνος κατάσταση ελέγχεται λίγο ή καθόλου (π.χ. η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου), οι στρατηγικές αυτές είναι περισσότερο αποτελεσματικές. Ακόμη και ο Mechanic (1985), απέδειξε ότι το χιούμορ θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος.

Μια άλλη ταξινόμηση των επικεντρωμένων στρατηγικών στο συναίσθημα περιλαμβάνει: α) στρατηγικές έντονου στοχασμού (σκέψη και ανησυχία αναφορικά με την στρεσογόνο κατάσταση), β) απόσπαση της προσοχής (ενασχόληση με ευχάριστες δραστηριότητες) και γ) αρνητικές στρατηγικές αποφυγής (μη-προσαρμοστική συμπεριφορά) (Nolen-Hoeksema, 1991).

Η κατηγοριοποίηση αυτή παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, αφού στην πράξη το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα δυο είδη στρατηγικών σε πολύπλοκες καταστάσεις, προκειμένου να αντιμετωπίσει την στρεσογόνο κατάσταση. Αναφορικά με το ποια μέθοδος θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως οι περιβαλλοντικές συνθήκες, οι εναλλακτικές προτάσεις που είναι κάθε φορά διαθέσιμες και ο χαρακτήρας του ατόμου (Monat & Lazarus, 1991).

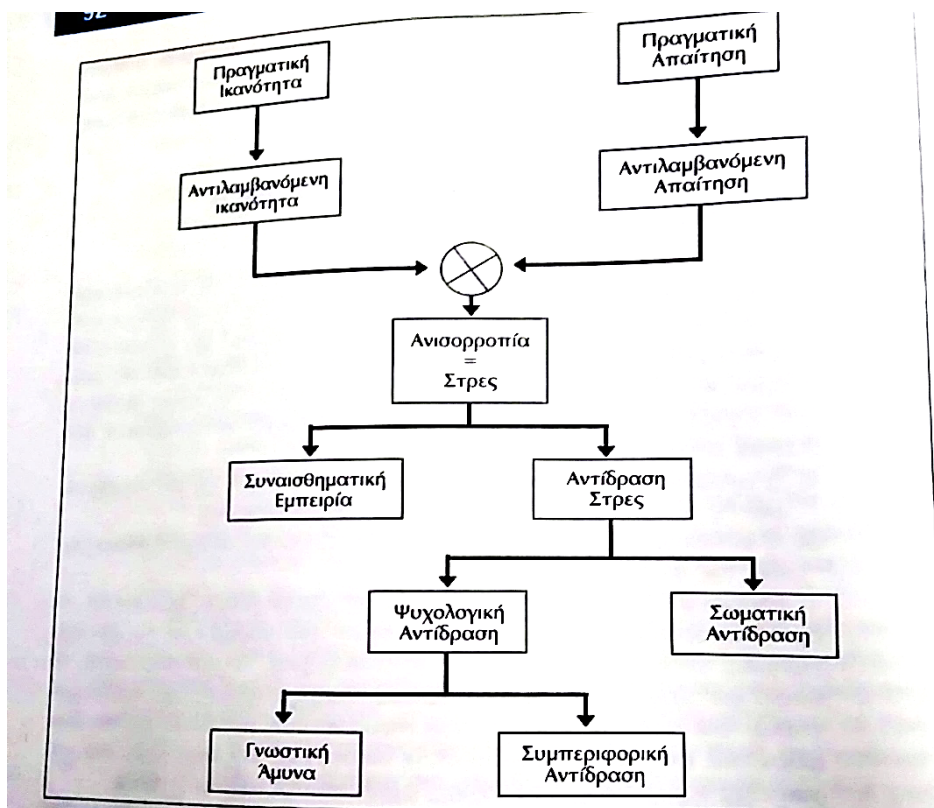
Συμπερασματικά, ο συνδυασμός των δυο αυτών τρόπων αντιμετώπισης μπορεί να έχει και θετικό και αρνητικό αντίκτυπο. Παραδείγματος χάριν, η μείωση του αρνητικού στρες στον χώρο εργασίας (με αντιμετώπιση επικεντρωμένη στο συναίσθημα), ενδέχεται

να βοηθήσει το άτομο να είναι περισσότερο αποτελεσματικός και παραγωγικός, διατηρώντας το στρες σε «θετικά» επίπεδα, με βάση τον Νόμο των Yerkes-Dodson (1908). Βέβαια, οι επικεντρωμένες στο συναίσθημα στρατηγικές μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα υγείας και μη προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως κάπνισμα, κατάχρηση ουσιών και κατανάλωση αλκοόλ (Lazarus & Folkman, 1984).

1.4.11 Το Μοντέλο Συναλλαγής Ανθρώπου-Περιβάλλοντος

Οι Cox & Mackay (1981), ανέπτυξαν ένα καταλληλότερο μοντέλο αναφορικά με τον μηχανισμό λειτουργίας του στρες. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι «το στρες είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως μέρος ενός συμπλέγματος και δυναμικού συστήματος αλληλεπίδρασης και συναλλαγής ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον» (βλ. Σχήμα 3). Καθοριστικό ρόλο στην συναλλαγή παίζουν δυο στοιχεία:

1. Η γνωστική αξιολόγηση του ατόμου, η οποία σχετίζεται με τις αντιλαμβανόμενες απαιτήσεις που κλήθηκε να αντιμετωπίσει,
2. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει αυτές τις απαιτήσεις.



Σχήμα 3

Το μοντέλο Συναλλαγής Ανθρώπου-Περιβάλλοντος (Πηγή: Cox, 1978, σ.19)

Με λίγα λόγια, όταν οι αντιλαμβανόμενες απαιτήσεις ξεπεράσουν τα όρια των ικανοτήτων του ατόμου, τότε ενεργοποιείται ο μηχανισμός του στρες. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση, η οποία έχει ενστερνιστεί στοιχεία από τις θεωρίες που βασίζονται στο ερέθισμα και την αντίδραση, είναι διαφορετική διότι επικεντρώνεται στον οικολογική και συναλλακτική πλευρά του μηχανισμού του στρες, περικλείοντας πέντε στάδια.

Το πρώτο στάδιο, σχετίζεται με τις αιτίες των απαιτήσεων που αντιμετωπίζει το άτομο, οι οποίες διακρίνονται σε: εξωτερικές και εσωτερικές. Οι εσωτερικές αφορούν τις σωματικές και ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου. Η εκπλήρωσή τους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του είδους της συμπεριφοράς που θα ακολουθήσει. Το δεύτερο στάδιο, αφορά τον τρόπο αντίληψης των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτήσεων και την ικανότητα να τις φέρνουν εις πέρας αποτελεσματικά. Το στρες, στην παρούσα φάση, είναι μια ψυχολογική κατάσταση που προκύπτει την στιγμή που εμφανίζεται ανισορροπία μεταξύ της αντιλαμβανόμενης απαίτησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας αντιμετώπισης της.

Το τρίτο στάδιο αφορά την αντίδραση του στρες, η οποία αποτελείται από ποικίλους τρόπους αντιμετώπισης. Ο υποκειμενικός τρόπος βίωσης του στρες, συμβαδίζει με γνωστικές συμπεριφορικές και σωματικές αλλαγές, οι οποίες συμβάλλουν στην μείωση της απαίτησης. Το τέταρτο στάδιο, σχετίζεται με τα αποτελέσματα των αντιδράσεων αντιμετώπισης. Τέλος, το πέμπτο στάδιο, αφορά την γενικότερη ανατροφοδότηση που προκύπτει από όλο τον μηχανισμό και μπορεί να σχηματοποιήσει συμβάντα σε οποιοδήποτε άλλο στάδιο του μοντέλου (Feuerstein et al., 1986).

1.5 Τα είδη του εργασιακού στρες

Ανάλογα με τη διάρκεια του συναγερού τον οποίο μας φέρνει ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται, τα είδη του στρες είναι τα ακόλουθα:

- ❖ Οι στρεσογόνοι παράγοντες, οι οποίοι διακρίνονται σε οξείς και χρόνιοι.
- ❖ Οι στρεσογόνοι παράγοντες περιορισμένης ισχύος, οι οποίοι διακρίνονται σε καθημερινούς και κατακλυσμικούς.
- ❖ Οι εντάσεις.

1.5.1 Οι στρεσογόνοι παράγοντες

Ο όρος στρεσογόνος παράγοντας *«εκπροσωπεί εκείνα τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχικού χαρακτήρα και δημιουργούν ένταση στο άτομο»* (Mikulincer & Florian, 1996).

Αναφορικά με τα διάφορα είδη στρεσογόνων παραγόντων, η διεθνής βιβλιογραφία, ύστερα από έντονη αντιπαράθεση, κατέληξε στην εξής ταξινόμηση τεσσάρων στρεσογόνων παραγόντων: οξείες και χρόνιους ως επί το πλείστον, καθώς οι καθημερινοί και οι κατακλυσμικοί εντάσσονται στους μικροστρεσογόνους παράγοντες. Σύμφωνα με τους Pratt & Barling (1988), η ταξινόμηση αυτή βασίζεται σε τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά: καθορισμός χρόνου εμφάνισης, διάρκεια, συχνότητα και ένταση/σφοδρότητα.

Ειδικότερα, αναφορικά με τους *οξείες στρεσογόνους παράγοντες*, βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι έχουν συγκεκριμένο χρόνο εμφάνισης (Eckenrode, 1984) και μικρή σχετικά διάρκεια (Guraluik, 1984).

Βέβαια, οι ορισμοί των ειδών των στρεσογόνων παραγόντων, έχουν προκαλέσει σύγχυση, καθώς δεν είναι πάντοτε ξεκάθαροι. Πιο συγκεκριμένα, η εξίσωση ή η ταύτιση ανάμεσα σε έναν οξύ και σε έναν χρόνια στρεσογόνο παράγοντα δε θα ήταν αποδεκτή (Holmes & Rahe, 1967), καθώς οι χρόνιοι, σε αντίθεση με τους οξείες, δεν έχουν συγκεκριμένο χρόνο εμφάνισης, αντιθέτως εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Παρόλα αυτά, φαίνεται να υπάρχει, σύμφωνα με τους Lepore και συν. (1992), μια μικρή ταύτιση μεταξύ τους, δηλαδή, οι χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες αυξάνουν την «ψυχολογική ευπάθεια» των οξέων στρεσογόνων παραγόντων.

Ως *χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες*, νοούνται οι αλλαγές εκείνες που συμβαίνουν με έναν επαναληπτικό ρυθμό και για μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως για παράδειγμα η επαγγελματική δυσαρέσκεια (Frankenhaeuser & Gardell, 1976). Ολοένα και περισσότερα στοιχεία επιβεβαιώνουν πως είναι δύσκολο για τους ανθρώπους να εξοικειωθούν με τους χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες και σε σωματικό επίπεδο και σε ψυχολογικό. Συγκεκριμένα, οι Herbert & Cohen (1993), ανακάλυψαν ότι οι χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες με διάρκεια πάνω από ένα μήνα (π.χ. ανεργία), είχαν αρνητικό αντίκτυπο στο ανοσοποιητικό σύστημα του ατόμου. Επιπροσθέτως, οι χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες που έχουν διάρκεια πάνω από ένα χρόνο, τότε μπορεί να

προκαλέσουν υψηλού επιπέδου συμπτώματα ψυχολογικού distress (αρνητικού στρες), σε ενήλικες με ή χωρίς προβλήματα μειονεξίας (Avison & Turner, 1988).

1.5.2 Οι στρεσογόνοι παράγοντες περιορισμένης ισχύος

Οι μικροστρεσογόνοι παράγοντες, όπως αλλιώς ονομάζονται, είναι συναφείς με τους καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες. Ως καθημερινές καταστάσεις στρες, νοούνται *«οι όποιες ενοχλητικές, οδυνηρές και έντονα πιεστικές απαιτήσεις που έως κάποιο βαθμό χαρακτηρίζουν τις καθημερινές συναλλαγές με το περιβάλλον»* (Kanner et al., 1981). Παρόλο που μια μεμονωμένη κατάσταση καθημερινού στρες δεν φαίνεται να αποτελεί και τόσο σοβαρή απειλή, όταν επιδρούν πολλές καταστάσεις καθημερινού στρες, τότε η έκβασή τους θα μπορούσε να αποβεί καταστροφικοί. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι αποκαλούνται τέτοιου είδους παράγοντες *«σιωπηλοί δολοφόνοι»* (Αντωνίου, 2006).

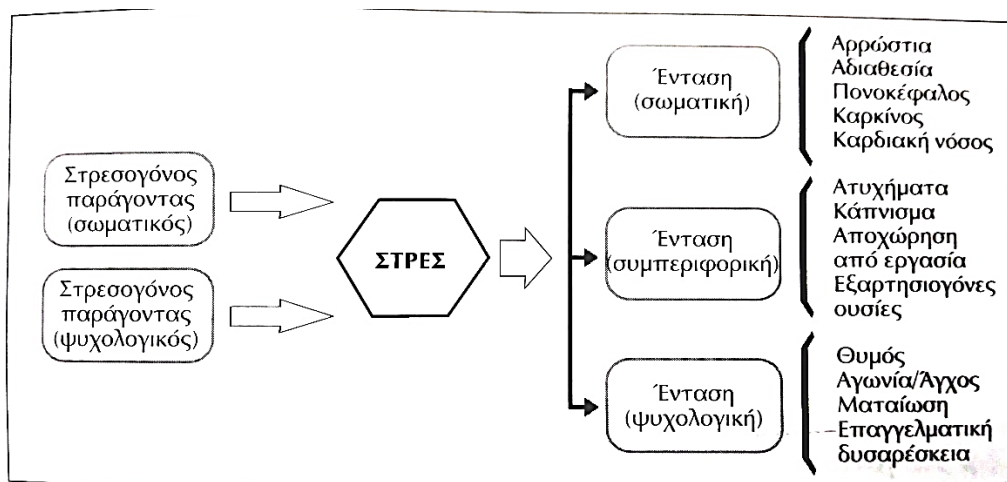
Στον αντίποδα εντελώς, βρίσκονται τα κατακλυσμικά γεγονότα, τα οποία σχετίζονται με καταστροφικά γεγονότα ζωής, όπως φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές, πολεμικές συρράξεις κ.ά. (Sheridan & Radmacher, 1992). Όλες αυτές οι καταστάσεις είναι οδυνηρές και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων. Η συγγενής διαταραγμένη συμπεριφορά που έπεται από ένα κατακλυσμικό γεγονός, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *«Μετατραυματική Διαταραχή του Στρες»* (Weiten, 2007).

Τέλος, ορισμένα χαρακτηριστικά χρονικής διάρκειας και συχνότητας για τα δύο προαναφερθέντα είδη. Οι καθημερινοί στρεσογόνοι παράγοντες, έχουν συγκεκριμένο χρόνο εμφάνισης, μεγάλη διάρκεια, χαμηλή σχετικά συχνότητα και χαμηλή ένταση. Από την άλλη, τα κατακλυσμικά γεγονότα, έχουν κι αυτά συγκεκριμένο χρόνο εμφάνισης, βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη διάρκεια, πολύ χαμηλή συχνότητα και αρκετά υψηλή ένταση (Pratt & Barling, 1988).

1.5.3 Οι εντάσεις

Ο όρος ένταση, σχετίζεται με τις *«φυσιολογικές, συμπεριφορικές και/ή ψυχολογικές-συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου κατά την υποκειμενική βίωση των στρεσογόνων»*

παραγόντων» (Barling, 1990) (βλ. Σχήμα 4). Οι εκβάσεις αυτών των εντάσεων, ενδέχεται να έχουν χαρακτηριστικά κλινικής μορφής και συνήθως ταυτίζονται με καταστάσεις, όπως κατάθλιψη και αϋπνία. Σύμφωνα με τους Greenberg & Baron (2008), η υιοθέτηση εντάσεων, μπορεί να αποβεί σε αποκλίσεις του φυσιολογικού τρόπου λειτουργίας του ανθρώπινου οργανισμού, λόγω των στρεσογόνων καταστάσεων.



Σχήμα 4

Η εξέλιξη της έντασης (Πηγή: Barling, 1990, βλ. Αντωνίου, 2006, σ.59)

Στην ουσία, ο όρος ένταση χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τη λέξη distress (αρνητικό στρες), και σχετίζεται με τα όποια αρνητικά αποτελέσματα προκύπτουν από την έκθεση σε ένα στρεσογόνο παράγοντα.

1.6 Πηγές εργασιακού στρες

Υπάρχει μια γενικότερη παραδοχή πως το εργασιακό στρες προκαλείται από την επίδραση των εργασιακών συνθηκών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την παραδοχή ότι οφείλεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου.

Οι διαφορές που εντοπίζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα και ο τρόπος αντιμετώπισης από τον εργαζόμενο των απαιτήσεων της ζωής και της εργασίας, είναι καθοριστικής σημασίας για να κατανοηθεί αν οι εργασιακές συνθήκες θα προκαλέσουν στρες. Πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό πως μια πηγή στρες για ένα άτομο δεν είναι απαραίτητα στρεσογόνος παράγοντας και για ένα άλλο άτομο.

Δίχως να αγνοείται η σπουδαιότητα των ατομικών χαρακτηριστικών και των διαφορών από άτομο σε άτομο, η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχουν ορισμένες εργασιακές συνθήκες, οι οποίες ενεργοποιούν τον μηχανισμό του στρες στους περισσότερους εργαζομένους (Βαρβόγλη, 2006):

- ❖ Ο σχεδιασμός των έργων: στον οποίο συμπεριλαμβάνεται η εργασιακή υπερφόρτωση, η έλλειψη συχνών διαλειμμάτων, οι πολλές ώρες εργασίας, η σπαστή εργασία με βάρδιες, οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και τα έργα ρουτίνας. Όλα αυτά δεν συμβάλλουν στην αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου και του προσφέρουν μικρή αίσθηση ελέγχου.
- ❖ Υψηλές απαιτήσεις για απόδοση: δεν είναι λίγες οι φορές που οι υψηλές απαιτήσεις για απόδοση δεν είναι πραγματικές και οδηγούν σε αυξημένο φόρτο εργασίας, σε υπερωρίες χωρίς την αντίστοιχη αμοιβή, γεγονός που προκαλεί στον εργαζόμενο σωματική και ψυχική εξάντληση. Επιπλέον, οι συχνές μετακινήσεις μακριά από οικογένεια και φίλους δρουν αρνητικά.
- ❖ Τεχνολογία: η διαρκής εξέλιξη της τεχνολογίας και η αυξημένη ζήτηση νέων προϊόντων, δημιουργεί υψηλότερες προσδοκίες για παραγωγικότητα και αποδοτικότητα, πιέζοντας τον εργαζόμενο να είναι διαρκώς ενημερωμένος και εξοικειωμένος με την λειτουργία τους.
- ❖ Εργασιακή ανασφάλεια: οι διάφορες ανακατατάξεις και αλλαγές στην εργασία προκαλούν στρες και πίεση.
- ❖ Ανησυχίες για την καριέρα: η εργασιακή ανασφάλεια, η απουσία ευκαιριών ανέλιξης και προαγωγής, καθώς και οι συχνές αλλαγές, μπορούν να προκαλέσουν έντονο στρες, ειδικότερα για όσους εργαζομένους δεν είναι προετοιμασμένοι.
- ❖ Εργασιακοί ρόλοι: εργασιακές προσδοκίες οι οποίες είναι είτε αντιφατικές είτε ελάχιστα ξεκάθαρες, υπέρμετρη υπευθυνότητα, πολλαπλοί και πολύπλοκοι ρόλοι και καθήκοντα, καθιστούν έναν εργαζόμενο να βιώνει υψηλά επίπεδα στρες.
- ❖ Διαπροσωπικές σχέσεις: η απουσία ή έλλειψη καλού κλίματος του κοινωνικού περιβάλλοντος και η απουσία βοήθειας ή συμπαράστασης από συναδέλφους, μπορούν να προκαλέσουν στρες και πίεση.
- ❖ Η κουλτούρα και ο χαρακτήρας της εργασίας: η προσαρμογή στο στυλ της εργασίας μπορεί να αποτελέσει πολύ σημαντικό στρεσογόνο παράγοντα. Η δύσκολη προσαρμογή μπορεί να προκαλέσει μικρές ή μεγάλες συγκρούσεις και εντάσεις με συναδέλφους ή προϊσταμένους. Πολύ συχνά, οι έχθρες και οι κλίκες,

καθώς και τα κουτσομπολιά αποτελούν έναν από τους μεγαλύτερους στρεσογόνους παράγοντες.

- ❖ Ψυχολογική ή σεξουαλική παρενόχληση: είτε η γυναίκα είτε ο άνδρας πέσει θύμα παρενόχλησης, έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται το στρες εφόσον ζει σε ανεπιθύμητο και εχθρικό κλίμα.
- ❖ Προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα: ηθελημένα ή μη όταν ένας εργαζόμενος αντιμετωπίζει σοβαρά προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα, τείνει να τα μεταφέρει και στον εργασιακό του χώρο, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο αποδοτικός και διαρκώς να αφαιρείται.
- ❖ Περιβαλλοντικοί παράγοντες: δυσάρεστες ή επικίνδυνες συνθήκες εργασίας, όπως ο χαμηλός φωτισμός, ο άσχημα εξοπλισμένος χώρος, ο θόρυβος, ο συνωστισμός, η ατμοσφαιρική ρύπανση ή εργονομικά προβλήματα.

1.7 Συμπτώματα εργασιακού στρες

Όταν κάνουμε λόγο για την έννοια του στρες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής του, πρέπει πρώτα να μπορούμε να αναγνωρίζουμε πότε υπάρχει το πρόβλημα, ποια είναι δηλαδή τα συμπτώματα του (Edvardsson & Gustavsson, 2003).

Η έκφραση του στρες μπορεί να παρουσιαστεί με πολλούς τρόπους και σε κάθε άτομο με διαφορετικό τρόπο. Παρακάτω είναι τα πιο συνήθη και ενδεικτικά συμπτώματα (βλ. Πίνακα 1) έντονου άγχους, τα οποία μπορεί να παρουσιαστούν μόνα τους ή σε συνδυασμό.

Πίνακας 1: Τα συμπτώματα του εργασιακού στρες

<p>Συναισθηματικά συμπτώματα</p> <p>Ανησυχία, νεύρα, μειωμένα επίπεδα αντοχής, συναισθηματικά ξεσπάσματα, κατάθλιψη, αδικαιολόγητη ευαισθησία, βίαιη συμπεριφορά, έλλειψη αυτοπεποίθησης</p>	<p>Φυσικά συμπτώματα</p> <p>Μειωμένη ενέργεια, αδικαιολόγητη αδεξιότητα, ιδρώτας, έντονοι πονοκέφαλοι, απότομη απώλεια ή αύξηση βάρους, τρέμουλο στο χέρι, αϋπνία, κόμπιασμα στην ομιλία</p>
<p>Νοητικά συμπτώματα</p> <p>Αδυναμία συγκέντρωσης, αδυναμία καθαρής σκέψης, παράνοια, παράλογοι φόβοι, αμυντική στάση, επιθετικότητα</p>	<p>Εργασιακά συμπτώματα</p> <p>Λάθη, μειωμένη παραγωγικότητα, απουσίες, αδύναμες εργασιακές σχέσεις, έλλειψη ελέγχου, περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση της εργασίας</p>

Επιπλέον, από τα πιο κοινά συμπτώματα θεωρούνται: η απώλεια μαλλιών, η διαταραχή του ύπνου, η κατάθλιψη, η απότομη αύξηση ή μείωση της όρεξης, η υψηλή αρτηριακή πίεση και η χαμηλή libidos (Ornelas & Kleiner, 2003).

1.8 Συνέπειες του εργασιακού στρες

Το στρες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί ένα σύνολο από πιθανώς παθογενείς μηχανισμούς και μπορεί να καταλήξει, σε ακραίες περιπτώσεις, μέχρι και στον θάνατο. Συνέπειες, επομένως, πέρα από το άτομο, ενδέχεται να υποστεί και η εργασία του ατόμου.

1.8.1 Συνέπειες του εργασιακού στρες στο άτομο

Οι συνέπειες που μπορεί να έχει το άγχος στο άτομο εντοπίζονται σε τομείς όπως στα συναισθήματα, στην γνωστική ικανότητα, στην συμπεριφορά και στην υγεία γενικότερα. Έτσι, διακρίνουμε τις εξής τέσσερις κατηγορίες συνεπειών (Levi, 2000):

1. Συναισθηματικές εκδηλώσεις (Emotional manifestations):

Εδώ κατατάσσονται συναισθήματα ανησυχίας, απογοήτευσης και κατάθλιψης, τα οποία χρόνο με τον χρόνο γίνονται όλο και πιο έντονα. Το άτομο νοιώθει απελπισμένο, ενώ παράλληλα αισθάνεται ότι άνθρωποι και δυνάμεις το έχουν εγκαταλείψει. Για το λόγο αυτό, ο εργαζόμενος, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον και μέσα στην απελπισία του, μπορεί να προβεί σε εχθρικές συμπεριφορές (Lee, 2000).

Αν η έκθεση του εργαζομένου απέναντι στο στοιχείο που του προκαλεί στρες είναι έντονη, συχνά επαναλαμβανόμενη ή μεγάλη σε διάρκεια και αν το άτομο αυτό είναι ευάλωτο σε τέτοιου είδους εκθέσεις, τότε οι συναισθηματικές του αντιδράσεις θα επηρεαστούν ανάλογα.

2. Γνωστική ικανότητα (Cognitive manifestations):

Κάτω από συνθήκες εργασιακού στρες και πίεσης, πολλοί εργαζόμενοι δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, να μάθουν καινούργια πράγματα και να πειραματιστούν γύρω από το αντικείμενο εργασιών τους ακόμα και στο να λάβουν σημαντικές, για την 'έκβαση' μιας εργασίας, αποφάσεις.

Η σκέψη τους μεταπηδά από την ουσία της εργασίας τους στον παράγοντα που τους προκαλεί στρες, το οποίο είναι δυνατόν να επηρεάσει και την δημιουργικότητά τους, όπως αυτή εκφράζεται τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και εκτός αυτού.

Όταν δηλαδή, οι εργαζόμενοι βιώνουν έντονο στρες, τότε αντιλαμβάνονται μόνο απλές και πασιφανείς λύσεις, όταν, από την άλλη, βιώνουν θετικά συναισθήματα, τότε οι λύσεις τους είναι περισσότερο δημιουργικές και πρωτότυπες (Lee, 2002).

3. Συμπεριφορά (Behavioral manifestations):

Όταν το άτομο βιώνει στρες, τότε μπορεί να αντιδράσει με τέτοιο τρόπο, που να βλάψει την υγεία του. Πολλοί εργαζόμενοι, προκειμένου να βρουν κάπου «στήριγμα», φτάνουν στο σημείο να καταναλώνουν μεγάλη ποσότητα αλκοόλ ενώ δεν διστάζουν ακόμα και να χρησιμοποιήσουν φάρμακα ή άλλες ουσίες, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να προκληθεί κάποιο ατύχημα στη δουλειά αλλά και εκτός αυτής.

Ατύχημα βέβαια, μπορεί να προκληθεί και όταν το άτομο λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας ή χρονικών πιέσεων, αγνοεί βασικούς κανόνες ασφαλείας. Ακριβώς, επειδή το στρες παρεμποδίζει την ικανότητά του ατόμου να σκεφτεί καθαρά, πολλοί ενεργούν χωρίς να σκεφτούν τις πιθανές επιπτώσεις των πράξεων τους (Lee, 2000).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα δεν προσέχουν τις διατροφικές τους συνήθειες και καπνίζουν διαρκώς. Παράλληλα, υιοθετούν επιθετική, βίαιη ή γενικότερα αντικοινωνική συμπεριφορά που κάνουν τους γύρω τους, συναδέλφους, φίλους και οικογένεια, να απομακρύνονται από αυτούς.

Άλλη συνέπεια του στρες μπορεί να είναι και η απουσία του ατόμου για μεγάλα χρονικά διαστήματα από τον εργασιακό χώρο, η μειωμένη παραγωγικότητα του λόγω της δυσαρέσκειας του και κατ' επέκταση οι χαμηλές αμοιβές (είτε έχουν την μορφή υλικών απολαβών π.χ. μισθός και bonus είτε αφορούν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης) (Shain, 1999).

4. Φυσιολογικές επιπτώσεις (Physiological manifestations):

Είναι λογικό ότι κάθε όργανο και κύτταρο του ανθρώπινου σώματος να επηρεαστεί από το στρες. Κάποιες ενδεικτικές αντιδράσεις του οργανισμού του ατόμου που βιώνει έντονο στρες, περιλαμβάνουν την αυξημένη πίεση, τους αυξημένους ή ακανόνιστους παλμούς της καρδιάς, παθήσεις που σχετίζονται με την καρδιά, πόνο στο κεφάλι ή στους ώμους (μυοσκελετικές διαταραχές) και παραγωγή πάνω από το κανονικό και επιτρεπτό όριο, γαστρικών υγρών.

Τέλος, η διεθνής βιβλιογραφία, έχει δείξει ότι το στρες δεν επιτρέπει στον εγκέφαλο να ‘επικοινωνήσει’ με το σώμα. Έτσι, στο στρεσαρισμένο άτομο παρατηρούνται μειωμένος συντονισμός ανάμεσα στο χέρι και στο μάτι, καθώς επίσης και αδέξιοι χειρισμοί (Lee, 2000).

1.8.2 Συνέπειες του εργασιακού στρες στην επιχείρηση

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που αναρωτιούνται αν η ύπαρξη του στρες στις επιχειρήσεις αποτελεί ένα απλό πρόβλημα που τόσο αυτές όσο και οι εργαζόμενοι θα πρέπει να αντιμετωπίσουν επιφανειακά ή αν είναι ένα τόσο σοβαρό ζήτημα, με αντίκτυπο ακόμα και στην οικονομική ευημερία της επιχείρησης, που χρήζει άμεσης επέμβασης.

Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τις σοβαρότερες συνέπειες που μπορεί να προκαλέσει το στρες σε μια επιχείρηση.

Η απουσία των εργαζομένων από την εργασία, λόγω των προβλημάτων υγείας που τους προκάλεσε το στρες, έχει σημαντικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα μιας επιχείρησης, καθώς μεγάλο φαίνεται να είναι το κόστος αντικατάστασης του προσωπικού.

Ένα γεγονός που παρατηρείται συχνά είναι αυτό που αφορά την νομική πλευρά του θέματος, όχι μόνο για την αποζημίωση των εργαζόμενων αλλά και το ζήτημα αποκατάστασης των σχέσεων εργοδότη – εργαζόμενου. Ειδικότερα, όταν το άτομο αισθάνεται αδύναμο και ότι δεν έχει τον έλεγχο στη ζωή του, είναι πιθανό να καταφύγει στην προσφυγή και στην υιοθέτηση υπερβολικών μέτρων. Έτσι, είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα άσκησης ένδικων μέσων από τον εργαζόμενο αν η επιχείρηση του αγνοεί ή κρύβει τα προβλήματα που οφείλονται καθαρά στο στρες, παρά να τα αναγνωρίζει και να τα ανακοινώνει στο προσωπικό της, όπως θα όφειλε εξ αρχής.

Επιπροσθέτως, μεγάλος φαίνεται να είναι και το ποσοστό των ατυχημάτων που συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο. Με βάση το άρθρο του Harvard Business Review (2015) τα ατυχήματα που προέρχονται από το στρες κοστίζουν, κατά μέσο όρο, δύο φορές περισσότερο στην επιχείρηση σε σχέση με τα υπόλοιπα (ατυχήματα).

Όταν το στρες εκδηλώνεται σε άτομα της επιχείρησης που έρχονται σε άμεση και καθημερινή επαφή με τους πελάτες της, και συμπεριφέρονται απότομα, είναι λογικό ότι

η συμπεριφορά αυτή θα οδηγήσει σε μείωση των κερδών της, καθώς και σε μειωμένη ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών της.

Άλλη μια αρνητική συνέπεια του στρες, θεωρείται η αντίσταση των εργαζομένων σε οποιαδήποτε αλλαγή. Όταν γενικότερα, το έντονο άγχος αποτελεί χαρακτηριστικό τους στοιχείο, καθετί νέο και διαφορετικό τείνει να τους προκαλεί φόβο. Μεγάλα ποσά χρημάτων έχουν δαπανηθεί στην προσπάθεια εισαγωγής καινοτομιών στην επιχείρηση που έχουν όμως καταλήξει να σαμποτάρονται.

Αρνητικό αντίκτυπο έχουν εκείνες οι συνέπειες στην επιχείρηση, οι οποίες πιέζουν τους εργαζόμενους να δουλέψουν πιο σκληρά και να αυξήσουν την παραγωγή, μη λαμβάνοντας υπόψιν τους το ενδεχόμενο εξέτασης και βελτίωσης των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή, με αποτέλεσμα να δημιουργείται το φαινόμενο των «φθινουσών αποδόσεων κλίμακας».

Μια από τις σημαντικότερες επιπτώσεις του εργασιακού στρες στην επιχείρηση, θεωρείται η απώλεια ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο ορίζεται ως το σύνολο της γνώσης, του know – how, της εξειδίκευσης και της σοφίας του εργατικού δυναμικού. Οι ειδικοί αναγνωρίζουν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί το πιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των επιχειρήσεων του 21ου αιώνα. Δυστυχώς, στις περισσότερες από αυτές, τα άτομα που πάσχουν από στρες δεν ενδιαφέρονται για την επίτευξη της τελειότητας και συνεπώς καθίσταται δύσκολη η επιβίωση αυτών των επιχειρήσεων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει μια μικρή αναφορά στα πιθανά κόστη που λαμβάνουν χώρα σε μια επιχείρηση, η οποία επιθυμεί να προλάβει την εμφάνιση του στρες ή έστω να διορθώσει τις αρνητικές του συνέπειες. Τα κόστη αυτά ταξινομούνται στις εξής τρεις κατηγορίες (Cooper, Liukkonen & Cartwright, 1996):

- ❖ Οργανωτικό κόστος (Organizational cost): γίνεται λόγος για τον αντίκτυπο τέτοιων ενεργειών στην οργανωσιακή κουλτούρα και στην συμπεριφορά των μελών της επιχείρησης, καθώς και στο κόστος ευκαιρίας, στην δυνατότητα, δηλαδή, να αξιοποιηθούν αυτοί οι πόροι σε άλλες δραστηριότητες της επιχείρησης και όχι στην πρόληψη ή διόρθωση του εργασιακού στρες.
- ❖ Κόστος διοίκησης (Administrative cost): η στήριξη της ανώτατης διοίκησης είναι ζωτικής σημασίας για την υλοποίηση τέτοιων μέτρων, τα οποία φαίνεται να αποτελούν δαπάνη για την επιχείρηση. Τα μέτρα αυτά απαιτούν, εκτός των άλλων, σοβαρό σχεδιασμό και συνεργασία των διαφόρων τμημάτων της επιχείρησης ακόμη και την παρουσία εξωτερικών συνεργατών, εφόσον κριθεί αναγκαίο.

- ❖ Κόστος παρέμβασης (Intervention cost): Το μεγαλύτερο κόστος είναι το κόστος του μέτρου που υιοθετείται από την επιχείρηση για την αντιμετώπιση του στρες και το οποίο καταβάλλεται για την ανάπτυξη, τον σχεδιασμό και την προώθηση του, την εφαρμογή και την πιθανή αναθεώρησή του στο μέλλον, εφόσον κριθεί απαραίτητη.

1.9 Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες

Στο σύγχρονο κόσμο, το περιβάλλον εργασίας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πηγές χρόνιου στρες. Η σπουδαιότητα αντιμετώπισης του αναγνωρίζεται σχεδόν από όλους, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι άνθρωποι αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος της ζωής του στην εργασία (Robbins & Leslie, 2006).

1.9.1 Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες από την πλευρά του εργοδότη

Καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση και στην εξάλειψη του εργασιακού στρες διαδραματίζει ο εργοδότης, ο οποίος, αν και έμμεσα, οφείλει να κάνει αλλαγές. Ειδικότερα (Βαρβόγλη, 2006):

- ✓ Οι εργασίες πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική κόπωση και οι εργαζόμενοι να μπορούν να απολαμβάνουν την εργασία τους.
- ✓ Επαναπροσδιορισμός των εργασιών με στόχο την παροχή κινήτρων και ευκαιριών στους εργαζομένους να ανελιχθούν στους κόλπους της εργασίας τους.
- ✓ Τοποθέτηση των ατόμων στις διάφορες θέσεις με τρόπο αξιοκρατικό και με βάση τα προσόντα και τις δυνατότητές τους.
- ✓ Παροχή βοήθειας και υποστήριξης στην οικογένεια των εργαζομένων και γενικότερα ένδειξη ενδιαφέροντος αναφορικά με τον ιδιωτικό τους βίο.
- ✓ Πιο ανθρώπινη επικοινωνία με τους εργαζομένους και μείωση της αβεβαιότητας τους για το εργασιακό τους μέλλον στο χώρο της εργασίας.
- ✓ Παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης ώστε να είναι περισσότερο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί

1.9.2 Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες από την πλευρά του εργαζόμενου

Η πτώση του ηθικού, η άσχημη ψυχική και σωματική υγεία και τα διαρκή παράπονα των εργαζομένων, αποτελούν εμφανή σημάδια εργασιακού στρες. Βέβαια, πολλοί εργαζόμενοι, τυγχάνει πολλές φορές, από φόβο μήπως χάσουν την δουλειά τους, να μην εξωτερικεύουν πολλά από τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν. Εντούτοις, για να μην υπάρχουν δυσάρεστες καταστάσεις και για να γίνει ο εργασιακός χώρος λιγότερο στρεσογόνος, οι εργαζόμενοι θα έπρεπε (Βαρβόγλη, 2006):

- ✓ Να είναι σαφείς όσον αφορά την διατύπωση των ενστάσεών τους προς τον εργοδότη ή προϊστάμενο τους.
- ✓ Να μην εμπλέκονται σε φιλονικίες και προστριβές για ζητήματα που τους αφορούν, ακόμη κι αν έχουν να κάνουν με τους συναδέλφους τους.
- ✓ Να διατηρούν φιλικές σχέσεις με όλους, ακόμα και σε περίπτωση φιλονικίας να μην επιρρίπτουν ευθύνες σε άλλους. Το να αναφέρεσαι σε όλους και όχι στοχοποιημένα κάπου, δείχνει επαγγελματισμό και επιπλέον είναι προς όφελος της εταιρίας.
- ✓ Να αποφεύγουν να εμπλέξουν ανώτερα στελέχη σε φιλονικίες, καθώς αυτό αποτελεί ένδειξη ανικανότητας, ότι δηλαδή δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους ένα γεγονός.
- ✓ Σε περίπτωση που αισθανθούν κουρασμένοι, να σταματήσουν για λίγο και να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα, το οποίο θα τους βοηθήσει να χαλαρώσουν και να αποδώσουν αποτελεσματικότερα.
- ✓ Να εξασκηθούν σε ορισμένες ασκήσεις χαλάρωσης που να προσαρμόζονται κάθε φορά στις εκάστοτε συνθήκες.
- ✓ Να οργανώνουν σωστά τις δραστηριότητές τους.
- ✓ Να ασχολούνται με ουσιώδη ζητήματα και να μάθουν να λένε «όχι», εκεί όπου αισθάνονται πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν.
- ✓ Να είναι ρεαλιστές, κατανοώντας τις δυνατότητες και τα όρια τους και να μην το παίζουν σούπερ ήρωες.
- ✓ Να σκέφτονται θετικά.

1.10 Το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών

Από την φύση τους ορισμένα επαγγέλματα είναι περισσότερο στρεσογόνα σε σύγκριση με άλλα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα επαγγέλματα εκείνα που συνεπάγονται σχέσεις με ανθρώπους, απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, ή οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι δυνατό να έχουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες. Ενδεικτικά, ανάμεσα στα επαγγέλματα αυτά ανήκει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Κάντας, 1998).

Η ίδια η κοινωνία, ο μοντέρνος πλέον τρόπος ζωής και το κλίμα του σχολείου, είναι βασικοί παράγοντες που οδηγούν στην δημιουργία στρες και πίεσης. Οι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση που δημιουργείται λόγω των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης και του σχολείου γενικότερα, βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση όταν έρχεται η ώρα για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Ζαβλάνος, 2002).

Επιπλέον οι Κυριακού και Sutcliffe (1978) όρισαν το στρες ως «μία αντίδραση από τον εκπαιδευτικό του αρνητικού συναισθήματος (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο». Συνοπτικά σύμφωνα με τους ερευνητές το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους πιο κάτω παράγοντες:

- ❖ Τη σύγκρουση ρόλων ή ασάφεια του ρόλου
- ❖ Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- ❖ Τη μειωμένη ικανότητα του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- ❖ Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.
- ❖ Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας έναν κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με την Παππά (2006), το στρες του εκπαιδευτικού εντάσσεται στην γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό στρες» ή ως «βιομηχανικό στρες». Ο όρος

«βιομηχανικό στρες» αναφέρεται στο στρες του ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διαφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτιση του ρόλου του, όταν η εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη ή υπερβολικά μεγάλη, σε σχέση με τις δυνατότητές του.

Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ιδίου όσο και των μαθητών του. Πλευρές της απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως η δημιουργικότητα και η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, πλήττονται όταν αυτός βιώνει έντονο στρες. Μερικοί από τους παράγοντες συνήθως είναι η πειθαρχία των μαθητών, οι αρνητικές στάσεις των μαθητών προς το σχολείο, ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας κ.α. Επίσης η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και η ιδεολογία του έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία αλλά και στην αντιμετώπιση του στρες (Παππά, 2006).

Όπως αναφέρει ο Κυργιάκου (1987), το διεθνές ενδιαφέρον για το εργασιακό στρες πηγάζει από την διαπίστωση ότι προκαλεί ασθένειες και γενικότερα επηρεάζει την σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων. Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση ότι το εργασιακό στρες επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης καθώς μέσω του στρες μεταλλάσσονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και η ίδια διδασκαλία τους.

1.11 Κατάθλιψη

1.11.1 Ορισμός της κατάθλιψης

Όπως είναι φυσικό, τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ενδιαφέρον, εξωστρέφεια, καλοσύνη, ευσυνειδησία, αισιοδοξία) είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς επεκτείνουν σημαντικές διεργασίες, όπως, την προσοχή, τη νοημοσύνη και τη δράση, ενισχύοντας την ανάπτυξη των φυσικών, διανοητικών, ψυχολογικών και κοινωνικών πόρων του ατόμου ώστε το άτομο να καθίσταται ικανό να αντιμετωπίσει έκτακτα γεγονότα. Από την άλλη πλευρά, τα αρνητικά συναισθήματα (φόβος, θυμός, θλίψη) συνδέονται με νευρωτικές συμπεριφορές και πολλές φορές ακόμα και με την κατάθλιψη. Συνήθως, η κατάθλιψη είναι μια αντίδραση σε σοβαρά γεγονότα της ζωής, τα οποία το άτομο δεν είναι σε θέση

να αντιμετωπίσει. Ένα τέτοιο γεγονός μπορεί να συμβεί μέσα στην οικογένεια, μέσα σε διαπροσωπικές σχέσεις ή ακόμη και στο περιβάλλον εργασίας (Papastylianou, Kaila, Polychronopoulos, 2009).

Συγκεκριμένα, λόγω του ότι στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στη διάρθρωση του εργατικού δυναμικού στις βιομηχανικές οικονομίες, οι εργαζόμενοι συχνά έρχονταν αντιμέτωποι με μεγαλύτερες απαιτήσεις και λιγότερη εργασιακή ασφάλεια, τα οποία και τα δύο όπως είναι φυσικό ήταν και είναι πολύ αγχωτικά. Έτσι, ψυχολογικές διαταραχές και ιδιαίτερα η κατάθλιψη, μπορεί όλο και περισσότερο να προκαλούνται από στρεσογόνους παράγοντες, που σχετίζονται με την εργασία (Tennant, 2001).

Επομένως, η κατάθλιψη ορίζεται ως *«μια διαταραχή της διάθεσης, που προκαλείται από τις συνθήκες διαβίωσης, τις κακές εμπειρίες, την προσωπικότητα, την αρνητική σκέψη, τη χρήση αλκοόλ και τη χρήση ναρκωτικών, καθώς και από φυσικές ταλαιπωρίες και συνοδευτικές αλλαγές στον εγκέφαλο. Ως τέτοια, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και του κινήτρου»* (Richard & Lazarus, 2012). Η κατάθλιψη μετατρέπει τους ανθρώπους σε παθητικά όντα, με έντονες δυσκολίες στο να ξεκινούν μια νέα δραστηριότητα, με χαμηλή ικανοποίηση, που είναι αδύναμα για αυτό-βελτίωση ή για την εκπλήρωση των απαιτήσεων των καταστάσεων τους, είναι απρόθυμα να εργαστούν και έχουν χαμηλά κίνητρα (Tanhan, 2014).

Η κατάθλιψη είναι ένα καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, που μπορεί να κυμαίνεται από την προσωρινή θλίψη, όπου ο κάθε άνθρωπος θα μπορούσε να αισθανθεί κάποια στιγμή της ζωής του, έως την σοβαρή κλινική κατάθλιψη (Papastylianou, Kaila, Polychronopoulos, 2009). Σύμφωνα με τον Κλεφτάρα (1998, σ. 24), η κατάθλιψη θα μπορούσε γενικά να περιγραφεί ως *«μια κατάσταση παθολογικής θλίψης, που μπορεί να συνοδεύεται από σημαντική μείωση της αίσθησης της προσωπικής αξίας και από την επώδυνη συνειδητοποίηση της επιβράδυνσης των νοητικών, ψυχοκινητικών και σωματικών ικανοτήτων»*.

Συνήθως, η κατάθλιψη παρουσιάζεται, όταν οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μια κατάσταση εξάρτησης, η οποία είναι πρωτόγνωρη για αυτούς και από την οποία δεν μπορούν να ξεφύγουν (Allan & Gilbert, 1997). Η κατάθλιψη αποτρέπει τα άτομα από το να προσπαθούν να κάνουν μια «επάνοδο» καταστέλλοντας την επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους, τον οποίο θεωρεί ανώτερο και βάζει τα άτομα σε μια κατάσταση «εγκατάλειψης». Ως εκ τούτου, η κατάθλιψη μπορεί να παραπέμπει σε μια αυτό-εικόνα,

σύμφωνα με την οποία κάποιος δεν είναι σε θέση να ανταγωνίζεται τους αντιπάλους του και άλλους, που θεωρεί, ότι είναι ανώτεροι (Brenninkmeyer, Van Yperen, Buunk, 2001).

1.11.2 Τύποι και συμπτώματα κατάθλιψης

Οι τύποι της κατάθλιψης ή αλλιώς τύποι καταθλιπτικών διαταραχών, που είναι έως και σήμερα αναγνωρισμένοι από την επιστημονική κοινότητα και είναι σύμφωνοι με το DSM-IV, είναι η Μείζων Καταθλιπτική Διαταραχή, η Δυσθυμική Διαταραχή και η Καταθλιπτική Διαταραχή ή αλλιώς Μη Προσδιοριζόμενη (Μάνος, 1997).

Ως πιο συχνή και συνηθισμένη διαταραχή θεωρείται η Μείζων Κατάθλιψη, η οποία περιλαμβάνει γνωστικά συμπτώματα (όπως αισθήματα αναξιοτήτας και αναποφασιστικότητας) και διαταραγμένες φυσικές λειτουργίες (όπως πρόβλημα στον ύπνο, σημαντικές αλλαγές στην όρεξη και στο βάρος ή αξιοσημείωτη απώλεια ενέργειας) σε τέτοιο σημείο, που ακόμα και η πιο ελαφριά δραστηριότητα ή κίνηση απαιτεί πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια (Barlow, Durand, Stewart 2009).

Το καταθλιπτικό επεισόδιο τυπικά συνοδεύεται από μια γενική απώλεια ενδιαφέροντος για το οτιδήποτε και από μια ανικανότητα να βιώσει οποιαδήποτε χαρά στη ζωή, συμπεριλαμβανομένων και δραστηριοτήτων με την οικογένεια, φίλους ή ακόμα και επιτευγμάτων. Η ανικανότητα αυτή ορίζεται ως ανηδονία. Αν και όλα τα συμπτώματα είναι σημαντικά, οι μαρτυρίες δείχνουν, ότι οι πιο κεντρικοί δείχτες ενός μείζονος καταθλιπτικού επεισοδίου είναι οι σωματικές αλλαγές, (οι οποίες μερικές φορές ονομάζονται και σωματικά ή φυτικά συμπτώματα) μαζί με συμπεριφορικό και συναισθηματικό κλείσιμο (Barlow, Durand, Stewart, 2009).

Γενικά τα συμπτώματα της κατάθλιψης, που αφορούν το συναίσθημα, είναι η καταθλιπτική διάθεση, η ανηδονία (απώλεια του ενδιαφέροντος ή μείωση της ευχαρίστησης από δραστηριότητες που μας ευχαριστούσαν στο παρελθόν) και το άγχος. Εκτός, όμως, από το συναίσθημα, η κατάθλιψη έχει επιπτώσεις τόσο στο νευρικό σύστημα, όσο και στη σκέψη και στην αντίληψη του πάσχοντα.

Ειδικότερα, ο ασθενής παρουσιάζει διαταραχές ύπνου (αϋπνία και λιγότερο συχνά υπερυπνία), διαταραχές της όρεξης (σημαντική αλλαγή όρεξης και βάρους, συνήθως μείωση και λιγότερο αύξηση), κόπωση και εξάντληση (απώλεια ενέργειας), μείωση της σεξουαλικής διάθεσης, ψυχοκινητική επιβράδυνση ή ψυχοκινητική διέγερση. Αναφορικά

με τη σκέψη-αντίληψη, παρουσιάζονται αισθήματα-σκέψεις υπέρμετρης ή απρόσφορης ενοχής ή και αναξιότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία στη συγκέντρωση, βραδύτητα στη σκέψη και δυσχέρεια στη λήψη των αποφάσεων και κάποιες φορές και ψύχωση (ψευδαισθήσεις, παραληρητικές ιδέες κτλ.). Επιπλέον, στο σημείο, που έχει να κάνει με την κινητοποίηση, εμφανίζονται συμπτώματα, όπως απώλεια του ενδιαφέροντος, ανημποριά και έλλειψη ελπίδας, καθώς και σκέψεις θανάτου ή απόπειρες αυτοκτονίας και ιδέες αυτοκαταστροφής. Τέλος, ο πάσχων μπορεί να εμφανίσει σωματικά ενοχλήματα, όπως πονοκεφάλους, μυϊκούς σπασμούς, πόνους στο στήθος κτλ. (Μάνος, 1997, σ. 189).

1.11.3 Κατάθλιψη και στρες

Οι συμπτωματολογίες τόσο του άγχους όσο και της κατάθλιψης παρουσιάζουν σημαντική αλληλοεπικάλυψη και άτομα, που έχουν μία από τις δύο διαγνώσεις, συχνά ικανοποιούν και τα διαγνωστικά κριτήρια της άλλης, είτε ταυτόχρονα είτε σε διαφορετικές περιόδους της ζωής τους (Κλεφτάρας, 2000).

Για ορισμένα θέματα, το άγχος αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου για την κατάθλιψη. Το ήμισυ των γυναικών και το ένα τρίτο των ανδρών αναφέρουν ένα επεισόδιο μείζονος κατάθλιψης στη διάρκεια της ζωής τους, καθώς και μια μείζονα διαταραχή άγχους και στρες. Για αυτούς τους ασθενείς με ιστορικό τόσο καταθλιπτικών, όσο και αγχωδών διαταραχών στη διάρκεια της ζωής τους είναι πιθανότερο να αναφέρουν καταθλιπτικά επεισόδια με μεγαλύτερη συχνότητα και διάρκεια. Αυτό δείχνει τη σημασία του να σημειωθεί συνοσηρότητα μεταξύ της κατάθλιψης και των διαφόρων διαταραχών άγχους (Wilhelm, Parker, Hadzi-Pavlovic, 1997).

Σύμφωνα με τον Ellis (2001), ως αποτέλεσμα της εσφαλμένης αιτιολογίας και των παράλογων πεποιθήσεων, τα άτομα υποφέρουν από κατάθλιψη, άγχος, στρες, και άλλα παρόμοια προβλήματα. Η κατάσταση αυτή πηγάζει από τη σχέση μεταξύ συναισθήματος, σκέψης και συμπεριφοράς. Ενώ τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές έχουν επιπτώσεις στις πεποιθήσεις, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές επηρεάζουν, επίσης, τα συναισθήματα και τα συναισθήματα και οι πεποιθήσεις επηρεάζουν τις συμπεριφορές. Επομένως, όλες αυτές οι επιρροές οδηγούν σε μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα και καταστάσεις, σε μια σειρά από μη λειτουργικά και μη αποδοτικά αποτελέσματα (Tanhan, 2014).

Επιπλέον, κατά τον Frankl (1973), και η απουσία νοήματος ζωής, αποτελεί κίνδυνο και μπορεί να οδηγήσει το άτομο, αργά ή γρήγορα, στο να χάσει την ψυχική του ευεξία. Η απουσία νοήματος στη ζωή δημιουργεί μια κατάσταση γνωστή ως «υπαρξιακό κενό». Αυτή κατάσταση μπορεί να εκδηλωθεί με συμπτώματα ανίας, κατάθλιψης και επιθετικών συμπεριφορών. Σχετικές έρευνες δείχνουν, ότι το νόημα ζωής συνδέεται θετικά με την ευτυχία, την ψυχική ευεξία, την ικανοποίηση από τη ζωή, την αποδοχή του θανάτου, τη θετική εικόνα εαυτού και την αυτοεκτίμηση, τη σωματική υγεία και την ψυχολογική προσαρμογή, αλλά και τις στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσεων (Κλεφτάρας, Ψαρρά, Καλαντζή-Αζίζι, 2007).

Οι συμπαράγοντες τώρα, που συχνά θεωρείται, ότι επηρεάζουν τη σχέση «του εργασιακού στρες και της κατάθλιψης», περιλαμβάνουν συγκεκριμένα στρεσογόνα γεγονότα, όπως είναι οι ώρες εργασίας, η εμπλοκή στην εργασία, η δυνατότητα ελέγχου της εργασίας, οι μεταβλητές προσωπικότητας και η κοινωνική υποστήριξη. Ωστόσο, το αν αυτές οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητοι προγνωστικοί παράγοντες της κατάθλιψης ή ελέγχουν τη σχέση του εργασιακού στρες με την κατάθλιψη, δεν είναι πάντα σαφές (Tennant, 2001).

Μια άλλη διαφορά είναι αυτή της εικόνας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης (Tarlow & Haaga, 1996). Τόσο οι καταθλιπτικοί όσο και οι αγχώδεις χαρακτηρίζονται από μια αρνητική εικόνα εαυτού, αλλά αυτός ο αρνητικός τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους φαίνεται να είναι εντονότερος και κεντρικότερης σημασίας στους καταθλιπτικούς. Με άλλα λόγια η κατάθλιψη χαρακτηρίζεται γενικότερα από χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη αίσθηση έλλειψης προσωπικής αξίας και αποτελεσματικότητας (Κλεφτάρας, 2000).

Το στρες φαίνεται να χαρακτηρίζεται από σκέψεις, που είναι προσανατολισμένες στο μέλλον και αναφέρονται σε επικείμενη βλάβη ή κακό, κίνδυνο, αβεβαιότητα και αρνητική κριτική από τρίτους. Η κατάθλιψη αντίθετα συνδέεται περισσότερο με σκέψεις προσανατολισμένες στο παρελθόν, σχετικές με απώλεια, αποτυχία, θλίψη, ξεπεσμό κι απελπισία και οι οποίες χαρακτηρίζονται ως απόλυτες, οριστικές και αυτοαναφερόμενες (αναγόμενες στο ίδιο το άτομο). Οι καταθλιπτικοί τείνουν να βλέπουν το μέλλον απαισιόδοξα σαν μια αναπόφευκτη και χωρίς ελπίδα παράταση του παρελθόντος (Κλεφτάρας, 2000).

Τόσο, λοιπόν, το χρόνιο στρες όσο και η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζουν αρνητικά την κατάσταση της υγείας και σχετίζονται σημαντικά με την ψυχική ασθένεια

και ιδιαίτερα την κατάθλιψη (Schaufeli & Greenglass, 2001). Οι ψυχοσωματικές διαταραχές συγκαταλέγονται στους κυρίαρχους λόγους, που οι εκπαιδευτικοί δίνουν για την έξοδο από το επάγγελμα, με την κατάθλιψη μεταξύ των πιο συχνά αναφερόμενων (Steinhardt et al., 2011). Όταν το εργασιακό στρες φτάνει σε ένα αφόρητο επίπεδο, το οποίο σχεδόν το 20% των εκπαιδευτικών παραδέχεται, ότι το αντιμετωπίζει (Hammen & deMayo, 1982), μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση, κακή απόδοση και κατάθλιψη (Bakker & Schaufeli, 2000). Επειδή η κατάθλιψη στους εκπαιδευτικούς είναι μια από τις κύριες αιτίες για την αύξηση των απουσιών τους και των υψηλών ποσοστών φθοράς, για το λόγο αυτό απειλείται και η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Hammen & deMayo, 1982).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η εργασία κάθε ατόμου αποτελεί ένας από τους σημαντικότερους τομείς της ζωής του και καταλαμβάνει, όπως είναι φυσικό, ένα μεγάλο μέρος του χρόνου και της ζωής του γενικότερα, το κατατάσσει κοινωνικά και οικονομικά και παίζει καθοριστικό ρόλο στην προσωπική του ανέλιξη. Για το λόγο αυτό, το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτέλεσε, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ένα από τα κύρια πεδία διερεύνησης των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (Koustelios & Kousteliou, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια και αποτελείται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Ματσαγγούρας & Μαρκή-Μπότσαρη, 2003, Μπρούζος, 2004), ενώ άλλοι υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας πιο σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει από ορισμούς για την επαγγελματική ικανοποίηση στην προσπάθεια των μελετητών να οριοθετήσουν το φάσμα της, αλλά και να αναλύσουν την πολυδιάστατη φύση της. Βέβαια, έχει και διατυπωθεί η άποψη πως, παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχειρήσαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της (Evans, 1999, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Παρόλα αυτά αρκετοί ορισμοί έχουν, κατά καιρούς, διατυπωθεί για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αρχικά, ο Allport (1954), όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως «την στάση που έχει ένα άτομο απέναντι στην εργασία του». Ο Vroom (1964), από την άλλη, αναφέρει χαρακτηριστικά, πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί συνάρτηση εκείνων των στοιχείων που το άτομο θεωρεί πως αποκομίζει από την εργασία του, στο βαθμό που αυτά είναι είτε επιθυμητά είτε ανεπιθύμητα για τον ίδιο.

Επίσης κατά τον Schaffer (1953) η εργασιακή ικανοποίηση «ποικίλλει και εξαρτάται άμεσα από το βαθμό κατά τον οποίο οι ανάγκες του ατόμου που μπορούν να ικανοποιηθούν από την εργασία του πραγματικά ικανοποιούνται σε αυτή». Δηλαδή

εκφράζει τη σύνδεση μεταξύ των προσδοκιών από την εργασία και των αμοιβών προς τους εργαζόμενους (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010).

Κατά το 1968, οι Porter & Lawler, αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προϊόν της επίδοσης και της παρακίνησης προς απόδοση, αλλά και προσδιοριστικό παράγοντα αυτών. Αντιθέτως, κατά τους Smith, Kendall & Hullin (1969), η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τη στιγμή που αντιμετωπίζει ένα άτομο μία κατάσταση.

Ορισμένοι, από την άλλη, ορίζουν την ικανοποίηση μόνο στη θετική της κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, ο Locke (1976), εξηγεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση νοείται ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ένα άτομο ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας του. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται μεταξύ του τι προσφέρει ο εργαζόμενος και αυτών που λαμβάνει από την ίδια την εργασία του. Από την άλλη, η Χαραλαμπίδου (1996), αναφέρει για την επαγγελματική ικανοποίηση πως μπορεί να οριστεί ως «η θετική στάση του εργαζόμενου ατόμου για το επαγγελματικό του έργο. Είναι κατά βάση απόρροια της εκπλήρωσης των προσδοκιών που έχει ο κάθε άνθρωπος από την εργασία του, αλλά και ότι, διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές εκτιμήσεις για την ίδια εργασία». Ακόμη και ο Oshagbemi (2000), αναφέρεται στην θετική διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης και πιο συγκεκριμένα κάνει λόγο για την θετική συναισθηματική αντίδραση που έχει το άτομο απέναντι στην εργασία του. Η συναισθηματική αυτή θετική αντίδραση προκύπτει από τη σύγκριση που γίνεται ανάμεσα σε όσα του προσφέρει η εργασία και σε όσα ο ίδιος επιθυμεί από αυτή.

Η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τους Dawis & Lofquist (1984), είναι μία ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία απορρέει από την αξιολόγηση του εργαζόμενου στο βαθμό που η εργασία εκπληρώνει τις ανάγκες, τις αξίες και τις προσδοκίες του. Ενώ, ο Lease (1998) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως «...τον συναισθηματικό προσανατολισμό του εργαζομένου ως προς τον εργασιακό του ρόλο στον οργανισμό» (Παπαδόπουλος, 2013)

Οι Warr (1987) & Landy (1989), υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι κάτι σταθερό, υπό την έννοια ότι δεν αναμένεται απόλυτη ικανοποίηση από τον εργαζόμενο, εξαιτίας της διαφοροποίησης των παραγόντων που την καθορίζουν (Κάντας, 1998). Πιο συγκεκριμένα, ο Warr (1987), διακρίνει την ικανοποίηση σε ενδογενή και εξωγενή, ανάλογα με τα κίνητρα που παρέχονται στο άτομο. Η ενδογενής ικανοποίηση

σχετίζεται με το περιεχόμενο της εργασίας και τους παράγοντες που την καθορίζουν όπως, η ελευθερία επιλογών, η ποικιλία δραστηριοτήτων, που για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελούν η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η ελευθερία των περιεχομένων και των τρόπων διδασκαλίας, η σχέση που ο ίδιος έχει με τον διευθυντή και τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας. Η εξωγενής ικανοποίηση έχει σχέση με το πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας, τη διοίκηση, τα ωράρια, τις αμοιβές κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1998).

Κατά το 1991, διατυπώνεται από τους Rice, Gentile & McFarlin, ο ορισμός της σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται στη βάση της ικανοποίησης από επιμέρους όψεις της εργασίας ή του επαγγέλματός του, όπως είναι για παράδειγμα οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους.

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Cano & Miller (1992), θεωρούν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία πτυχή της ικανοποίησης γενικότερα από τη ζωή, από την άποψη ότι οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα άτομα από τη δουλειά, τείνουν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για θέματα που αφορούν την κοινωνία, αλλά και το αντίστροφο.

Οι Granny, Smith & Stone (1992), από την άλλη, συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τη στάση που διαμορφώνει κάθε άτομο απέναντι στην εργασία του, η οποία προκύπτει από την σύγκριση μεταξύ αυτών που αποκομίζει από την εργασία και αυτών που επιθυμεί ο ίδιος να έχει. Οι ανωτέρω υποστηρίζουν ότι όλοι οι ορισμοί που δίνουν έμφαση στο συναισθηματικό τομέα είναι επαρκείς, ωστόσο οι ίδιοι αναφέρονται στην πρακτική διάστασή της λέγοντας ότι η εργασιακή ικανοποίηση ταυτίζεται με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Άλλοι πάλι τη θεωρούν ως μια ενιαία στάση του εργαζομένου. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ικανοποίηση από την εργασία δεν είναι μια συναισθηματική αντίδραση σε μια εργασιακή κατάσταση, αλλά μια θετική ή αρνητική κρίση για την εργασία (Weiss & Cropanzano, 1996). Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική ή αρνητική κρίση του ατόμου για την εργασιακή του θέση.

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως η συναισθηματική ικανοποίηση ή απογοήτευση που βιώνει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο, ύστερα από την αξιολόγηση του έργου του (Hoy & Miskel, 1996).

Μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται πλέον με την παρακίνηση-παρώθηση (motivation) και την αποδοτικότητα. Σύμφωνα λοιπόν με την Ερωτοκρίτου (1996), η παρώθηση σχετίζεται με τις διάφορες ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς του ατόμου στο χώρο εργασίας. Από την άλλη, η αποδοτικότητα, έχει να κάνει με το αποτέλεσμα της ικανοποίησης ή όχι των αναγκών και των προσδοκιών του ατόμου από το επάγγελμά του.

Άλλοι, την τοποθετούν πάνω σε έναν άξονα τόσο με θετικές όσο και με αρνητικές τιμές που τη μία κατεύθυνση την καταλαμβάνει η δυσαρέσκεια και την άλλη η ικανοποίηση. Έτσι, σύμφωνα με τους Bush & Middlewood (2013), η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί μια θετική ή αρνητική προσωπική αίσθηση του ατόμου για την εργασία του και δημιουργείται όταν υπάρχει σχέση και σύνδεση ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και στις προσδοκίες του ατόμου γι' αυτή. Επιπλέον, και ο ορισμός που δόθηκε από τον Δημητρόπουλο (1998), αναφέρει πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι *«η διάθεση του ατόμου πάνω σε ένα συνεχές που εκφράζεται από το αλγεβρικό άθροισμα των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και εκτιμήσεων του απέναντι στις διάφορες όψεις και διαστάσεις αυτού που αποτελεί το επάγγελμά του»*.

Ενώ άλλοι την αντιμετωπίζουν ως πολλές επιμέρους διαστάσεις που όμως οδηγούν σε μια ενιαία αίσθηση. Ο Spector (2000), κάνει λόγο για την σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα θετικά συναισθήματα που έχει το άτομο για την εργασία του και την ορίζει ως «τις θετικές και αρνητικές στάσεις και θέσεις του ατόμου για την εργασία του» (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Ο Kohler (1988), από την άλλη, προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει μια ολική στάση του ατόμου και τα συναισθήματά του για συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματός του». Ο Κάντας (1998), προσπαθεί να συνδέσει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ψυχική υγεία και ευεξία του ατόμου, θεωρεί δηλαδή πως η ικανοποίηση από το επάγγελμα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και την ψυχική του υγεία, είτε θετικά είτε αρνητικά. Επιπλέον, υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί την ολοκληρωμένη άποψη που διαμορφώνει ένα άτομο για το επάγγελμά του και πως η μέτρησή της εξαρτάται από πολλές πτυχές και όψεις του επαγγέλματος.

Τέλος, κατά τους Zembylas & Papanastasiou, (2004), *«ο όρος διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον*

διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο».

Όμως ανάλογα με την έρευνα η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να εξεταστεί, ως ανεξάρτητη ή/και ως εξαρτημένη μεταβλητή. Αν εξεταστεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τότε θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας. Σε αυτήν την περίπτωση, ερευνάται πώς επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο χώρο της εργασίας του, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητά του στην εργασία, στις απουσίες και στην κινητικότητα του προσωπικού (Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001). Όπως σημειώνουν οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001), αυτή η διττή ιδιότητα μπορεί να διακριθεί και στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία επίσης απασχόλησε τους ερευνητές. Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να μελετηθεί ως αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και το αντίθετο.

Αν η επαγγελματική ικανοποίηση εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, όπως στην παρούσα μελέτη, τότε θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως συνθήκες εργασίας, μισθός, ωράριο εργασίας κλπ.

Ένας λειτουργικός ορισμός για την παρούσα εργασία είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί το σύνολο των θετικών συναισθημάτων για συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τις συνθήκες εργασίας και από τις προσδοκίες τους από την εργασία τους.

2.2 Οι θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Για την εννοιολογική τοποθέτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες, οι οποίες, κατά κύριο λόγο, συνδέουν την ικανοποίηση από την εργασία με τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αξίες (Κάντας, 1998). Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της θεωρίας κινήτρων και της εφαρμογής της θεωρίας αυτής στην εργασία. Επαγγελματική ικανοποίηση και κίνητρα είναι έννοιες οι οποίες συσχετίζονται χωρίς, όμως, να είναι συνώνυμες. Οι

θεωρίες κινήτρων αποτελούν σημαντικό και ουσιαστικό κομμάτι της Οργανωσιακής Θεωρίας, καθώς σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα στην εργασία, αλλά ταυτόχρονα και με τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και μεγιστοποίησή της (Γραμματικού, 2010).

Για το λόγο αυτό, μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: στις οντολογικές, σε αυτές δηλαδή που διερευνούν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές, οι οποίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις συμπεριφορές και στις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

2.2.1 Οι Οντολογικές Θεωρίες της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

1.2.1.1 Η Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών (Hierarchy of Needs Theory)

Από τις πιο ευρέως διαδεδομένες θεωρίες κινήτρων είναι η «Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών» (Hierarchy of Needs Theory). Κύριος εμπνευστής της θεωρίας αυτής, η οποία στηρίχθηκε στις ψυχοσωματικές και κοινωνικές ανάγκες του ατόμου, είναι ο Abraham Maslow (1970). Η θεωρία του Maslow (1970), είχε ιδιαίτερη απήχηση στον εργασιακό χώρο και συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου, η οποία απεικονίζεται με τη μορφή πυραμίδας (βλ. Σχήμα 5).

Στα κατώτερα επίπεδα συγκεντρώνονται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ενώ οι πιο σύνθετες τοποθετούνται στην κορυφή της πυραμίδας. Πιο συγκεκριμένα, οι ανθρώπινες ανάγκες ιεραρχικά κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) κάλυψη βασικών αναγκών (π.χ. δίψα, πείνα, ύπνος), β) ανάγκη για ασφάλεια και προστασία, γ) ανάγκη για αγάπη, συναισθηματική ανταπόκριση και κοινωνική επαφή, δ) ανάγκη για σεβασμό (αυτοεκτίμηση και κοινωνική αναγνώριση) και ε) ανάγκη για αυτοπραγμάτωση.



Σχήμα 5:

Η πυραμίδα του Maslow (πηγή: <http://www.mixanitouxronou.gr/pia-anagki-ine-i-pio-simantiki-gia-kathe-anthropo-ti-lei-i-perifimi-piramida-tou-psichologou-maslow-pou-tin-axiopiisan-i-manatzer-gia-na-dinoun-bonous-ke-se-idos/>)

Όπως είναι αναμενόμενο, η ικανοποίηση μιας ανάγκης, προκαλεί αμέσως στο άτομο την επιθυμία ικανοποίησης μιας νέας ανάγκης ανώτερου επιπέδου, ακολουθώντας αυστηρά την ιεραρχημένη κλιμάκωση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Όσο το άτομο κινείται προς την κορυφή της πυραμίδας συναντά τις κοινωνικές ανάγκες, στις οποίες εντάσσεται η ανάγκη για αγάπη, για συμπάθεια, φιλία, καθώς επίσης και η ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται πως ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο και μπορεί να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις.

Στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι ανάγκες για εκτίμηση και αυτοεκτίμηση. Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, αισθάνεται διαρκώς την ανάγκη να νιώθει πως εκτιμάται από τον περίγυρό του, καθώς επίσης και από τον ίδιο του τον εαυτό. Η μετάβαση σε αυτό το επίπεδο γίνεται μόνο εφόσον έχει καλύψει τα τρία προηγούμενα επίπεδα.

Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, οι οποίες καθορίζουν την αυτοαντίληψη και την ανάπτυξη του ατόμου. Αξίζει βέβαια να

σημειωθεί πως η αυτοπραγμάτωση δεν είναι η ίδια σε κάθε άτομο, αλλά διαφέρει, ανάλογα με τις ικανότητες και τις προσδοκίες του καθενός.

Σύμφωνα με τον Maslow (1970), η ανάγκη του ατόμου για εργασία προκύπτει από την ανάγκη του για ικανοποίηση των προσωπικών του επιθυμιών και αναγκών. Υπάρχει μία εσωτερική παρακίνηση και δύναμη, η οποία ενεργοποιεί τα άτομα αυτά για την εκπλήρωση των αναγκών τους και η οποία φαίνεται να είναι υπεύθυνη για την συμπεριφορά τους. Με άλλα λόγια, τα κίνητρα παρέχονται στα άτομα για να ενεργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η αναμενόμενη συμπεριφορά και στάση. Επομένως, οι ανάγκες διαμορφώνουν επιθυμίες, οι οποίες προκαλούν ένταση, η οποία οδηγεί στις πράξεις που τελικά ικανοποιούν το άτομο (Fiore, 2004).

2.2.1.2. Η Θεωρία των δύο παραγόντων (Two Factor Theory)

Στη Θεωρία των δύο παραγόντων των Herzberg et al. (1959), διατυπώνεται μία από τις πιο ενδιαφέρουσες απόψεις ως προς την έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο Herzberg (1959), υπήρξε από τους πιο χαρακτηριστικούς εκφραστές της σύνδεσης των κινήτρων για εργασία με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Βασισμένοι στη θεωρία του Maslow (1970), ο Herzberg και οι συνεργάτες του, θεωρούν πως οι κατώτερες ανάγκες του ανθρώπου έχουν ικανοποιηθεί και μόνο οι ανώτερες ανάγκες συμβάλλουν σημαντικά στην προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για το λόγο αυτό, προσδιόρισαν μια σειρά παραγόντων οι οποίοι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τη στάση των ατόμων απέναντι στην εργασία τους. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε δύο ομάδες.

Στην πρώτη ομάδα παραγόντων (facets), ανήκουν διάφοροι ενδογενείς παράγοντες, που ο Herzberg αποκαλεί «κίνητρα» (motivators) και οι οποίοι προκαλούν επαγγελματική ικανοποίηση και οδηγούν στην διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην εργασία. Περιλαμβάνουν την επίτευξη, την αναγνώριση του έργου, την ίδια την εργασία, την υπευθυνότητα και την πρόοδο-εξέλιξη, τα οποία λειτουργούν με τη μορφή ατομικών κινήτρων και οδηγούν τον εργαζόμενο προς μία κατεύθυνση αυτοπραγμάτωσης και συμβάλλουν στην μέγιστη αποδοτικότητά του (Cano & Miller, 1992; Δημητρόπουλος, 1998; Μπρούζος, 2004).

Από την άλλη, στη δεύτερη ομάδα παραγόντων, ανήκουν οι εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι λόγω της προστατευτικής τους λειτουργίας χαρακτηρίστηκαν ως «παράγοντες υγιεινής» (hygiene), σχετίζονται με τις συνθήκες απασχόλησης στο χώρο εργασίας και δε συμβάλλουν άμεσα στην ικανοποίηση. Όταν όμως, απουσιάζουν ενδέχεται να αποτελέσουν πηγές δυσαρέσκειας και έχουν πολύ μικρή επίδραση στη δημιουργία θετικών αισθημάτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι αποδοχές και οι αυξήσεις, η πολιτική και η διοίκηση του οργανισμού, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διεύθυνση (καθοδήγηση, εποπτεία, συμπεριφορά) και η εργασιακή σταθερότητα (Μιχόπουλος, 1996; Κάντας, 1998; Μπρούζος, 2002; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Η απουσία τους προκαλεί αρνητική στάση και ενδεχόμενες απώλειες στην αποδοτικότητα των εργαζομένων (Μιχόπουλος, 1996; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Συμπερασματικά, η πρώτη ομάδα είναι αυτή που προκαλεί την ικανοποίηση και η δεύτερη αυτή που προκαλεί την δυσαρέσκεια. Συνεπώς, ένας εργαζόμενος μπορεί ταυτόχρονα να αισθάνεται ικανοποιημένος και δυσαρεστημένος από το επάγγελμά του (Μιχόπουλος, 1996; Μπρούζος, 2004).

Με βάση το μοντέλο του Maslow (1970), οι εξωγενείς παράγοντες ή παράγοντες υγιεινής ικανοποιούν τις φυσιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες για ασφάλεια και τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ οι ενδογενείς παράγοντες ή παράγοντες των κινήτρων ικανοποιούν τις ψυχολογικές ανάγκες.

Η θεωρία του Herzberg (1969), αν και έχει συμβάλει σημαντικά στην εννοιολογική αποσαφήνιση και διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, εντούτοις όμως έχει επικριθεί έντονα για εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα. Ειδικότερα, αδυνατεί να λάβει υπόψη το ρόλο που έχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά στη διαμόρφωση των αξιών και των στάσεων των εργαζομένων. Σύμφωνα με τους Dinham & Scott (2000), η θεωρία των δύο παραγόντων, θα πρέπει να συμπεριλάβει και μία τρίτη ομάδα παραγόντων, που συγκεκριμένα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, θα αφορά εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (π.χ. την στάση της κυβέρνησης και της κοινωνίας απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού) (Μενον, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

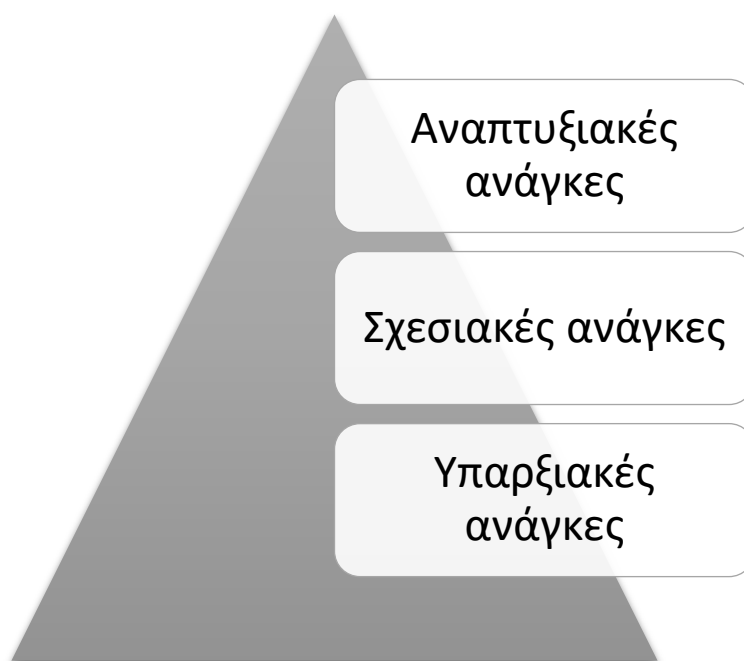
Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως κάποιος από τους παράγοντες υγιεινής δεν αποκλείεται να αποτελέσει κίνητρο για κάποιον άλλον εργαζόμενο, όπως για παράδειγμα οι αποδοχές. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η θεωρία αυτή συμβάλλει

στην περεταίρω κατανόηση της παρακίνησης των εργαζομένων, στον εμπλουτισμό και διερεύνηση του περιεχομένου και των ορίων της απασχόλησης (καθήκοντα προετοιμασίας και ελέγχου) που ο κάθε εργαζόμενος οφείλει να εκτελεί (Μιχόπουλος, 1996).

2.2.1.3. Η Θεωρία της Παρακίνησης (ERG Theory)

Μετά τον Herzberg, ο Alderfer (1972), στηριζόμενος στην θεωρία των αναγκών του Maslow, ανέπτυξε την δική του θεωρία αλλά με βασικές διαφορές ότι η θεωρία αυτή αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες αναγκών και ότι αυτές οι ανάγκες δεν ακολουθούν την αυστηρή σειρά ακολουθίας που υποστηρίζει ο Maslow.

Η θεωρία της παρακίνησης του Alderfer, περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες αναγκών, στις οποίες εντάσσονται η ανάγκη επιβίωσης (Existence), η ανάγκη ανθρωπίνων σχέσεων (Relatedness) και η ανάγκη εξέλιξης (Growth) (βλ. Σχήμα 6).



Σχήμα 6:

Τα τρία επίπεδα του Alderfer

Με βάση την θεωρία του Alderfer η παρακίνηση των εργαζομένων επηρεάζεται ταυτόχρονα από περισσότερες από μία ανάγκες. Επιπλέον, δεν προϋποθέτει, όπως η

θεωρία του Maslow, την ικανοποίηση των κατώτερων επιπέδων των αναγκών προτού προχωρήσουν στην ικανοποίηση των ανώτερων επιπέδων των αναγκών. Ένα σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του Alderfer είναι ότι οι ανάγκες που έχουν ικανοποιηθεί από το άτομο σε καμία περίπτωση δεν χάνουν την παρακινητική τους ιδιότητα. Οι ανάγκες δηλαδή, που βρίσκονται στα κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας, οι οποίες έχουν ικανοποιηθεί μπορούν εκ νέου να ενεργοποιηθούν και να επηρεάσουν την συμπεριφορά και στάση του ατόμου (Mcshane & Von Glinow, 2000; Μπουραντάς, 2005).

Ένας εργαζόμενος μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες ύπαρξης μέσω του μισθού, των πρόσθετων παροχών και ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος. Οι ανάγκες σχέσης ικανοποιούνται μέσα από τις διαπροσωπικές επαφές με τους συναδέλφους, όταν αυτές διακρίνονται από συναισθηματική στήριξη, σεβασμό, αναγνώριση και παρέχουν στους συμμετέχοντες κατά την επαφή την αίσθηση του «ανήκειν». Τέλος, οι ανάγκες ανάπτυξης καλύπτονται όταν η εργασία είναι δημιουργική και παρέχει προκλήσεις και αυτονομία (Schultz, 1982).

2.2.1.4. Η Διπολική Θεωρία x και y (Employee Motivation Theory x and Theory y)

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Douglas McGregor (1960), διατύπωσε τη διπολική θεωρία x και y. Σύμφωνα με την x, τα άτομα αποστρέφονται εκ φύσεως την εργασία τους και μόνο οι μέθοδοι της τιμωρίας μπορούν να αυξήσουν την αποδοτικότητα και παραγωγικότητα. Με άλλα λόγια, τα άτομα προτιμούν να τους διευθύνουν και νιώθουν ασφαλή και ικανοποιημένα μόνο όταν δεν αναλαμβάνουν επιπρόσθετες ευθύνες. Στον αντίποδα, τα άτομα, σύμφωνα με την θεωρία y, χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυτονομία και έντονη δημιουργικότητα. Καθοριστικός παράγοντας στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί το εργασιακό περιβάλλον, το οποίο αν τους εξασφαλίσει κλίμα εμπιστοσύνης, τότε μόνο μπορούν να ξεδιπλώσουν τις ικανότητες και δυνατότητές τους και να εναρμονίσουν τις φιλοδοξίες τους με τους στόχους της εργασίας (Ζαβλάνος, 2002).

Για παράδειγμα, με βάση την θεωρία x, ο διευθυντής ενός σχολείου θα γίνεται πιο συγκεντρωτικός, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορέσουν να λειτουργήσουν άνετα και ικανοποιητικά. Το κλίμα που θα κυριαρχεί θα είναι δυσάρεστο και το προσωπικό δεν θα είναι αποδοτικό στο μέγιστο βαθμό. Για το λόγο αυτό, η οργάνωση και η διοίκηση ενός σχολείου δε θα πρέπει να στηρίζεται στη θεωρία αυτή. Απεναντίας, αν

στηριχθεί στη θεωρία γ, τότε θα επικρατεί ένα κλίμα επαγγελματισμού, το οποίο θα καταστήσει τα άτομα πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά (Πασιαρδής, 2004, 2006).

Ο Schein (1988), υποστήριξε ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την στάση και συμπεριφορά του ατόμου. Αυτές είναι που καθορίζουν την ταυτότητα και την προσωπικότητα του ατόμου, και στηρίζονται στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

2.2.1.5. Η Θεωρία της Ισότητας Εισόδου (κόστους) - Εξόδου (κέρδους) (Equity Theory)

Η θεωρία της ισότητας εισόδου-εξόδου, διατυπώθηκε το 1963 και επαναδιατυπώθηκε το 1965, από τον ψυχολόγο J. Stacy Adams, και υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από το ισοζύγιο «εισόδου-εξόδου», με βάση την αντίληψη και οπτική κάθε εργαζόμενου, δηλαδή την συσχέτιση μεταξύ αυτών που αναμένει και προσδοκά και αυτών που τελικά αποκομίζει από την εργασία. Στην περίπτωση αυτή η ισότητα εξισώνεται με την ικανοποίηση και η ανισότητα με τη δυσαρέσκεια (Δημητρόπουλος, 1998).

Σ' ένα εργασιακό περιβάλλον, ο κάθε εργαζόμενος διαμορφώνει ιδέες και αντιλήψεις σύμφωνα με το τι προσφέρει και επενδύει στην εργασία του και με το τι οφέλη αποκομίζει από αυτή σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Επενδύει χρόνο, προσπάθεια, επιθυμίες, μορφωτικό υπόβαθρο και εμπειρία. Ως αντάλλαγμα όμως απολαμβάνει αναγνώριση, χρήματα κ.ά. Ο λόγος των κερδών του προς όσων προσφέρει δείχνει και το βαθμό ικανοποίησης του από την εργασία. Τη στιγμή που ο εργαζόμενος βιώσει οποιαδήποτε αδικία ή ανισότητα εις βάρος του, τότε αυτόματα μειώνεται και η απόδοσή του. Με την έννοια απόδοση, νοείται οτιδήποτε συνεισφέρει το άτομο στην εργασία του, όπως ο κόπος του, η προσπάθεια που καταβάλλει, οι εμπειρίες του κ.ά. Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση όταν ένα άτομο βιώσει αδικία να μην αλλάξει η συμπεριφορά τους και να προβούν σε λάθος τακτικές είτε αλλάζοντας τη στάση τους απέναντι στο πόσο σημαντικοί είναι οι παράγοντες που προκάλεσαν την ανισότητα είτε επαναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις τους στο περιβάλλον εργασίας (Κάντας, 1998).

2.2.1.6. Η Θεωρία των Τριών Αναγκών (Trichotomy of Needs Theory)

Σύμφωνα με την θεωρία του McClelland (1961), οι ανάγκες παρότρυνσης και παρακίνησης των εργαζομένων είναι οι εξής τρεις:

- ✓ Η διάθεση για απόκτηση δύναμης. Όσα άτομα κατέχονται από την διάθεση αυτή, προσπαθούν να αποκτήσουν δύναμη ασκώντας έλεγχο και επιρροή στα άλλα άτομα. Συνήθως, τέτοια πρόθεση παρουσιάζουν τα άτομα με τάσεις διευθυντικές, είναι άτομα ειλικρινή, πρακτικά και δεν κωλύονται να μιλούν με άνεση μπροστά σε κοινό.
- ✓ Η διάθεση για επαφή και συνεργασία με συναδέλφους. Τα άτομα με τη διάθεση αυτή παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα φιλικά και ως επί το πλείστον ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες.
- ✓ Η διάθεση για επίτευξη. Τα άτομα αυτά συνήθως εργάζονται σκληρά και θέτουν πάντα στόχους τους οποίους επιθυμούν πάση θυσία να επιτύχουν.

2.2.2. Οι Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές Θεωρίες της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

2.2.2.1. Η Θεωρία της Προσδοκίας (Expectancy Theory)

Ο Vroom (1964), ήταν ο πρώτος που διατύπωσε τη θεωρία της προσδοκίας (expectancy theory). Σύμφωνα με αυτόν οι άνθρωποι μπορούν να οδηγηθούν σε κάποιο αποτέλεσμα, το οποίο οφείλεται είτε στην προσπάθεια του ατόμου να το επιτύχει είτε στο ότι κατάφερε να αποφύγει κάποιες καταστάσεις (Koontz & Wehrich, 2007).

Η θεωρία αυτή βασίζεται σε τρεις μεταβλητές: την ελκυστικότητα (σθένος), την λειτουργικότητα (δυνατότητα) και την προσδοκία. Το σθένος είναι η θέληση του ατόμου να έχει αποτέλεσμα η εργασία του, η λειτουργικότητα είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι θα ανταμειφθεί και η προσδοκία είναι αν και σε ποιο βαθμό θα επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σε σύγκριση με την προσπάθεια που κατέβαλε (Landy & Conte, 2010).

Κατά τον Arnold (1984), η παρακίνηση των εργαζομένων μπορεί να επιτευχθεί:

- ✓ Όταν οι εργαζόμενοι πιστεύουν πως έχουν όλα τα απαραίτητα προσόντα για να φέρουν εις πέρας την εργασία τους (προσδοκία).
- ✓ Όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι αν φέρουν εις πέρας την εργασία τους σωστά, θα ανταμειφθούν (λειτουργικότητα).
- ✓ Όταν οι εργαζόμενοι συνειδητοποιούν ότι η ανταμοιβή που τους παρέχεται λόγω της επιτυχούς αποτελεσματικότητας είναι ελκυστική (σθένος).

Σύμφωνα με τον Vroom (1964), η παρακίνηση γίνεται με την ταυτόχρονη δράση και των τριών μεταβλητών. Αυτό σημαίνει, πως αν κάποιος από τους παράγοντες είναι μηδέν, τότε και η παρακίνηση θα είναι μηδέν (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Πρόκειται δηλαδή, για μια πράξη δράσης-αντίδρασης.

Άλλοι παράγοντες, που δρουν αποτελεσματικά στην παρακίνηση των εργαζομένων, είναι η προσωπικότητά του, οι δυνατότητές του και η αντίληψή του για το ρόλο που ασκεί μέσα στην εργασία του (Vroom, 1964).

Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να είναι αποτέλεσμα των προσωπικών απόψεων και αντιλήψεων του ατόμου αναφορικά με την λειτουργικότητα της εργασίας του, ώστε να του προσφέρει ορισμένα αποσταλάγματα, καθώς και του βαθμού στον οποίο οι εκβάσεις αυτές είναι όντως επιθυμητές ή ανεπιθύμητες για το άτομο. Η υλοποίηση των εκβάσεων μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στο άτομο, οπότε και επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι γεγονός ότι ο εργαζόμενος αποδίδει καλύτερα όταν αναμένει ότι η στάση του και συμπεριφορά θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές (Γραμματικού, 2010).

Σε πρακτικό επίπεδο, η θεωρία της προσδοκίας, είναι αδύνατο να εφαρμοστεί τα ανώτερα στελέχη, οι διευθυντές, είναι αδύνατο να γνωρίζουν τις επιθυμίες όλων και τα επιθυμητά αποτελέσματα από την εργασία τους. Τέλος, ελάχιστα στοιχεία αποδεικνύουν την εγκυρότητά της, εξαιτίας ίσως μεθοδολογικών ζητημάτων (Δράκου, Καμπίτσης, Χαραχούσου & Γλυνιά, 2004).

2.2.2.2. Η θεωρία των Porter & Lawler (Model of Motivation)

Στηριζόμενοι στη θεωρία της προσδοκίας (Vroom, 1964), οι Porter & Lawler (1968), ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προϊόν της επίδοσης και της παρακίνησης του ατόμου.

Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε τέσσερις υποθέσεις αναφορικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά:

- ✓ Ότι η συμπεριφορά του κάθε ατόμου καθορίζεται από έναν συνδυασμό παραγόντων του ίδιου του ατόμου και του περιβάλλοντος.
- ✓ Ότι οι άνθρωποι θεωρούνται πως είναι νοήμων όντα που παίρνουν συνειδητές αποφάσεις αναφορικά με την στάση τους στην εργασία.
- ✓ Ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, επιθυμίες και σκοπούς.
- ✓ Ότι με βάση τις προσδοκίες τους, τα άτομα αποφασίζουν μεταξύ εναλλακτικών συμπεριφορών και πως όταν το αποφασίσει η συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα

(<http://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivationentrepreneurship/porter-and-lawler-model-of-motivation-with-diagram/53299/>).

Αξίζει να σημειωθεί, πως το μοντέλο αυτό δεν δοκιμάστηκε ποτέ εμπειρικά, αλλά παρά τις όποιες επιφυλάξεις, θεωρείται ικανοποιητική η περιγραφή των διαδικασιών των κινήτρων εργασίας και της σχέσης μεταξύ της επίδοσης και της ικανοποίησης από την εργασία (Κάντας, 1998, Παπάνης & Ρόντος, 2005).

2.2.2.3. Η Θεωρία της Απόκλισης (Discrepancy Theory)

Η θεωρία της απόκλισης μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής ικανοποίησης, διατυπώθηκε από τους Locke (1969) και Porter (1961) και υποστηρίζει ότι το μέγεθος της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει από αυτό που ο εργαζόμενος θεωρεί σημαντικό παρά από την εκπλήρωση ή όχι των ατομικών του αναγκών.

Αντιθέτως, δυσαρέσκεια υπάρχει όταν ο εργαζόμενος λαμβάνει λιγότερα από όσα αναμένει. Επομένως, όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση μεταξύ των πραγματικών και των αναμενόμενων οφελών, τόσο μικρότερη είναι και η ικανοποίησή του (Δημητρόπουλος, 1998, Σαλωνίτης, 2002).

Ο Locke (1969), στη θεωρία του επισημαίνει πως καθοριστικός ρόλο παίζει ο στόχος που έχει θέσει ο εργαζόμενος και φυσικά η φύση της εργασίας του. Όσο πιο δύσκολος, σαφής και συγκεκριμένος είναι ο στόχος τόσο μεγαλύτερη απόδοση θα έχει.

2.2.2.4. Η Θεωρία της Κοινωνικής Επιρροής (Theory of social influence)

Με βάση την θεωρία αυτή, οι Salancik & Pfeffer (1977), υποστήριξαν ότι οι εργαζόμενοι αποφασίζουν για το τι νιώθουν για την εργασία τους αποκλειστικά οι ίδιοι. Για το αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι από την εργασία τους επηρεάζεται από τη στάση των ατόμων που εργάζονται σε παρόμοια περιβάλλοντα. Το άτομο, αντιλαμβάνεται κατά πόσο οι άλλοι είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι ή όχι και με βάση αυτή ακριβώς την εκτίμηση, καταλήγει στην αντίληψη για το αν το ίδιο είναι επαγγελματικά ικανοποιημένο ή όχι (White & Mitchell, 1979). Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα θεωρία καθώς αναγνωρίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας και προτείνει έναν τρόπο προσδιορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης, μολονότι οι McCormick & Ilgen (1985) υποθέτουν ότι μπορεί να υπάρχουν κι άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

2.2.3. Οι θεωρίες που αφορούν τα αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι θεωρίες που αφορούν στα αίτια που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες ως εξής:

- Περιστασιακές θεωρίες (Situational Theories): Στις θεωρίες αυτές η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της φύσης ή του πλαισίου της εργασίας.
- Διαταξιακές θεωρίες (Dispositional Theories): Σύμφωνα με αυτές, η επαγγελματική ικανοποίηση βασίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων.
- Αλληλεπιδραστικές θεωρίες (Interactive theories) : Σε αυτές τις θεωρίες, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα τόσο της φύσης της εργασίας όσο και των προσωπικών χαρακτηριστικών των ατόμων.

2.2.3.1. Η Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Εργασίας (Job Characteristics Model)

Στις περιστασιακές θεωρίες ανήκει η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας, των Hackman & Oldham (1976), η οποία υποστηρίζει ότι η εργασία που περιέχει εσωτερικά παρωθητικά χαρακτηριστικά είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά είναι:

- ✓ Η ταυτότητα των καθηκόντων (task identity)
- ✓ Η σπουδαιότητα των καθηκόντων (task significance)
- ✓ Το πλήθος των ικανοτήτων (skill variety), η ικανότητα δηλαδή του εργαζομένου να επιτελεί διάφορα καθήκοντα
- ✓ Η αυτονομία (autonomy)
- ✓ Η ανατροφοδότηση (feedback), οι πληροφορίες δηλαδή που συλλέγει ο εργαζόμενος αναφορικά με την εργασία που έφερε εις πέρας.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι εργασίες που παρέχουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι πιθανότερο να οδηγήσουν τον εργαζόμενο σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από αυτές που δεν τα παρέχουν (Hackman & Oldham, 1976).

Το θεωρητικό αυτό μοντέλο επικρίθηκε έντονα, καθώς συμπεριλαμβάνει μόνο εκείνες τις πλευρές της εργασίας που μπορούν να παρακινήσουν θετικά το άτομο, ενώ παραλείπει τις αρνητικές πλευρές των επαναλαμβανόμενων επαγγελμάτων.

2.2.3.2. Η Θεωρία της Αποτίμησης (Theory of Value)

Σύμφωνα με την θεωρία της αποτίμησης, η οποία προτάθηκε από τον Locke (1976) και ανήκει στις διαταξικές θεωρίες, οι αποτιμήσεις των εργαζομένων θα καθορίσουν τι τους ικανοποιεί από την εργασία τους. Οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες που θεωρούν σημαντικές θα τους οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτυπώνεται από τον τύπο που ακολουθεί:

$$\text{Ικανοποίηση} = (\text{επιθυμίες} - \text{αποκτήσεις}) \cdot \text{σημαντικότητα}$$

Άρα, η διαφορά μεταξύ αυτών που επιθυμεί και αυτών που έχει αποκτήσει ο εργαζόμενος, σε έναν τομέα που ο ίδιος θεωρεί σημαντικό, τον οδηγεί σε ικανοποίηση (Locke, 1976).

2.2.3.3. Η Θεωρία των Διαστάσεων (Job Descriptive Index)

Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό μοντέλο (1969), το οποίο εντάσσεται στις αλληλεπιδραστικές θεωρίες, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια κατάσταση που ισορροπεί μεταξύ των «εισαγόμενων» και των «εξαγόμενων» ρόλων, δηλαδή μεταξύ αυτών που «δίνει» ο εργαζόμενος όπως εμπειρία, χρόνο, προσπάθεια, γνώσεις και αυτών που «λαμβάνει» από την εργασία όπως μισθός, εργασιακές συνθήκες και κοινωνική αναγνώριση. Όσο περισσότερα «λαμβάνει» σε σχέση με αυτά που «δίνει» τόσο περισσότερο ικανοποιημένος θα είναι από την εργασία του.

2.3 Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη και ανεξάρτητη μεταβλητή

Η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως αποδεικνύει το πλήθος ερευνών που έχει διεξαχθεί στον τομέα αυτό, μπορεί να μελετηθεί από δυο οπτικές, είτε δηλαδή ως ανεξάρτητη μεταβλητή είτε ως εξαρτημένη. Ως εξαρτημένη, θεωρείται ότι είναι το αποτέλεσμα των παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας, στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο του σχολείου, και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία, όπως συνθήκες εργασίας, μισθός, ωράριο εργασίας κ.ά. (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Αν εξεταστεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τότε θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας. Σε αυτήν την περίπτωση, ερευνάται πώς επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο χώρο της εργασίας του, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητά του στην εργασία, στις απουσίες και στην κινητικότητα του προσωπικού (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Όπως επισημαίνουν, οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001), αυτή η διττή ιδιότητα μπορεί να διακριθεί και στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία επίσης απασχόλησε τους ερευνητές. Η έλλειψη

επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να μελετηθεί ως αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και το αντίθετο.

2.3.1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (ως εξαρτημένη μεταβλητή)

Στην περίπτωση αυτή, η επαγγελματική ικανοποίηση μελετάται ως εξαρτημένη μεταβλητή, σε συσχέτιση με τα ατομικά/δημογραφικά στοιχεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διεργασίες και τις συνθήκες εργασίας. Η προσέγγιση είναι δύσκολη, καθώς δεν έχει επικρατήσει ως τώρα ένας καθολικός ορισμός και ο τρόπος μέτρησής της (Δημητρόπουλος, 1998, Μπούζος, 2004).

Επομένως, οι παράγοντες που καθορίζουν και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνονται σε οργανωτικούς, ατομικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς.

2.3.1.1 Οι οργανωτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με την Evans (1998), οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια αντίστοιχα, είναι ευρέως γνωστοί ως «πηγές ικανοποίησης» και αφορούν το περιεχόμενο εργασίας ή το πλαίσιο μέσα στο οποίο προσφέρεται η εργασία (Κάντας, 1998, Μπούζος, 2002, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Ειδικότερα, η Evans (1998), θεωρεί πως οι παράγοντες αυτοί είναι: ο επαγγελματισμός, οι προοπτικές του επαγγέλματος, οι ρεαλιστικές προσδοκίες, το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και ορισμένα ατομικά στοιχεία.

Ο Watt (2005, 2007), προτείνει ένα γενικότερο πλαίσιο χαρακτηριστικών-παραγόντων, που η ύπαρξη ή απουσία τους μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση προς το επάγγελμα και γενικότερα την ψυχοσυναισθηματική ευεξία των εργαζομένων. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε ενδογενείς, οι οποίοι συνήθως συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας θετικής στάσης προς το επάγγελμα και σε εξωγενείς, οι οποίοι πολλές φορές συμβάλλουν στην δημιουργία ενός αρνητισμού και αποστροφής από το επάγγελμα τους.

2.3.1.1.1 Οι ενδογενείς παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί, όπως διαμορφώθηκαν από τον Warr (2005, 2007), αφορούν κατά κύριο λόγο το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας και είναι:

- ❖ Η ελευθερία επιλογών αναφορικά με τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας
- ❖ Η ποικιλία δραστηριοτήτων
- ❖ Η αξιοποίηση δραστηριοτήτων και των προσόντων
- ❖ Ο βαθμός υπευθυνότητας για την ολοκλήρωση μιας σχολικής δραστηριότητας
- ❖ Οι ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο και προαγωγή
- ❖ Ευχάριστο εργασιακό κλίμα
- ❖ Η σαφήνεια του εργασιακού περιβάλλοντος
- ❖ Η ανατροφοδότηση

Οι εργασιακοί παράγοντες μελετήθηκαν κατά πολύ μεγάλο ποσοστό σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και ιδιαίτερος από το μοντέλο «των χαρακτηριστικών εργασίας» (Job Characteristics Model), των Hackman & Oldman (1980). Ως χαρακτηριστικά εργασίας νοούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι βασικότεροι παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Κάντας, 1998, Spector, 2000, Παπάνης & Ρόντος, 2005) συνοψίζονται ως εξής:

- Η ποικιλία των διαθέσιμων ικανοτήτων: ο αριθμός των ικανοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση της εργασίας
- Η ταυτότητα της εργασίας: αν ο εργαζόμενος φέρει εις πέρας ολόκληρη το έργο ή τμήμα του
- Η σπουδαιότητα των διεργασιών: σε ποιο βαθμό η εργασία αποτελεί σημαντική επίπτωση στην ζωή του ατόμου ή των άλλων ατόμων
- Η αυτονομία: η δυνατότητα που παρέχεται στο άτομο να αποφασίζει μόνος του τον τρόπο εργασίας του και να λειτουργεί ανεξάρτητα
- Η εργασιακή ανατροφοδότηση: σε ποιο βαθμό παρέχεται στον εργαζόμενο πληροφόρηση αναφορικά με την απόδοσή του

Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ισχύουν σε μεγάλο βαθμό, όχι όμως με τον τρόπο που οι δημιουργοί τους υπέθεσαν, καθώς η ποικιλία δραστηριοτήτων πολλές φορές ταυτίζεται είτε με την αυτονομία είτε με την σπουδαιότητα των διεργασιών (Κάντας, 1998).

Σύμφωνα με τον Warr (2005, 2007), η εργασία πρέπει να διέπεται από δυνατότητες για προσωπικό έλεγχο, για αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, καθώς και για ποικιλία του εργασιακού αντικειμένου. Με άλλα λόγια, η ποικιλία στη φύση και στο περιεχόμενο της εργασίας η ποικιλία των δραστηριοτήτων και η μη επαναλαμβανόμενη εργασία παίζουν καθοριστικό παράγοντα προώθησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Αναφορικά με το πλαίσιο της εργασίας, θα πρέπει να διέπεται από σαφήνεια αλλά και από: α) πληροφόρηση για τις συνέπειες ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών και ανατροφοδότηση, β) πληροφόρηση για το μέλλον της εκάστοτε εργασίας και παροχή ασφάλειας, γ) αποσαφήνιση των καθηκόντων εργασίας (Warr, 2005, 2007).

Τέλος, κατά τον Antoniou (2009), διάφοροι παράγοντες αναφορικά με το αντικείμενο της εργασίας, δηλαδή με την πολυπλοκότητα της εργασίας το βαθμό της προσπάθειας και του κόπου που προσδίδει το άτομο στην εργασία του, μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση.

2.3.1.1.2 Οι εξωγενείς παράγοντες

Οι παράγοντες εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης αφορούν και σχετίζονται με το γενικότερο πλαίσιο της εργασίας και συνοψίζονται ως εξής:

- Οι συνθήκες εργασίας
- Το ωράριο
- Οι αποδοχές (μισθός)
- Η ασφάλεια
- Η ηγεσία
- Η εποπτεία από τον προϊστάμενο
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.

Ακόμη ένας παράγοντος μείζονος σημασίας για την ικανοποίηση του εργαζομένου αποτελεί το εργασιακό περιβάλλον. Οι ακραίες εργασιακές συνθήκες (φωτισμός,

θερμοκρασία, έλλειψη οξυγόνου, θόρυβος) επηρεάζουν κατά πολύ την ψυχολογία αλλά και απόδοση του ατόμου (Antoniou, 2009).

Στο σημείο αυτό, δεν πρέπει να παραληφθεί ένα βασικό μέρος του εργασιακού περιβάλλοντος, που δεν είναι άλλο από το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή οι προϊστάμενοι και οι συνάδελφοι. Οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου είναι: α) η ύπαρξη κοινών αντιλήψεων μεταξύ συναδέλφων και προϊσταμένων, β) η κοινωνική υποστήριξη, η φροντίδα και η συμπάθεια, γ) βοήθεια από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους όταν προκύπτει ανάγκη (Antoniou, 2009).

Κατά τον Watt (2005, 2007), η υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους ανωτέρους, η απουσία στενής και αυστηρής επιτήρησης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην δημιουργία θετικής στάσης προς την εργασία. Η επαφή με τους άλλους περιλαμβάνει: την ποσότητα και την ποιότητα των σχέσεων, την καλή επικοινωνία, την απουσία συγκρούσεων, οποιασδήποτε ενόχλησης ή εκφοβισμού. Όλα αυτά προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εργαζομένων.

Τέλος, σύμφωνα με τους Koustelios, Theodorakis & Goulimaris (2004), δύο πολύ βασικά χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που είναι κακής ποιότητας, που περιλαμβάνουν συγκρούσεις και διαπληκτισμούς μπορούν να οδηγήσουν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια.

2.3.1.2 Οι ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου καθώς και τις εμπειρίες του (Σαλωνίτης, 2002). Περιλαμβάνουν, δηλαδή, την ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο.

2.3.1.2.1 Η ηλικία

Με βάση την βιβλιογραφία, όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων (Greenberg & Baron, 2008, Spector, 2000). Επομένως, με το πέρασμα του χρόνου το άτομο προσαρμόζεται καλύτερα και πιο εύκολα

στις συνθήκες εργασίας, με αποτέλεσμα και η επαγγελματική τους ικανοποίηση να είναι μεγαλύτερη (Spector, 2000).

Οι νεότεροι εργαζόμενοι αναφέρουν πως είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και αυτό οφείλεται στο ότι η νέα γενιά χρησιμοποιεί την εργασία ως μέσο εκπλήρωσης των ατομικών της σκοπών. Για παράδειγμα, όταν ο νέος εργάζεται για πρώτη φορά, συνειδητοποιεί πόσο απέχει η πραγματικότητα από τις φιλοδοξίες του και γρήγορα απογοητεύεται. Επομένως όντας απογοητευμένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον, το εγκαταλείπουν και αναζητούν αλλού εργασία (Schultz & Schultz, 2015).

Οι Greenberg & Baron (2008), υποστήριξαν πως τα χειρωνακτικά επαγγέλματα προκαλούν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με τα επαγγέλματα γραφείου, τα οποία με τη σειρά τους προκαλούν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τα επιστημονικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα διοίκησης.

2.3.1.2.2 Το φύλο

Όπως είναι ήδη γνωστό, η αγορά εργασίας για το γυναικείο φύλο έχει ανοίξει εδώ και πολλές δεκαετίες, με αποτέλεσμα να μονοπωλήσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και κοινωνιολόγων. Το φύλο, λοιπόν, θεωρείται ως η μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές αναφορικά με το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στηριζόμενοι στην βιβλιογραφία, οι Schultz & Schultz (2015), επισημαίνουν πως το ενδιαφέρον των γυναικών για τα εργασιακά ζητήματα διαφέρει κατά πολύ από αυτό των ανδρών. Πηγές ικανοποίησης για τις γυναίκες μπορεί να είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι άνετες συνθήκες εργασίας, ο δίκαιος προϊστάμενος. Οι διαφορετικές πηγές ικανοποίησης για τις γυναίκες εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο στο λόγο για τον οποίο εργάζονται, δηλαδή, αν εργάζονται απλά για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα ή αν οι ίδιες έχουν επιλέξει να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά. Από την άλλη, αναφορικά με τους άνδρες, πηγές ικανοποίησης μπορεί να είναι: η σταθερή δουλειά ή η παροχή δυνατότητας προβολής του εαυτού τους.

Σύμφωνα με τους Greenberg & Baron (2008), οι γυναίκες και όσοι προέρχονται από τις μειονότητες τείνουν να είναι λιγότερο επαγγελματικά ικανοποιημένες, καθώς γίνονται πιο εύκολα στόχοι έντονων επικρίσεων και διακρίσεων και κατευθύνονται πιο συχνά σε

εργασίες χαμηλότερου επιπέδου ή σε θέσεις με λιγότερες ευκαιρίες προσωπικής ανέλιξης. Το ίδιο επιβεβαιώνουν οι Al Zuhani & Kishk (2006).

2.3.1.2.3 Το μορφωτικό επίπεδο

Πλήθος ερευνών έχει αναδείξει ότι τα άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, σε σύγκριση με τα άτομα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η ανώτερη μόρφωση προσφέρει στα άτομα, δουλειές με περισσότερες προκλήσεις και αυτονομία, επομένως και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Schultz & Schultz, 2015).

Στο αντίποδα βέβαια, βρίσκονται αυτοί που υποστηρίζουν ότι όσοι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, λόγω των αναμενόμενων απαιτήσεων που θα έχουν, θα είναι και λιγότερο ικανοποιημένοι (Schultz & Schultz, 2015).

Εάν η επαγγελματική ικανοποίηση εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρείται πως είναι αποτέλεσμα ατομικών παραγόντων και παραγόντων που σχετίζονται με το εργασιακό πλαίσιο και περιβάλλον (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και από τον Spector (2000), ο οποίος υποστηρίζει πως το ταίριασμα των ατομικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών της εργασίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην εργασία και κατ' επέκταση τα άτομα αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα που είναι ικανοποιημένα και ευχαριστημένα με μια όψη της εργασίας τους, θα είναι και με τις άλλες. Υπάρχουν βέβαια και ορισμένοι που πιστεύουν το ακριβώς αντίθετο, ότι δηλαδή, κάποια άτομα μπορεί να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση με μια μόνο πλευρά της εργασίας τους (Δημητρόπουλος, 1998).

Συμπερασματικά όταν η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται ως εξαρτημένη μεταβλητή ένα σύνολο παραγόντων και χαρακτηριστικών που διακρίνονται σε: α) παράγοντες εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης (οι οποίοι αφορούν το περιεχόμενο και τη φύση της εργασίας), β) παράγοντες εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης (οι οποίοι αφορούν το γενικότερο εργασιακό πλαίσιο) και γ) ένα σύνολο ατομικών παραγόντων (οι οποίοι σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου: ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα επίπεδα της.

2.3.1.3 Οι παράγοντες επίδρασης κατά τον Locke

Μια σειρά διαφορετικών παραγόντων αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση διατυπώθηκαν το 1976 από τον Locke. Οι παράγοντες, επομένως, που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων διαρθρώνονται ως εξής: η εργασία να μην είναι ανιαρή και κουραστική, αλλά να αποτελεί «πρόκληση» για τον εργαζόμενο, να παρέχεται θετική ενίσχυση για το έργο που παράγει είτε με λεκτική μορφή είτε ως χρηματική αμοιβή. Επιπλέον, να αμείβεται η καλή απόδοση και να υπάρχει θετική αναλογία μεταξύ απόδοσης και αμοιβής, καλές συνθήκες εργασίας αναφορικά με το περιβάλλον και τη διαμόρφωση χώρου και η εποπτεία να παρέχει βοήθεια και στήριξη στους εργαζομένους, όταν και όποτε την χρειαστούν. Ακόμη, υποστηρίζει πως πρέπει να υπάρχουν σωστές και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και των προϊσταμένων, αποτελεσματική πολιτική από τους διοικούντες αναφορικά με την υποβοήθηση των εργαζομένων στο έργο τους, διασφάλιση της εργασίας και καλλιέργειας στους εργαζομένους του αισθήματος ασφάλειας, δυνατότητα συμμετοχής των εργαζομένων στην λήψη σημαντικών αποφάσεων και σαφήνεια στους ρόλους, ως προς το τι αναμένεται να κάνουν. Τέλος, πρέπει να δίνεται, όσο είναι δυνατόν, ένας μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας και να καλλιεργείται το αίσθημα δικαιοσύνης, ότι όλοι αμείβονται το ίδιο (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998, Παπαθωμόπουλος, 2013).

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 2) παρουσιάζει εν συντομία τους παραπάνω παράγοντες (Παπαθωμόπουλος, 2013):

Πίνακας 2: Οι παράγοντες επίδρασης κατά τον Locke (πηγή: Everard & Morris, 1996; Κωνσταντίνου, 2005)

Παράγοντες Υγιεινής ή Συντήρησης	Παράγοντες Παρώθησης
Μισθός και Παροχές	Επιτυχία
Εργασιακές συνθήκες	Ευθύνη
Πολιτική του οργανισμού	Αναγνώριση
Κύρος	Ανέλιξη
Επαγγελματική ασφάλεια	Ενδιαφέρουσα εργασία
Εποπτεία	Προσωπική ανάπτυξη
Διαπροσωπικές σχέσεις	
Προσωπική ζωή	

2.3.1.4 Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στον αντίποδα, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι:

Πρωτίστως, η ασάφεια ρόλων, η οποία νοείται ως η έλλειψη σαφών και ξεκάθαρων πληροφοριών που σχετίζονται με έναν ιδιαίτερο ρόλο και αφορούν στις προσδοκίες που έχουν σχέση με τη θέση του εργαζόμενου (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964). Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος όταν δεν γνωρίζει ποιες είναι οι απαιτήσεις από την εργασία του, με ποιον τρόπο θα ανταπεξέλθει σε αυτές και πώς προσδοκούν από αυτόν να συμπεριφέρεται (Baron, 1986). Σε κάθε περίπτωση η ασάφεια των ρόλων προκαλεί σύγχυση και αρνητικά συναισθήματα.

Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις συνήθως προκαλούνται από την ελλιπή επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και οδηγούν στην δημιουργία ψυχολογικής έντασης και φόβου και κατά συνέπεια στην μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ακόμη μία πηγή μείωσης της ικανοποίησης από την εργασία αποτελεί η σύγκρουση ρόλων, η οποία συντελείται όταν τα άτομα ή ομάδες ατόμων έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες και φιλοδοξίες (Wood et al., 1998).

Οι υπόλοιποι παράγοντες αφορούν ως επί το πλείστον τον εργασιακό χώρο. Ειδικότερα, το κλίμα οργάνωσης, που ορίζεται ως η αντιλαμβανόμενη εσωτερική κατάσταση ενός οργανισμού που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του εργαζόμενου με το περιβάλλον εργασίας είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά το βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων.

Εν κατακλείδι, όταν βρίσκεται το σωστό άτομο στην κατάλληλη θέση, ώστε να αξιοποιούνται σωστά τα προσόντα και τα ταλέντα του, τότε μόνο ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αποτυχίας και βίωσης αρνητικών συναισθημάτων, που θα οδηγήσουν σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση.

2.3.2 Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης στην συμπεριφορά και στην ψυχολογία των ατόμων (ως ανεξάρτητη μεταβλητή)

Σύμφωνα με την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η επαγγελματική ικανοποίηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της εργασιακής συμπεριφοράς του ατόμου, καθώς και στην αποδοτικότητα, στη παραγωγικότητα, στις απουσίες και στην κινητικότητά του (Κάντας, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

2.3.2.1 Η παραγωγικότητα και αποδοτικότητα

Η σχέση παραγωγικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης έχει απασχολήσει εδώ και πολλές δεκαετίες και πιο συγκεκριμένα το πως το ένα έχει επηρεάσει το άλλο. Η παραγωγικότητα του ατόμου περιλαμβάνει παράγοντες όπως: η αμοιβή, η αναγνώριση και οι συνθήκες εργασίας (Κάντας, 1998).

Ο Locke (1986), υποστηρίζει πως μπορεί να μην είναι η ικανοποίηση που οδηγεί στην παραγωγικότητα αλλά το αντίθετο, ότι δηλαδή, η αποδοτικότητα μπορεί να προκαλέσει την ικανοποίηση.

2.3.2.2 Απουσίες από την εργασία

Ο δείκτης συσχέτισης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και απουσιών από την εργασία είναι αρνητικός που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση τόσες λιγότερες απουσίες θα υπάρξουν, αλλά και το αντίστροφο. Υπάρχουν βέβαια και οι απουσίες που προκύπτουν δικαιολογημένα, λόγω ασθενειών ή αυθαίρετα. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), τα αίτια της αυθαίρετης απουσίας από την εργασία δε πρέπει να αναζητηθούν στο ίδιο το άτομο και στο βαθμό ικανοποίησης, αλλά στην πολιτική που ακολουθεί ο εκάστοτε οργανισμός για το ζήτημα των απουσιών.

Βέβαια, υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της πρόθεσης του ατόμου να παραιτηθεί και του υψηλού επιπέδου απουσιών, ενώ άλλοι επιβεβαιώνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνεισφέρει στην μείωσή τους (Krumm, 2001).

2.3.2.3 Κινητικότητα στην εργασία

Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αποχώρηση του προσωπικού δεν φαίνεται να είναι τόσο δυνατή, διότι κάθε φορά διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις εκάστοτε συνθήκες στην αγορά εργασίας.

Συνεπώς, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση ενός εργαζομένου να αποχωρήσει από την εργασία του είναι οι συνθήκες που επικρατούν στην οικονομία. Ακόμη κι αν αισθάνεται δυσαρεστημένος και απογοητευμένος από την εργασία του, αν οι συνθήκες είναι δυσχερείς και δεν του επιτρέπουν την κινητικότητα ή την αποχώρηση από την εργασία, δε θα το επιδιώξει.

Όταν υπάρχει ζήτηση και προσφορά εργασίας, πολλοί είναι εκείνοι που θα αναζητήσουν ένα καλύτερο περιβάλλον με καλύτερες αμοιβές και συνθήκες. Αντιθέτως, σε περιόδους μεγάλης ύφεσης, θα προτιμήσουν να παραμείνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον ακόμη κι αν αυτό δεν τους ικανοποιεί, καθώς είναι αδύνατο να βρεθεί άλλη λύση. Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποχώρησης του προσωπικού είναι πιο δυνατή σε περιόδους ανάκαμψης και χαμηλότερων ποσοστών ανεργίας (Carsten & Spector, 1987). Πιο συγκεκριμένα, η υψηλή ικανοποίηση συνδέεται με χαμηλή συχνότητα απουσιών από την εργασία και χαμηλούς δείκτες κινητικότητας (Tsiggilis, Koustelios, & Togia, 2004).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας ενός εργαζομένου αποτελούν σημαντικούς λόγους κινητικότητας από την εργασία. Ενδέχεται, δηλαδή, ένας εργαζόμενος να νιώθει δυσαρεστημένος και καθόλου ικανοποιημένος από την εργασία του, αλλά να παραμένει εξαιτίας της ασφάλειας που του παρέχει η εμπειρία των τόσων ετών (McKenna, 2000).

2.3.2.4 Η επαγγελματική εξουθένωση

Στην εποχή μας, στην περίπτωση που ο εργαζόμενος δεν είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα εκτίθεται σε αγχογόνες καταστάσεις (π.χ. έλλειψη συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, ή με ανώτερα

στελέχη), τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να πάσχει από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ψυχολογική διαδικασία συναφής αλλά όχι ταυτόσημη με το εργασιακό άγχος και στρες, παρόλο που είναι στενά συνδεδεμένη με αυτό. Ο πιο αποδεκτός ορισμός διατυπώθηκε από την Maslach το 1982, και από τότε έχει συνδεθεί το όνομα της με την εργασιακή κόπωση (burnout). Ειδικότερα, περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, κατά το οποίο το άτομο και στην προκειμένη περίπτωση ο εργαζόμενος, χάνει κάθε ενδιαφέρον και παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του και την εργασία του (Βλαχόπουλος, 1999).

Οι έννοιες επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και αιτίες, αν και ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση. Η σχέση μεταξύ τους χαρακτηρίζεται από έντονη πολυπλοκότητα. Η επαγγελματική ικανοποίηση όταν βρίσκεται σε χαμηλά ποσοστά ενδέχεται να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση, αλλά μπορεί να εμφανιστεί και ανεξάρτητα από αυτή. Δεν αποκλείεται βέβαια, να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση να προκαλέσει την δυσαρέσκεια των εργαζομένων για την εργασία τους. Τέλος, μεγάλες πιθανότητες υπάρχουν και οι δύο έννοιες να αποτελούν αποτέλεσμα άσχημων εργασιακών συνθηκών (Κάντας, 1995).

2.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επιτυχία και η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται, κατά γενική ομολογία, από τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών που το υπηρετούν. Το σχολείο είναι αποτελεσματικό μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό είναι αποτελεσματικοί (Saracaloglu & Yenice, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι ευρέως γνωστό, είναι από τις πιο σημαντικές ομάδες επαγγελματιών στην κοινωνία. Θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν ως προς το ότι η ποιότητα του διδακτικού έργου επηρεάζεται από την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του, τόσο σαν εργασία όσο και σαν σταδιοδρομία (Perie, Baker, & Whitener, 1997). Εντούτοις, πολλοί είναι και αυτοί που υποστηρίζουν πως ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι έντονα δυσαρεστημένος από την εργασία του (Bishay, 1996). Ο τρόπος

καθοδήγησης της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους, για το λόγο αυτό το σχολείο πρέπει να δώσει έμφαση στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, 1993).

Ο εργαζόμενος είναι, μάλλον, δύσκολο να νιώσει ικανοποίηση από την εργασία του αν δεν έχει παρώθηση από κάπου. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει να βρεθούν τρόποι με τους οποίους θα δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες εργασίας που θα συνεισφέρουν στην αύξηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Πρέπει η δουλειά του να είναι ενδιαφέρουσα, να του δίνει αίσθημα ευθύνης, δημιουργώντας του παράλληλα ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ανέλιξης. Η σχέση εκπαιδευτικού –προϊσταμένου επιβάλλεται να είναι καλή και σωστά δομημένη. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι μπορούν να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές αποφάσεων κάποιων άλλων, καθώς και να τους δίνεται το δικαίωμα να επιλέγουν μόνοι τους και ανεξάρτητα τις μεθόδους που θεωρούν κατάλληλες για να διδάξουν τους μαθητές τους (Πασιαρδής, 2004).

Στην εκπαίδευση, ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργώντας σαν ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, η επαγγελματική ικανοποίηση, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003), (Griva, Panitsidou, & Chostelidou, 2012) καθώς, με την εξασφάλιση της, τα επίπεδα ποιότητας της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν με συνεχή και σταθερό ρυθμό (Saiti, 2007).

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης στην οποία βρίσκεται η χώρα μας, οι κυβερνήσεις προσπαθώντας να εξορθολογήσουν τις δαπάνες για την παιδεία, έχουν θεσπίσει μια σειρά από νόμους που φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράγοντες, όπως συγχωνεύσεις σχολείων, μείωση μισθολογικών απολαβών, αύξηση εργασιακού ωραρίου, θέσπιση διαδικασίας αξιολόγησης, έχουν άμεση επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Saiti, 2007). Παράλληλα, η απογοήτευση, η ανασφάλεια, η κρίση αξιών, που κυριαρχεί στην κοινωνία, έχουν έμμεσες συνέπειες στη διαμόρφωση αρνητικής ψυχολογίας και ευεξίας των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΨΥΧΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ-ΕΥΗΜΕΡΙΑ

3.1 Η έννοια της ευεξίας/ευημερίας

Η έννοια της *ευεξίας-ευημερίας*, έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές, ψυχολόγους και όχι μόνο. Πρόκειται για μία περίπλοκη και πολυδιάστατη έννοια, η αποσαφήνιση της οποίας έχει προκαλέσει πλήθος αντιδράσεων. Επομένως στόχος της παρούσας ενότητας είναι η εννοιολογική οριοθέτηση του τι θεωρείται καλό (well), έννοια η οποία αποτελεί μέρος της ευεξίας-ευημερίας, καθώς και του τι θεωρείται «ευημερία-ευεξία» (well-being), καθώς πολλοί τυγχάνει να χρησιμοποιούν τις έννοιες «ικανοποίηση», «ευτυχία» και «θετικό συναίσθημα» ως ταυτόσημες με αυτή.

Μερικές φορές, ο όρος «ευεξία» χρησιμοποιείται γενικά για όλα τα αγαθά. Η έννοια του «καλού», εμπεριέχεται στον όρο της ευημερίας, όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω. Καλό είναι αυτό που συμφέρει τον εαυτό μου και όχι τον άλλο, το ενδιαφέρον για τον εαυτό μου (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2007). Σχετικές λέξεις, όπως είδαμε και παραπάνω, είναι και οι λέξεις «ευημερία» που καλύπτει ένα άτομο συνολικά και η «ευτυχία» που συνήθως χρησιμοποιείται ως ένα συναίσθημα. Το σημείο διαφοράς εντοπίζεται στο ότι μερικά καλά πράγματα στη ζωή κάνουν κάποιο ευτυχισμένο ακόμα κι αν στερούνται ικανοποίησης. Όταν, λοιπόν, αναφερόμαστε στο τι κάνει καλό στη ζωή ενός ατόμου, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος «ευεξία».

Η *ευεξία* δεν αφορά μόνο στη σωματική υγεία. Θα πρέπει να γίνει σε όλους απόλυτα κατανοητό πως η ευεξία είναι μια γενική αίσθηση, μια εσωτερική ακτινοβολία υγείας, δύναμης και ομορφιάς. Αφορά την κατάσταση του ανθρώπου στο σύνολό του, ως έμβιο όν, και όχι την απουσία ασθένειας ή παθολογίας.

Η λέξη «ευεξία», αποτελείται από το πρόθεμα «ευ» που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει “καλό” και τη λέξη «έξη» (“έξις” στα αρχαία ελληνικά) που σημαίνει συνήθεια και προέρχεται από το ρήμα έχω. Δηλαδή, ευ + έχω (έχω καλώς) Ευεξία= ευ + έξη + ια (κατά λέξη σημαίνει η καλή συνήθεια) και σημαίνει την καλή κατάσταση της υγείας, την καλή σωματική κατάσταση, την ευρωστία (Nutrition Treatment, 2012).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Διεθνούς Οργανισμού Ευεξίας (National Wellness Institute, 2017), που ασχολείται αποκλειστικά με την προώθηση της ευεξίας ανά τον κόσμο, η *ευεξία* ορίζεται ως «*μια διαρκής και ενεργητική διαδικασία, στην οποία ο κάθε*

άνθρωπος αντιλαμβάνεται και μαθαίνει ότι υπάρχουν επιλογές (υγιείς επιλογές), που μπορούν να τον οδηγήσουν προς μια μακροβιότερη και ποιοτικότερη ζωή, προς ένα γενικότερο 'ευ ζην'».

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, κάθε κλινικά «ασθενής» σημαίνει πως δεν είναι αναγκασμένος να στερείται ευεξίας και ευημερίας, όπως βέβαια συνεπάγεται πως και κάθε «ωγής» δε είναι απαραίτητο ότι αισθάνεται ευεξία στην καθημερινότητά του, εάν επιλέγει έναν λανθασμένο ή αταίριαστο, προς αυτόν, τρόπο ζωής. Η ευεξία είναι ζήτημα προσωπικών επιλογών, επιλογές που θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες και βαθύτερες ανάγκες του καθενός: σωματικές, ψυχικές, πνευματικές, κοινωνικές, εργασιακές, περιβαλλοντικές κλπ.

Κατά τον Veenhoven (2003), ο όρος «ευεξία» χρησιμοποιείται τόσο για τα κοινωνικά συστήματα όσο και για τα μεμονωμένα όντα. Η διαφορά έγκειται στο ότι αυτό που είναι καλό για την κοινωνία είναι επίσης καλό και για τους πολίτες. Υπό αυτή την έννοια ο όρος «ευεξία» είναι συνώνυμος με την «ποιότητα ζωής». Οι άνθρωποι δημιουργούν τη δική τους ευεξία στην προσπάθεια τους να ικανοποιήσουν τις πρωταρχικές τους ανάγκες, εν μέσω των περιορισμών και των αντιξοοτήτων της καθημερινής ζωής. Η συσχέτιση της ευεξίας με την ικανοποίηση των αναγκών της ζωής προέρχεται από τη θεωρία των αναγκών του Maslow (1970) και από τη σύγχρονη εκδοχή της περί υποκειμενικής ευεξίας.

Η ψυχική υγεία, από την άλλη, αποτελεί μια ολιστική έκφανση της ευεξίας και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις καταστάσεις που βοηθούν τους ανθρώπους να ζήσουν με τρόπο ικανοποιητικό την ζωή τους (Australian Health Ministers, 1991). Στον ορισμό της ευεξίας συμπεριλαμβάνονται έννοιες και αξίες ανεκτίμητες, οι οποίες καθιστούν αδύνατη την οριοθέτηση της και την αποδοχή της σε καθολικό επίπεδο (Cowen, 1994· Κλεφτάρας, 2005 · Μαδιανός, 2002) . Δύο από τις έννοιες αυτές είναι και η έννοια της «υγείας» και της «ποιότητας ζωής».

Συνυφασμένη με την έννοια της ευεξίας είναι και η έννοια της *υγείας*. Επομένως, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1946), με τον όρο *υγεία* αναφερόμαστε «στη κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας». Η έννοια της *υγείας*, όπως ευκόλως συμπεραίνεται, δεν σχετίζεται μόνο με τον κλάδο της Ιατρικής, αλλά αφορά και στηρίζεται απόλυτα στην αίσθηση της ευεξίας και ευημερίας του ανθρώπου.

3.2 Τα είδη της ευεξίας

Αν και διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί για την έννοια της *ευεξίας*, σημαντική πρόοδος δεν έχει σημειωθεί. Αυτό όμως που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί είναι η σύνδεσή της με την ικανοποίηση των πρωταρχικών αναγκών του ανθρώπου. Ο τρόπος όμως, με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος επιλέγει να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα ένστικτά του διαφέρει από άτομο σε άτομο (Σαρρής, Σούλης & Υφαντόπουλος, 2001).

Αναλόγως, λοιπόν, από ποια οπτική πλευρά εξετάζει κανείς την ευεξία, μπορεί να διαμορφωθεί σε διάφορες ενότητες και θέματα τα οποία συνθέτουν την γενικότερη έννοια της ευεξίας. Εξετάζοντας, λοιπόν, την υπάρχουσα βιβλιογραφία βρίσκουμε αρκετές υποκατηγορίες όπως:

- ❖ Η φυσική ή σωματική ευεξία (physical well-being): περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία αφορούν την υγεία του ατόμου. Συμπεριλαμβάνει όλες τις πλευρές της καλής φυσικής κατάστασης όπως την καρδιοαναπνευστική αντοχή, τη μυϊκή δύναμη, την ευλυγισία, την ικανότητα να αντιστέκεται στην ασθένεια, τη γυμναστική καθώς και τη σύνθεση του σώματος. Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στη φυσική/σωματική ευεξία είναι η διατροφή, η σωστή διαχείριση του βάρους, η αποφυγή της κατάχρησης αλκοόλ, ο επαρκής ύπνος και πολλά άλλα τα οποία συνεισφέρουν στη σωματική ευεξία και στη φυσική υγεία και οι οποίες συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ισορροπίας μεταξύ πνεύματος και σώματος (Holmes, 2005).
- ❖ Ψυχολογική/Ψυχική ευεξία (psychological well-being): κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών τα επίπεδα του ενδιαφέροντος για την διερεύνηση της ψυχικής ευεξίας, ως συστατικό της ποιότητας ζωής, σημείωσαν σημαντική άνοδο. Πρώτος, ο Bradburn (1969), διαχώρισε την ψυχική ευεξία σε θετικό και αρνητικό συναίσθημα, μέχρι που ήρθε ο Ryff (1989, 1995) για να καταρρίψει το διαχωρισμό αυτό και να διατυπώσει ένα διαφορετικό πολυδιάστατο μοντέλο με έξι διαστάσεις: την αυτονομία, την περιβαλλοντική κυριότητα, την προσωπική αύξηση, τις θετικές σχέσεις με άλλους, το σκοπό ζωής, και την αυτό-αποδοχή. Το ενδιαφέρον για την ενασχόληση με τον τομέα αυτό προέκυψε από την ανάγκη αποσαφήνισης των αρνητικών συναισθημάτων και της στενοχώριας που βίωνε ο άνθρωπος σε σημαντικές περιόδους της ζωής του, σε αντίθεση με τους νεότερους

κοινωνιολόγους και ψυχολόγους, οι οποίοι έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην θετική υπόσταση των συναισθημάτων. Έχει διαπιστωθεί πως, πολλοί συγχέουν τον τομέα της συναισθηματικής με την ψυχική ευεξία και αυτό γιατί υπάρχει μία άρρηκτη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και σωματικής υγείας. Ωστόσο, αν τελικά υφίστανται και οι δύο, είναι αρκετά δύσκολο να διαπιστωθεί ποια από τις δύο επηρεάζει την διαμόρφωση της συνολικής ευεξίας. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική ευεξία και προσελκύουν το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα, η ικανοποίηση από τη ζωή συνολικά ή από συγκεκριμένες πτυχές της ζωής, η αυτοπραγμάτωση, η αυτοεκτίμηση, ο αυτοσεβασμός, η αντιληπτή κοινωνική υποστήριξη και άλλα (Schwarz & Clore, 1983).

- ❖ Πνευματική ευεξία (mental well-being): Ένας ακόμα σχετικά ιατρικός όρος και πιο δύσκολος για να αναλυθεί είναι η πνευματική ευεξία, η οποία σχετίζεται άμεσα με την υγεία του ατόμου και συγκεκριμένα με την πνευματική υγεία και την προσωπική και επιστημονική ανάπτυξη του ή με τις όποιες δυσλειτουργίες προκύπτουν, καθώς και με την αντιμετώπισή τους. Ένα άτομο μόνο αν είναι πνευματικά υγιές μπορεί να προσφέρει πολλά αγαθά στην κοινωνία, να συνεισφέρει στην εργασία του και να πετύχει τους σκοπούς του. Εντούτοις, ακόμη και τα δευτερεύοντα προβλήματα διανοητικής υγείας μπορούν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις καθημερινές δραστηριότητες μέχρι στο σημείο που τα άτομα να μην μπορούν να λειτουργήσουν και να αποδώσουν όπως θα επιθυμούσαν, θέτοντάς τους με αυτόν τον τρόπο στο περιθώριο της μοναξιάς και της απομόνωσης από τον κοινωνικό τους περίγυρο (McLennan, 1997). Τέλος, άρρηκτα συνδεδεμένα με την πνευματική ευεξία φαίνεται να είναι και το άγχος, το στρες, οι διάφορες συγκινήσεις και οι συμπεριφορές.
- ❖ Κοινωνική ευεξία (social well-being): ο τομέας της κοινωνικής ευεξίας δεν είναι ευρύτερα γνωστός και αναφέρεται στα κοινωνικά συνολικά και σε παράγοντες όπως η διανομή του οικονομικού πλούτου ή στη μεμονωμένη κοινωνική υγεία (Larson, 1993). Οι McDowell και Newell (1987) καθορίζουν την κοινωνική ευεξία ως εκείνη τη διάσταση ευεξίας που σχετίζεται με το πως περνάει ένα άτομο μαζί με άλλους ανθρώπους, πως οι άλλοι άνθρωποι αντιδρούν σε αυτόν και πως το άτομο αυτό αλληλεπιδρά με τα κοινωνικά όργανα. Η κοινωνική ευεξία διαχωρίζεται στους εξής τομείς: κοινωνική προσαρμοστικότητα και κοινωνική

υποστήριξη. Η κοινωνική προσαρμογή μπορεί να μετρηθεί με τη μελέτη ικανοποίησης από τις σχέσεις ή την μελέτη της απόδοσης στους διάφορους κοινωνικούς ρόλους. Παράγοντες από τους οποίους η κοινωνική ευεξία είναι άμεσα εξαρτώμενη είναι: οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία, οι σχέσεις με την οικογένεια, οι συγγενείς, οι φίλοι και γενικότερα όλη η κοινωνική ζωή (Felce & Perry, 1995).

- ❖ Υλική ευεξία (material well-being): Τα άτομα, όπως αναφέρθηκε και προ ολίγου, αντλούν την ευεξία τους από την ικανοποίηση των θέλω τους σύμφωνα πάντα με τις προτιμήσεις τους. Με βάση λοιπόν, την οικονομική λογοτεχνία (Boarini et al., 2006), υποστηρίζεται στην πράξη, ότι ο βαθμός ικανοποίησης των προτιμήσεων του ατόμου δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα και οι αξιολογήσεις της ευεξίας πρέπει να στηριχθούν σε μετρήσεις. Ο συνηθέστερος δείκτης που χρησιμοποιείται στην περίπτωση αυτή είναι το πραγματικό εισόδημα όπου στην περίπτωση των ατόμων φαίνεται να περιορίζει τις δυνατότητες κατανάλωσής τους, ενώ αντιθέτως στην περίπτωση των εθνών, η παραγωγή των αγαθών συμβάλλει στην ευεξία των ατόμων σήμερα και στο μέλλον. Άλλοι παράγοντες που συνθέτουν την υλική ευεξία πέρα από το εισόδημα, μπορεί να είναι και η κατοικία, το περιβάλλον, η γειτονιά, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, η ασφάλεια κ.ά. (Felce & Perry, 1995).
- ❖ Επαγγελματική ευεξία (occupational well-being): Η επαγγελματική ευεξία αναλύεται ως η θετική αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών της εργασίας ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών, συμπεριφοριστικών, γνωστικών και ψυχοσωματικών της διαστάσεων. Μερικές από τις βασικές μεταβλητές της επαγγελματικής ψυχολογίας είναι πτυχές και της συναισθηματικής ευεξίας (π.χ. η ικανοποίηση από την εργασία, η υποχρέωση και η κατάθλιψη), ενώ άλλες εκβάσεις φαίνεται να μετρούν τις πτυχές των ευρύτερων αντιλήψεων της ευεξίας (π.χ. το κίνητρο, η ικανότητα και η αποτελεσματικότητα). Ενδεχομένως, οι πολυδιάστατες προσεγγίσεις της μέτρησης της ευεξίας μπορούν να οδηγήσουν σε πιο ακριβείς αξιολογήσεις των σχέσεων μεταξύ της ευεξίας και των άλλων συναισθηματικών προσεγγίσεων, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόησή της φύσης, των αιτιών και των συνεπειών της επαγγελματικής ευεξίας (Van Horn et al, 2004).
- ❖ Περιβαλλοντική ευεξία (environmental well-being): Η προστασία του περιβάλλοντος αφορά όλους τους ανθρώπους στο τώρα, το μέλλον αλλά και για

τις επόμενες γενιές. Ο σεβασμός προς το περιβάλλον και η καλή διατήρησή του, επηρεάζουν τα επίπεδα της ποιότητας ζωής όλων των ανθρώπων. Επιπροσθέτως, η άμεση επαφή με τη φύση βοηθάει στην ψυχική ηρεμία, ευτυχία και επομένως ευεξία και ευημερία του κάθε ατόμου (Φωτιάδου, 2015).

3.3 Η αντικειμενική και η υποκειμενική προσέγγιση της ευεξίας

3.3.1 Η αντικειμενική προσέγγιση της ευεξίας

Η ευεξία είναι μία ευρεία έννοια που περιλαμβάνει εκτός από τις υποκειμενικές αντιλήψεις για την ευτυχία του ατόμου και την εκπλήρωση ή ικανοποίηση ενός συνόλου ικανοτήτων, λειτουργιών και αναγκών. Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις, οι οποίες παρά τις όποιες προσπάθειες συγχώνευσης εξακολουθούν να καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον εννοιολογικό τομέα της ευεξίας, η Αντικειμενική Ευεξία (Objective Well-Being, OWB) και η Υποκειμενική Ευεξία (Subjective Well-Being, SWB). Η υποκειμενική ευεξία νοείται ως η ανθρώπινη, πνευματική ευεξία, η οποία σχετίζεται με τα ατομικά στοιχεία και χαρακτηριστικά του καθενός. Εν αντιθέσει, η αντικειμενική ευεξία αναπτύσσεται από την αντίληψη και την αξιολόγηση της ανθρώπινης κοινωνίας (Alatartseva & Barysheva, 2015).

Κάθε προσέγγιση αποτελείται από τέσσερα χαρακτηριστικά, τα οποία όλα μαζί συνιστούν και καθορίζουν την ευεξία. Ειδικότερα:

1. Η φυσική ύπαρξη κάποιου (σε αρμονία με τους άλλους και το περιβάλλον),
2. Η έμφυτη κατανόηση του τι είναι καλό για τον εαυτό του, και η παρουσία της ικανότητας και προθυμίας να το επιτύχει,
3. Η ικανότητα να συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του και να διαμορφώνει ένα πλάνο ζωής,
4. Η δημιουργία μιας κοινωνίας και η ενδυνάμωση των ανθρώπων να φέρουν σε πέρας αποτελεσματικά τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά, καθώς και να ενισχύσουν την δραστηριοποίηση και την ενημέρωση (Alatartseva & Barysheva, 2015).

Αυτά τα χαρακτηριστικά, δίνουν την ευκαιρία να γίνει διάκριση μεταξύ της προσωπικής ευημερίας ενός ατόμου και της κοινωνικής ευημερίας των μελών της κοινωνίας.

Η αντικειμενική προσέγγιση της ευεξίας εμπεριέχει τους τομείς της υλικής ευεξίας και της ποιότητας ζωής. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς αυτοί, έχουν διαμορφωθεί και επηρεαστεί από τους εξής παράγοντες: το επίπεδο και τη σταθερότητα του εισοδήματος, τις συνθήκες διαβίωσης, την παροχή ευκαιρίας για εκπαίδευση, την ποιότητα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, την προστασία και ασφάλεια, και την δυνατότητα κατανόησης των κοινωνικών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Σύμφωνα με το UNDP (2013), αν η ισορροπία μεταξύ των παραγόντων διαταραχθεί, μεγάλο ποσοστό της ικανότητας του ατόμου να επιτελεί αποτελεσματικά έργα θα χαθεί. *«Οι ζωές των ατόμων δεν θα είχαν νόημα αν δεν ήταν ενήμεροι της προσωπικής τους εξέλιξης μέσα στο χρόνο, των ικανοτήτων που διαθέτουν ώστε να ανελιχθούν κοινωνικά, του εσωτερικού μηχανισμού λειτουργίας της κοινωνίας και του περιβάλλοντος όπου ζουν, θα ήταν ανήμποροι να ζήσουν και να διαμορφώσουν μια καλή ζωή, καθώς και να συμβιώσουν με τους υπόλοιπους που συνυπάρχουν σε αυτή»* (VP SSSR, 2011).

Με άλλα λόγια, η αντικειμενική προσέγγιση της ευεξίας στηρίζεται σε εξωγενείς παράγοντες που αφορούν και σχετίζονται με το κοινωνικό γίνεσθαι. Για να λειτουργήσει θετικά στην προσωπικότητα και στο χαρακτήρα του κάθε ατόμου, θα πρέπει και η υποκειμενική ευεξία να είναι εξίσου σε καλά επίπεδα.

3.3.2 Η υποκειμενική προσέγγιση της ευεξίας

Οι προσεγγίσεις για την διαμόρφωση των παραγόντων, της μέτρησης και της αξιολόγησης της υποκειμενικής έκφρασης της ευεξίας πρέπει να είναι εντελώς διαφορετικές, θα πρέπει να είναι πιο σύνθετες, περισσότερο εξατομικευμένες και κατευθυνόμενες από διαφορετικούς φορείς επιρροής και επίδρασης, στηριζόμενες σε βαθιά φιλοσοφικές, ηθικές και ψυχολογικές αρχές. Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι λιγότερο υλικές, απτές, ποσοτικές και περισσότερο υποκειμενικές (Alatartseva & Barysheva, 2015).

Η υποκειμενική εκδοχή της ευεξίας μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από το σεβασμό, τον αυτοσεβασμό, την αυτοπεποίθηση, την εμπιστοσύνη, την ικανοποίηση, την αρμονία, την αρμονική σωματική και ψυχο-συναισθηματική κατάσταση, την συνειδητοποίηση του σκοπού της ζωής και της έννοιας του ατόμου ως ον, την σημασία ύπαρξης των κοινωνικών και πολιτικών συστημάτων, το αίσθημα αγάπης, στοργής, φιλίας και της αναγκαιότητας (Alatartseva & Barysheva, 2015).

Σύμφωνα με τους Alatartseva & Barysheva (2015), η υποκειμενική εκδοχή της ευεξίας, καθορίζεται άμεσα από την αντικειμενική εκδοχή της, υπό την έννοια ότι η αντικειμενική σκοπιά της ευεξίας είναι αναμφίβολα πρωτογενής σε σχέση με την υποκειμενική. Εννοιολογικά, η υποκειμενική εκδοχή της ευεξίας δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αντικειμενική οπτική της. Αντιθέτως, είναι η υποκειμενική εκδοχή αυτή που αποτελεί το βασικό θεμέλιο για το σχηματισμό της αντικειμενικής εκδοχής της ευεξίας, στοιχείο που θα μονοπωλεί το ενδιαφέρον των μελλοντικών γενεών.

3.4 Η ηδονική και ευδαιμονική προσέγγιση της ευεξίας

3.4.1 Η ηδονική προσέγγιση της ευεξίας

Η εξίσωση της ευεξίας με την ηδονική ευτυχία ή ευχαρίστηση αποτελεί ένα μείζων ζήτημα εδώ και πολλές δεκαετίες. Ήδη από την αρχαιότητα, ο Αρίστιππος, ένας Έλληνας φιλόσοφος του 4^{ου} αιώνα π.Χ., ανέδειξε το σκοπό της ζωής, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να βιώσει στο μέγιστο βαθμό την ευχαρίστηση και το γεγονός ότι η ευτυχία αποτελεί την πληρότητα ηδονικών στιγμών. Αυτός ο πρώιμος φιλοσοφικός ηδονισμός του έχει απασχολήσει κατά καιρούς και άλλους φιλοσόφους και ερευνητές. Από την άλλη, ο Hobbes ισχυρίστηκε ότι η ευτυχία βρίσκεται στην επιτυχή επιδίωξη των ανθρωπίνων ορέξεων, ενώ ο Desade πίστευε ότι η επιδίωξη της απόλυτης ευχαρίστησης είναι ο απώτερος σκοπός της ζωής. Ορισμένοι από τους χρηστικούς φιλοσόφους, όπως ο Bentham, υποστήριξε ότι μόνο όταν οι άνθρωποι προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν την ευχαρίστηση και την ιδιοτέλειά τους, τότε θεωρείται πως η κοινωνία είναι χτισμένη σε γερά και σταθερά θεμέλια. Ο ηδονισμός, ως εκδοχή της ευεξίας, έχει εκφραστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και έχει κυμανθεί από μία σχετικά περιορισμένη

εστίαση στις σωματικές απολαύσεις έως σε μία ευρύτερη εστίαση στις ορέξεις και συμφέροντα που επιζητούν το εγώ του καθενός (Ryan & Deci, 2001).

Οι ψυχολόγοι, που έχουν υιοθετήσει την θεωρία του ηδονισμού, έχουν την τάση να επικεντρώνονται σε μία πιο ευρύτερη αντίληψη του ηδονισμού, η οποία περιλαμβάνει τις προτιμήσεις και τις απολαύσεις του νου και του σώματος (Kubovy 1999). Πράγματι, η κυρίαρχη άποψη που επικρατεί μεταξύ των ψυχολόγων του ηδονισμού, είναι ότι η ευεξία αποτελείται από την υποκειμενική ευτυχία και σχετίζεται με την εμπειρία της ευχαρίστησης σε σύγκριση με τη γενική δυσαρέσκεια, προκειμένου να συμπεριληφθούν όλες εκείνες οι απόψεις για τα καλά και άσχημα στοιχεία της ζωής. Έτσι, η ευτυχία δεν είναι αναγώγιμη στο φυσικό ηδονισμό, γι' αυτό ενδέχεται να προέρχεται από την επίτευξη των στόχων ή από αποτελέσματα που αποτιμήθηκαν σε ποικίλους τομείς (Diener et al 1998).

Σύμφωνα με τους Kahneman et al (1999), οι έννοιες της ευεξίας και του ηδονισμού θεωρούνται ισοδύναμες. Με τον καθορισμό της έννοιας ευεξία, από την άποψη της ευχαρίστησης σε σύγκριση με τον πόνο, η ψυχολογία του ηδονισμού θέτει έναν σαφή και αδιαμφισβήτητο στόχο διερεύνησης και παρέμβασης, δηλαδή την μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ευτυχίας. Συνεπώς, υπάρχουν πολλά στοιχεία που αποδεικνύουν το πως οι άνθρωποι μπορούν να μεγιστοποιήσουν το μέγεθος της ανταμοιβής και το να βελτιώσουν όσα συνδέονται με την ευχαρίστηση σε σύγκριση με την δυσαρέσκεια.

Παρόλο που υπάρχει πληθώρα τρόπων και μέσων αξιολόγησης της διαρκούς απόλαυσης ή πόνου στην ανθρώπινη υπόσταση και εμπειρία, οι ψυχολόγοι στο πλαίσιο καθορισμού του νεότερου ηδονισμού, χρησιμοποίησαν τον όρο υποκειμενική ευεξία (Diener & Lucas 1999). Αξίζει να σημειωθεί πως η υποκειμενική ευεξία απαρτίζεται από τρία συστατικά στοιχεία: ικανοποίηση από την ζωή, η παρουσία της θετικής διάθεσης και η απουσία αρνητικής διάθεσης, τα οποία όλα μαζί συνοψίζονται ως ευτυχία (Ryan & Deci, 2001).

Ακριβώς όπως υπήρξαν φιλοσοφικά επιχειρήματα για την εξίσωση της ηδονικής απόλαυσης με την ευεξία, υπήρξε μια εξίσου σημαντική συζήτηση σχετικά με το σε τι βαθμό οι μετρήσεις της υποκειμενικής ευεξίας καθορίζουν επαρκώς την ψυχική ευεξία (Ryff & Singer, 1998). Συνεπώς, υπάρχουν δύο σημαντικά ζητήματα που αφορούν την θέση που κατέχει ο ηδονισμός στην διερεύνηση γύρω από την έννοια της ευεξίας. Το ένα αφορά το κύρος της υποκειμενικής ευεξίας, καθώς και συναφείς μετρήσεις, οι οποίες λειτουργούν ως λειτουργικοί ορισμοί του ηδονισμού ή και της ευεξίας. Από την άλλη, το

άλλο ζήτημα αφορά τα είδη των κοινωνικών δραστηριοτήτων, των στόχων και των επιτευγμάτων, με στόχο την προώθηση της ευεξίας, με όποιον τρόπο κι αν εκτιμάται. Στο σημείο αυτό, τίθενται τρία κρίσιμα ερωτήματα-θέσεις προς υπεράσπιση. Κατ' αρχάς, θα μπορούσε κανείς να δεχτεί τόσο τον ηδονισμό όσο και την υποκειμενική ευεξία, ως δείκτη της. Δεύτερον, θα μπορούσε κανείς, επίσης, να δεχτεί την χρήση της υποκειμενική ευεξίας ως λειτουργικό ορισμό της ευεξίας, αλλά να υποστηρίξει από μια ευδαιμονική οπτική το τι προάγει η υποκειμενική ευεξία. Τέλος, θα μπορούσε κανείς να απορρίψει τόσο τις μετρήσεις της υποκειμενικής ευεξίας, ως δείκτης της ευεξίας και να αντιταχθεί στις ηδονικές αρχές ως μέσο προώθησης της ευεξίας. Ανεξάρτητα από το τι λέγεται σχετικά με τα ζητήματα αυτά, η υποκειμενική ευεξία έχει αναδειχθεί ως το κυριότερο συστατικό στοιχείο της ευεξίας κατά την τελευταία δεκαετία, και ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής προσπάθειας αναδεικνύει την υποκειμενική ευεξία ως μία πολύ σημαντική μεταβλητή (Ryan & Deci, 2001).

3.4.2 Η ευδαιμονική προσέγγιση της ευεξίας

Παρά την οπτική της ηδονικής ευεξίας, πολλοί φιλόσοφοι και οραματιστές, τόσο από την Ανατολή όσο και από την Δύση, δεν θεωρούν πως η ευτυχία είναι το βασικότερο κριτήριο για την ευεξία. Ο Αριστοτέλης για παράδειγμα, θεωρεί την ηδονική ευτυχία ως ένα χυδαίο ιδανικό, το οποίο κάνει τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται ως δούλοι και έρμια των επιθυμιών τους. Εν αντιθέσει, υποστήριξε πως η αληθινή ευτυχία βρίσκεται στην έκφραση της αρετής. Ο Fromm (1981), με βάση την αριστοτελική αυτή άποψη, τόνισε πως η βέλτιστη ευεξία απαιτεί τον διαχωρισμό μεταξύ των αναγκών αυτών (επιθυμίες) που είναι μόνο υποκειμενικά αισθητές και των οποίων η ικανοποίηση οδηγεί σε μία καθαρά στιγμιαία ευχαρίστηση και των αναγκών που έχουν τις ρίζες τους στην ανθρώπινη φύση και των οποίων η υλοποίηση θεωρείται ευνοϊκή για την ανθρώπινη ανάπτυξη και την προώθηση της ευδαιμονίας, δηλαδή της ευεξίας. Με άλλα λόγια, η διάκριση μεταξύ των υποκειμενικά αισθητών αναγκών και των αντικειμενικά αισθητών αναγκών κρίνεται αναγκαία, καθώς οι υποκειμενικά αισθητές ανάγκες φαίνεται να είναι επιβλαβείς για την ανθρώπινη ανάπτυξη και οι δεύτερες θα πρέπει κάθε φορά να προσαρμόζονται στις ανθρώπινες απαιτήσεις.

Ο όρος ευδαιμονία είναι πολύτιμος, διότι αναφέρεται στην ευεξία σε αντιδιαστολή με την ευτυχία. Οι θεωρίες περί ευδαιμονίας, υποστηρίζουν πως δεν είναι όλες οι επιθυμίες – δεν είναι όλα τα αποτελέσματα που ένας άνθρωπος ίσως αποτιμήσει – που θα αποφέρουν την ευεξία. Ακόμη κι αν υπάρχει ευχαρίστηση στις ζωές των ανθρώπων, κάποια αποτελέσματα ενδέχεται να μην θεωρηθούν καλά για την ψυχική τους υγεία και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να προωθήσουν την ευεξία τους. Επομένως, από την ευδαιμονική προοπτική, η υποκειμενική ευτυχία δεν μπορεί να εξισωθεί με την ευεξία (Ryan & Deci, 2001).

Από την άλλη, ο Waterman (1993), αναφέρει ότι, ενώ η ευτυχία ορίζεται ηδονικά, ωστόσο η ευδαιμονική προσέγγιση της ευεξίας καλεί τους ανθρώπους να ζουν σύμφωνα με τον δαίμον τους, τον αληθινό τους εαυτό. Ειδικότερα, επεσήμανε ότι η ευδαιμονία συμβαίνει όταν οι καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων είναι περισσότερο σύμφωνες ή εμπλέκονται με βαθιά ριζωμένες αξίες και έχουν πλήρως εμπλακεί. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι άνθρωποι θα αισθάνονται σε έντονο βαθμό ζωντανοί και αυθεντικοί και θα υπάρχουν και θα ζουν ως αυτό που πραγματικά είναι, κατά τον Waterman (1993), ως προσωπική εκφραστικότητα. Σε εμπειρικό επίπεδο, ο Waterman (1993), υποστήριξε ότι οι μετρήσεις της ηδονικής απόλαυσης και της προσωπικής εκφραστικότητας συσχετίζονται έντονα. Για παράδειγμα, ενώ και η προσωπική εκφραστικότητα και η ηδονική απόλαυση εξισώθηκαν με πλήρεις απολαύσεις, η προσωπική εκφραστικότητα φαίνεται να είναι πιο στενά συνδεδεμένη με τις δραστηριότητες που στοχεύουν σε προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Επιπροσθέτως, η προσωπική εκφραστικότητα συσχετιζόταν περισσότερο με την αμφισβήτηση και την άσκηση προσπάθειας, ενώ η ηδονική απόλαυση σχετιζόταν περισσότερο με την χαλάρωση μακριά από τα καθημερινά προβλήματα και με την ευτυχία.

Οι Ryff & Singer (1998, 2000), έχουν διερευνήσει το ζήτημα της ευεξίας στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής θεωρίας. Επιπλέον, βασίζοντας την θεωρία τους στον Αριστοτέλη, περιγράφουν την ευεξία όχι μόνο ως επίτευξη της ευχαρίστησης, αλλά ως «την προσπάθεια για τελειότητα, η οποία αντιπροσωπεύει την υλοποίηση των πραγματικών δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Ryff, 1995:100). Από την άλλη, οι Ryff & Keyes (1995), μίλησαν για την ψυχική ευεξία, την οποία την διέκριναν από την υποκειμενική ευεξία και παρουσίασαν μια πολυδιάστατη προσέγγιση για τη μέτρηση της ψυχικής ευεξίας μέσα από έξι διακριτές πτυχές της ανθρώπινης πραγμάτωσης: την αυτονομία (autonomy), την προσωπική ανάπτυξη (personal growth), την αυτό-αποδοχή (self-acceptance), τον σκοπό

της ζωής (life purpose), την δεξιοτεχνία (mastery) και τις θετικές σχέσεις με τους άλλους (positive relatedness). Αυτά τα έξι συστατικά στοιχεία ορίζουν την υποκειμενική ευεξία τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό-λειτουργικό επίπεδο και καθορίζουν τι προάγει την ψυχική και σωματική ευεξία (Ryff & Singer, 1998). Υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία, για παράδειγμα, ότι ο ευδαιμονικός τρόπος ζωής, όπως εκπροσωπείται από την ψυχική ευεξία, μπορεί να επηρεάσει συγκεκριμένα συστήματα, τα οποία σχετίζονται με την ανοσολογική λειτουργία και την προαγωγή της υγείας.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι Ryff & Singer (1998), αμφισβήτησαν τα μοντέλα της ψυχικής ευεξίας ως περιορισμένης εμβέλειας, όπου η θετική τους λειτουργία στην ψυχική υγεία των ανθρώπων είναι διφορούμενη, και ότι η ψυχική ευεξία συνήθως αποτελεί έναν επισφαλή και αναξιόπιστο δείκτη της υγιούς διαβίωσης. Με την σειρά τους, οι Diener et al. (1998), ανέφεραν ότι τα κριτήρια για ευδαιμονία των Ryff & Singer καθορίζουν τελικά την ευεξία, και μάλιστα, η ψυχική ευεξία μπορεί και δίνει ουσιαστικά και θεμελιώδη στοιχεία τους ερευνητές για το τι προάγει τελικά την ψυχική υγεία των ανθρώπων. Αυτό που προσπαθεί να γίνει ξεκάθαρο μέσα από αυτή την σύγκρουση είναι ότι αυτοί οι διαφορετικοί ορισμοί της ευεξίας έχουν οδηγήσει σε πλήθος ερευνών αναφορικά με τις αιτίες, τις συνέπειες και την δυναμική της ευεξίας (Ryan & Deci, 2001).

Οι Ryan & Deci (2000), διατύπωσαν την θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self Determination Theory – SDT), η οποία έχει ενσωματώσει και έχει περιγράψει πλήρως την έννοια της ευδαιμονίας ή αυτοπραγμάτωσης, ως πτυχή της ευεξίας, και καθόρισαν τρεις βασικές και θεμελιώδεις ανάγκες, ο ρόλος των οποίων είναι η πρόβλεψη και ο προσδιορισμός της ευεξίας. Πρώτη ανάγκη είναι η αυτονομία, η οποία σχετίζεται με την αίσθηση επιλογής και επιθυμίας εκδήλωσης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η επίτευξη αποτελεί την δεύτερη στη σειρά ανάγκη και αναφέρεται στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας που κατέχουν τα άτομα σε σχέση με το εσωτερικό και εξωτερικό τους περιβάλλον. Τελευταία εμφανίζεται η ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις, η οποία σχετίζεται με την σπουδαιότητα του ατόμου να αισθάνεται ότι έχει ουσιαστικές, στενές και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις (Ryan, Huta & Deci, 2008). Η σπουδαιότητά τους έχει επιβεβαιωθεί από πολλές διαπολιτισμικές έρευνες (Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001).

3.5 Οι διαστάσεις της ψυχικής ευεξίας κατά τον Ryff

Αναφορικά με την έννοια της ψυχικής ευεξίας, ο Ryff (1989a) προτείνει ένα πολυδιάστατο μοντέλο, το οποίο αποτελείται από έξι διαφορετικές διαστάσεις: αυτό-αποδοχή, αυτονομία, κυριαρχία στο περιβάλλον, σκοπό στη ζωή, θετικές σχέσεις με τους άλλους και προσωπική ανάπτυξη.

Ειδικότερα, οι έξι διαστάσεις διαρθρώνονται ως εξής:

Όταν αναφερόμαστε στην αυτό-αποδοχή, εννοούμε την εικόνα που έχει ο καθένας μας για τον εαυτό του. Δεν αναφέρεται όμως στην ναρκισσιστική αγάπη του εαυτού μας ή στην επιφανειακή αυτοεκτίμηση, αλλά αντιθέτως, σε μια σχέση με τον εαυτό μας που στηρίζεται τόσο σε θετικές όσο και σε αρνητικές πτυχές (Ryff & Singer, 2003). Η διάσταση της αυτό-αποδοχής τέθηκε υπό συζήτηση και παλιότερα και ο πρώτος που προσπάθησε να την οριοθετήσει ήταν ο Erikson (1959). Η αποδοχή του εαυτού μας στηρίζεται στην ειλικρινή και αντικειμενική αυτό-αξιολόγηση, το άτομο, δηλαδή, έχει επίγνωση των προσωπικών του αδυναμιών και των περιορισμών του, αλλά έχει την δύναμη να αγαπάει και να δέχεται τον εαυτό του όπως ακριβώς είναι (Hidalgo, Bravo, Martínez et al., 2010).

- ❖ Όποιος σημειώσει υψηλά σκορ στην διάσταση αυτή, είναι ενδείξεις ανθρώπων με θετική στάση, που αναγνωρίζουν και δέχονται την πολυπλοκότητα της προσωπικότητάς τους, συμπεριλαμβανομένων των θετικών και αρνητικών τους στοιχείων και τέλος μπορούν, όταν αναπολούν το παρελθόν να σκέφτονται θετικά (Ryff & Keyes, 1995).
- ❖ Αντίθετα, όποιος σημειώσει χαμηλά σκορ, σημαίνει πως το άτομο αυτό είναι αρκετά απογοητευμένο με τον εαυτό του, αισθάνεται επίσης άβολα όταν σκέφτεται το παρελθόν. Τέλος, ανησυχεί σε μεγάλο βαθμό για ορισμένες πλευρές της προσωπικότητάς του και θέλουν πολύ να τις αλλάξουν (Ryff & Keyes, 1995).

Δεύτερη διάσταση, κατά τον Ryff (1989a), είναι οι θετικές σχέσεις με τους άλλους, η οποία περιλαμβάνει το ψυχικό σθένος, διάφορες απολαύσεις και όμορφες στιγμές, που δημιουργούνται κατά την επαφή με τους άλλους (Ryff & Singer, 2003). Η σημασία του να έχεις θετικές σχέσεις με τους άλλους, εντοπίζεται κατά μεγάλο ποσοστό σε όλη τη θεωρία του ψυχικού ευ-ζην (Ryff & Singer, 1996).

- ❖ Θετικά σκορ, συνήθως εμφανίζονται σε άτομα, τα οποία έχουν ζεστές, ικανοποιητικές και εμπιστευτικές σχέσεις με τους άλλους, και οι οποίοι ενδιαφέρονται για την ψυχική ευεξία των άλλων και έχουν την ικανότητα να αισθάνονται εμπάθεια, οικειότητα και μπορούν και συναισθάνονται το πάρε-δώσε στις ανθρώπινες σχέσεις (Ryff & Keyes, 1995).
- ❖ Χαμηλά σκορ, συνήθως εμφανίζονται σε άτομα, τα οποία έχουν λίγες και εμπιστευτικές σχέσεις με άλλα άτομα, τους είναι δύσκολο να αισθανθούν οικεία, ανοικτά και να συναισθανθούν ένα άλλο άτομο. Επιπλέον, παρουσιάζονται ως άτομα απομονωμένα και απογοητευμένα με τις διάφορες κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, τα άτομα αυτά δεν επιδιώκουν οποιαδήποτε δέσμευση με τον περίγυρό τους (Ryff & Keyes, 1995).

Επόμενο βασικό συστατικό της ψυχικής ευεξίας αποτελεί η αυτονομία του ατόμου, η οποία αναφέρεται στην ικανότητά του να φέρει σε πέρας τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω του, ακόμα κι αν αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα καθολικά πιστεύω. Επιπροσθέτως, αναφέρεται και στην ικανότητα του ατόμου να ζει μόνο του αυτόνομα, όταν και όποτε χρειαστεί, αν οι ανάγκες το επιβάλλουν (Ryff & Singer, 2003). Οι θεωρίες της αυτόπραγμάτωσης παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με την έννοια της αυτονομίας, όπως αυτή έχει διατυπωθεί και παγιωθεί. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής, περιγράφονται ως άτομα που λειτουργούν αυτόνομα και ως άτομα, τα οποία αντιστέκονται σε οποιαδήποτε μορφή προσπολιτισμού. Όταν γίνεται αναφορά, επομένως, σε ένα άκρως λειτουργικό άτομο, η εικόνα του ατόμου που σχηματίζεται είναι αυτή ενός ατόμου με ένα ολοκληρωμένο εσωτερικό πλαίσιο αξιολόγησης, ο οποίος δεν δίνει αξία στο τι γνώμη έχουν οι άλλοι γι' αυτόν, αλλά θα επιδιώξει κάθε φορά να αξιολογήσει τον εαυτό του με βάση τα προσωπικά του πιστεύω και πεποιθήσεις (Ryff & Singer, 1996).

- ❖ Υψηλά ποσοστά σε αυτή τη διάσταση, παρουσιάζει ανθρώπους, οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι και ικανοί να αντιστέκονται σε οποιαδήποτε κοινωνική πίεση και να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις. Τα άτομα αυτά αυτό-αξιολογούνται με βάση τα προσωπικά τους στάνταρ (Ryff & Keyes, 1995).
- ❖ Τα χαμηλά ποσοστά, χαρακτηρίζουν τα άτομα, τα οποία ανησυχούν με τις προσδοκίες των άλλων και είναι απόλυτα εξαρτώμενοι από τις κρίσεις τους, κάθε φορά που καλούνται να πάρουν μια σημαντική απόφαση. Τέλος, οι σκέψεις και οι

πράξεις τους επηρεάζονται από τις διάφορες κοινωνικές πιέσεις (Ryff & Keyes, 1995).

Ένας ακόμη σημαντικός και ιδιαίτερος τομέας της ψυχικής ευεξίας είναι η κυριαρχία στο περιβάλλον. Υπό την έννοια αυτή, νοούνται οι δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης περιβαλλόντων, τα οποία λειτουργούν θετικά στην ψυχοσύνθεσή του (Ryff & Singer, 2003). Η ικανότητα ενός ατόμου να επιλέξει ή να δημιουργήσει περιβάλλοντα κατάλληλα για μια ισορροπημένη ψυχική κατάσταση ορίζεται ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ψυχικής υγείας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αναπτυξιακές θεωρίες, για να μπορέσει ένα άτομο να κυριαρχήσει επαρκώς σε ένα περιβάλλον, απαραίτητο όπλο του είναι η ικανότητά του να διαχειρίζεται και να ελέγχει πολύπλοκα περιβάλλοντα, δίνοντας έμφαση κατ' αυτόν τον τρόπο στην ανάγκη που προκύπτει, αλλαγής του κόσμου σε ένα δημιουργικό και προνομιούχο περιβάλλον (Ryff & Singer, 1996).

- ❖ Η επίτευξη υψηλών αποδόσεων σε αυτόν τον παράγοντα συντελείται από ανθρώπους με υψηλή αίσθηση υπεροχής και ανταγωνιστικότητας ως προς τα άτομα με τα οποία συγκριούνται και οι οποίοι μπορούν να κάνουν αποτελεσματική χρήση των ευκαιριών που προκύπτουν και μπορούν να επιλέξουν ή να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για τις ανάγκες τους και για τις προσωπικές τους αξίες (Ryff & Keyes, 1995).
- ❖ Αντιθέτως, χαμηλή απόδοση συγκεντρώνουν τα άτομα που δύσκολα ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους ανάγκες, ή στο να αλλάξουν ή να βελτιώσουν το περιβάλλοντα χώρο τους. Τέλος, όποιες ευκαιρίες ανακλύπτουν δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν και χαρακτηρίζονται από έλλειψη ελέγχου του κόσμου που τους περιβάλλει (Ryff & Keyes, 1995).

Επόμενος συνδετικός κρίκος της ψυχικής ευεξίας είναι ο σκοπός της ζωής. Με άλλα λόγια, νοείται η ικανότητα του ατόμου να δίνει νόημα και πορεία στις προσωπικές του εμπειρίες και να θέτει στόχους προς βελτίωση και ανέλιξη του (Ryff & Singer, 2003). Η εννοιολογική τοποθέτηση της ωριμότητας, ενισχύει και την κατανόηση της έννοιας του σκοπού της ζωής, καθώς και την παρουσία ή απουσία της αίσθησης προσανατολισμού και σκοπιμότητας στη ζωή. Ένας λειτουργικός άνθρωπος, μπορεί και θέτει στόχους, προθέσεις και προορισμό στη ζωή του, δίνοντας έτσι νόημα στη ζωή του (Ryff & Singer, 1996).

- ❖ Υψηλές αποδόσεις παρουσιάζονται στα άτομα που έχουν θέσει στόχους και προορισμό στη ζωή τους, αισθάνονται ότι και το παρελθόν και το παρόν έχει ένα νόημα γι' αυτούς και οι ζωές τους έχουν νόημα και οι ίδιοι λόγο να ζουν (Ryff & Keyes, 1995).
- ❖ Στον αντίποδα, τα άτομα που συγκεντρώνουν χαμηλά σκορ, είναι εκείνα τα άτομα, που αισθάνονται πως η ζωή τους δεν έχει κανένα νόημα και δεν είναι σε θέσει να θέτουν στόχους και καμία αίσθηση προσανατολισμού. Τέλος, αναπολώντας το παρελθόν δεν βρίσκουν κανένα νόημα ή κάτι που να τους κινητοποιεί ώστε να αλλάξουν (Ryff & Keyes, 1995).

Τελευταίο και εξίσου απαραίτητο, όπως και τα προαναφερθέντα, συστατικό της ψυχικής ευεξίας είναι η προσωπική ανάπτυξη. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τις δυνατότητες και ταλέντα του, καθώς και να εξελίξει οποιαδήποτε νέα εμπειρία και δυνατότητα του προκύπτει. Επιπλέον, όταν ανακύπτουν απρόσμενα γεγονότα μπορεί και ψάχνει μέσα του και βρίσκει τη δύναμη που χρειάζεται (Ryff & Singer, 2003). Η προσωπική ανάπτυξη, σχετίζεται, επίσης, με την ικανότητα του να είσαι ανοιχτός σε νέες εμπειρίες, πράγμα το οποίο αναδεικνύει έναν πλήρως λειτουργικό άτομο. Οι αναπτυξιακές θεωρίες, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία που έχει το να εξελισσεσαι διαρκώς και να παλεύεις με νέες προκλήσεις και ζητήματα σε κάθε στιγμή της ζωής του (Ryff & Singer, 1996).

- ❖ Οι υψηλές αποδόσεις μας σχεδιάζουν το πορτρέτο ενός ατόμου, που θέλει διαρκώς να εξελισσεται, που δοκιμάζει διαρκώς νέα εγχειρήματα, που διαρκώς επιζητεί την προσωπική ανέλιξη και που αναγνωρίζει το πόσο έχει βελτιωθεί μέσα σε κάθε φάση της ζωής του, δίχως ποτέ να το βάζει κάτω (Ryff & Keyes, 1995).
- ❖ Οι χαμηλές αποδόσεις, αντιθέτως, μας σκιαγραφούν ένα άτομο με μία αίσθηση στασιμότητας, με καμία όρεξη και δύναμη για περεταίρω ανέλιξη και βελτίωση, με έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή. Αισθάνονται αδύναμοι να εξελίξουν νέες στάσεις και συμπεριφορές (Ryff & Keyes, 1995).

Συμπερασματικά, η ψυχική ευεξία είναι κάτι παραπάνω από το να αισθάνεσαι απλά χαρούμενος ή ικανοποιημένος από τη ζωή, ούτε είναι απλώς η απουσία των αρνητικών συναισθημάτων ή εμπειριών, οι οποίες καθορίζουν τα αγαθά της ζωής. Αντ' αυτού, η ψυχική ευεξία συνεπάγεται μια πλούσια αντίληψη αυτών των εμπειριών και την επιτυχή διαχείριση των προκλήσεων και των δυσκολιών που ενδέχεται να προκύψουν (Ryff & Singer, 2003).

3.6 Η Ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών

Στις μέρες μας, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι μία πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία, με πολλούς σταθμισμένους και αστάθμητους παράγοντες να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του. Πρέπει να συνεργαστεί ταυτόχρονα με μαθητές, συναδέλφους, διευθυντές και γονείς. Όπως είναι επομένως φυσικό και επόμενο όλα αυτά επιδρούν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στην ψυχοσύνθεση και ψυχική ευεξία του εκπαιδευτικού.

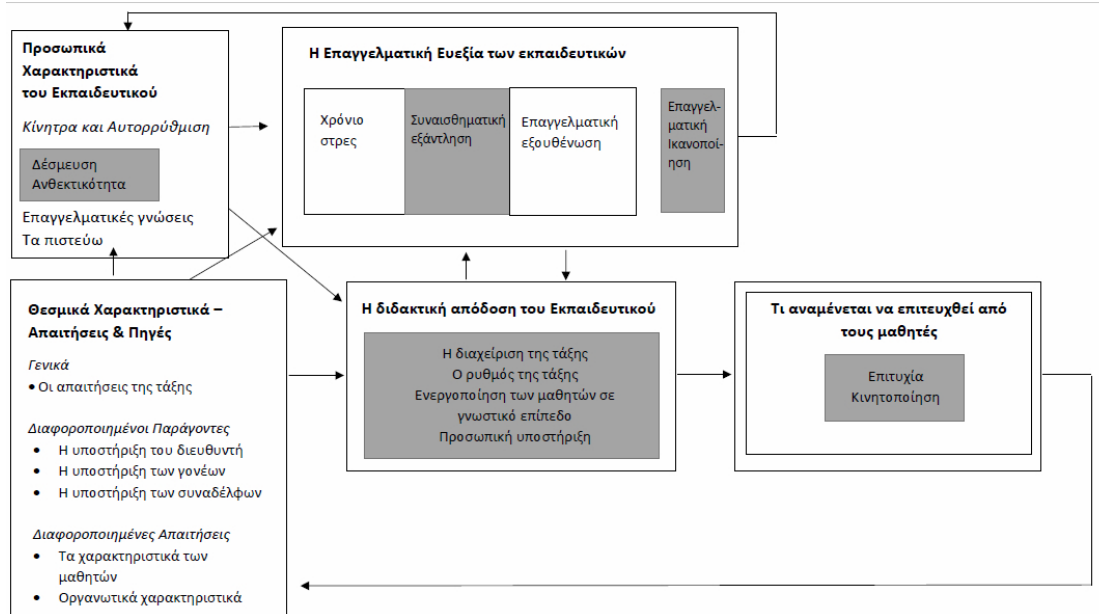
Παραδοσιακά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανατροφή και ανάπτυξη του παιδιού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους Evers, Tomic & Brouwers (2004). Επομένως, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σωστά στο ρόλο του θα πρέπει να είναι σωματικά, πνευματικά και ψυχικά υγιής. Ωστόσο, παρά την προφανή δυσαρμονία μεταξύ των αντιληπτών ικανοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των προσδοκιών του ρόλου του, ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί αδιάκοπα να επιτελεί το έργο του (Smith & Bourke, 1992). Αυτό ενδέχεται να έχει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική ευεξία τους καθώς και στην επαγγελματική τους ικανότητα ως εκπαιδευτικοί.

Ως επαγγελματική ευεξία νοείται «η θετική αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών της εργασίας του, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών, των κινητήριων, των συμπεριφορικών, γνωστικών και ψυχομετρικών διαστάσεων» (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004, σ. 366), η οποία τις περισσότερες φορές είναι πολύπλευρη.

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στην αρνητική πλευρά της επαγγελματικής ευεξίας, με το άγχος, το στρες, την επαγγελματική εξουθένωση και την μη επαγγελματική ικανοποίηση να κυριαρχούν. Ως άγχος των εκπαιδευτικών, ο Kyriacou (2001, σ. 28), ορίζει «την δυσάρεστη εμπειρία, τα διάφορα αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμός, άγχος ένταση, απογοήτευση ή κατάθλιψη, που προκύπτουν από κάποια πτυχή του επαγγέλματός τους». Το χρόνιο στρες αποτελεί μία από τις πιο ενδεικτικές ενδείξεις επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός για την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει δοθεί από την Maslach (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), η οποία την περιέγραψε ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τα εξής συμπτώματα: συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), αποπροσωποποίηση (depersonalization) και μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση (reduced personal accomplishment).

Η συναισθηματική εξάντληση, θεωρείται ως η πιο προφανής εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και όταν το άτομο την βιώνει, αισθάνεται «αποστραγγισμένος» από συναισθήματα, με εξαντλημένους συναισθηματικούς πόρους. Από την άλλη, η αποπροσωποποίηση, χαρακτηρίζεται, κατά κύριο λόγο, από μια αρνητική, αναισθητη και αποστασιοποιημένη στάση από άλλους. Τέλος, η μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση, περιλαμβάνει αισθήματα ανικανότητας και αρνητική αυτο-αξιολόγηση απόδοσης εργασίας.

Άλλος ένας από τους πιο διαδεδομένους και πολυμελετημένους παράγοντες επίδρασης της ψυχικής ευεξίας, είτε θετικά είτε αρνητικά, είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία χαρακτηρίζεται ως « η θετική (ή αρνητική) κρίση, που κάνει ο ένας για την επαγγελματική θέση ενός άλλου» (Weiss, 2002, σ. 175), η οποία μπορεί να εξηγηθεί από τον βαθμό αντίληψης της ανάγκης για εκπλήρωση στο πλαίσιο της οργανωτικής σύνθεσης.



Σχήμα 7:

Ευρετικό Μοντέλο Εργασίας των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής ευεξίας και της διδακτικής τους απόδοσης (μόνο στα γκρι πλαίσια δίνεται η βαρύτητα). (Πηγή: Klusman et al., 2008)

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω σχήμα (βλ. Σχήμα 7), οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευεξία ποικίλουν. Η ανάγκη για περεταίρω εξειδίκευση και προσωπική ανάπτυξη, δημιούργησε στους εκπαιδευτικούς ένα επιπλέον βάρος, το οποίο προκάλεσε αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεσή τους. Οι απαιτήσεις της

κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής κοινότητας, να έχουν οι εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα πολλούς ρόλους, δημιούργησε έντονο άγχος και στρες, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ψυχική τους ηρεμία διαρκώς.

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, όσο περνούν οι δεκαετίες, όλο και αυξάνεται, δημιουργώντας πλήθος αρνητικών και δυσάρεστων επιπτώσεων στην ψυχική υγεία και ευεξία των εκπαιδευτικών. Ορισμένα από αυτά είναι ο πονοκέφαλος, διάφορα γαστροεντερικά προβλήματα, η υπέρταση, διάφοροι μυϊκοί πόνοι και άλλες ασθένειες, άλλα συμπτώματα δυσφορίας, μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και μειωμένη επαγγελματική απόδοση (Grayson & Alvarez, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Πολλοί ερευνητές, αναφέρουν χαρακτηριστικά πως ένα ακόμη στοιχείο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάσταση της ψυχικής υγείας και ευεξίας των εκπαιδευτικών είναι, εκτός των άλλων, και το εργασιακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να επηρεάσει και θετικά και αρνητικά τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως το περιεχόμενο της εργασίας, οι διάφορες συγκρούσεις και αντιθέσεις, η πίεση της δουλειάς και η αυτονομία από την άλλη, οι φυσικές και υλικές συνθήκες εργασίας, η διαχείριση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, σχετίζονται με τις διακυμάνσεις των επιπέδων της επαγγελματικής και ψυχικής τους ευεξίας (Hoy and Miskell, 1996, Huberman & Vandenberghe, 1999, Smylie, 1999, Hallinger, 2003).

Το στρες, επομένως, και η επαγγελματική ικανοποίηση αντανακλούν διαφορετικές πτυχές της επαγγελματικής ευεξίας (Van Horn et al., 2004). Το κοινό τους συστατικό είναι διάφορες ανεπιθύμητες συμπεριφορές (π.χ. υψηλά επίπεδα στρες και εξουθένωσης και χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης), με το μειονέκτημα ότι ο συνδυασμός όλων αυτών των στοιχείων έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική και πνευματική υγεία του εκπαιδευτικού (Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira, 2006), καθώς και για το επάγγελμα αυτό καθαυτό, από άποψη χαμηλής απόδοσης και υψηλής διακύμανσης (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001).

Παρά το γεγονός ότι το περισσότερο ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν όσα προαναφέρθηκαν στην ψυχική υγεία και ευεξία των εκπαιδευτικών, εντούτοις όμως, υπάρχουν πολλά θετικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να την προάγουν και να την ενισχύσουν. Κατά την τελευταία δεκαετία, οι έρευνες μεταστρέφουν το ενδιαφέρον τους στην διερεύνηση της χρησιμότητας των θετικών ενδείξεων της υποκειμενικής ευεξίας, όπως τα θετικά συναισθήματα και γνωστικές

λειτουργίες. Ενδεικτικά, ορισμένα στοιχεία, που ασκούν θετική επιρροή στην υποκειμενική και ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών είναι, η συνολικότερη αποτελεσματικότητα του έργου τους, το καλό κλίμα στην τάξη και η καλή ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών τους (Van Horn et al., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1 Έρευνες για το εργασιακό στρες

4.1.1 Έρευνες για το εργασιακό στρες στον διεθνή χώρο

Σύμφωνα με την υπάρχουσα διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία το εργασιακό στρες έχει μελετηθεί είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Ως εξαρτημένη μεταβλητή φαίνεται ότι επηρεάζεται από αριθμό εργασιακών συμπεριφορών και προσωπικών παραγόντων. Αρκετοί είναι οι ερευνητές που χωρίζουν τους παράγοντες που οδηγούν στο εργασιακό στρες σε δύο κατηγορίες, τους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και τους παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων.

Η σύγχρονη έρευνα στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη έχει καταδείξει ότι το φαινόμενο του επαγγελματικού στρες αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα τόσο στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές που πάσχουν από εργασιακό στρες διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell και Lau, 1990), με αποτέλεσμα να επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Hughes, 2001). Αιτία για την εμφάνισή του θεωρείται η αλληλεπίδραση με τους μαθητές (προβλήματα πειθαρχίας, μειωμένη παρακίνηση), ο χαμηλός βαθμός οργάνωσης των σχολείων καθώς και έλλειψη διοικητικής και επιστημονικής υποστήριξης (Van Horn και συνεργάτες, 1997).

Συναφείς έρευνες έχουν δείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών βιώνουν συναισθήματα κόπωσης κατά τη διάρκεια του υπηρεσιακού τους βίου (Schaufeli, Daamen et al., 1994, Burke et al., 1996).

Ειδικότερα, υπολογίζεται ότι το 15-25% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες νιώθουν έντονο στρες σε κάποια

στιγμή της καριέρας τους (Farber, 1991). Διεθνείς έρευνες, επίσης, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά αναφέρουν ότι αυτοί νιώθουν εξουθενωμένοι και στρεσαρισμένοι με σημαντικές συνέπειες, βέβαια, στην απόδοσή τους, στη διδακτική τους ικανότητα και στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών τους (Blandford και Grundy, 2000).

Αναφορικά με το που οφείλεται το έντονο στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι Kyriacou και Sutcliffe (1978) σε έρευνα τους σε 257 εκπαιδευτικούς σε λύκεια της Αγγλίας επεσήμαναν ότι οι καθηγητές θεωρούσαν το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολύ αγχώδες και ότι το στρες τους δεν σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι το 20% των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ στρεσαρισμένοι από την εργασία τους. Τέλος, οι παράγοντες φύλο, ηλικία, προσόντα, χρόνια υπηρεσίας και θέση στη σχολική ομάδα δεν επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση η έρευνα του Byrne (1991) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό στρες. Πιο συγκεκριμένα, το στρες των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το φύλο αλλά και την ηλικία τους. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγαλύτερο στρες σε σχέση με παλιότερους συναδέλφους τους και αυτό πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία που έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες για τα προβλήματα που προέρχονται από την εργασία τους.

Το 1994, ο Byrne, σε παρόμοια έρευνα, διαφοροποιεί τα συμπεράσματά του και υποστηρίζει ότι εκείνο που οδηγεί τελικά στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, δεν είναι τόσο τα δημογραφικά στοιχεία, αλλά οι συνθήκες και ο χώρος εργασίας. Αυτό έχει να κάνει κυρίως με το γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν συμμετέχει σε αποφάσεις, αλλά εκτελεί αποφάσεις άλλων. Επιπλέον, έχει μεγάλο φόρτο εργασίας και πολύ συχνά έχει να αντιμετωπίσει ένα πολύ αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη (ατίθασα, ανυπάκουα παιδιά κτλ.) (βλ. επίσης Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000).

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1987) οι παράγοντες που επηρεάζουν το στρες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τις εργασιακές συνθήκες, τη συμπεριφορά των ατόμων, το μισθό, και τη σύγκρουση ρόλων.

Στην έρευνα των Greenglass & Burke (2003), ως παράγοντες αύξησης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν: οι αντιφατικές απαιτήσεις από την διοίκηση, η υπερφόρτωση εργασίας, οι άσχημες συνθήκες εργασίας και οι δημοσιονομικές περικοπές.

Οι Valero (1997), Verdugo & Vere (2003) και Kyriacou (1998), υπογραμμίζουν πως πέντε είναι οι πηγές εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών: η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών, οι χρονικές πιέσεις, η εργασιακή υπερφόρτωση, το φτωχό σχολικό ήθος, οι δυσλειτουργικές συνθήκες και οι δυσοίωνες προοπτικές.

Επιπλέον, η έρευνα του Mokoti (2001), τόνισε πως οι παράγοντες που προκαλούν έντονο στρες στους εκπαιδευτικούς είναι οι έξτρα ώρες εργασίας στο σπίτι για την προετοιμασία της αυριανής σχολικής μέρας, το είδος της σχέσης με τους μαθητές, η απουσία τους στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με ζητήματα του σχολείου, η αξιολόγηση από άλλους, είτε ανωτέρων είτε από τους ίδιους τους γονείς, το κλίμα του σχολείου και τέλος η οργανωτική του δομή. Επιπλέον, οργανωτικοί παράγοντες, όπως η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, μπορούν να εντείνουν το εργασιακό στρες. Ειδικότερα, στην ασάφεια ρόλων, μπορεί να οδηγήσουν διάφορα ζητήματα διδασκαλίας, όπως η συχνή αλλαγή θέσεων και οι συχνές αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας, η δημιουργία νέας οργανωτικής δομής και οι αλλαγές στις απαιτήσεις της εργασίας.

Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι οι δύο κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες ήταν ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η απειθαρχία των μαθητών (Kyriacou, 1987, Geving, 2007).

Το 1989, ο Trendall, σε έρευνα με δείγμα 237 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής, υπέδειξε ότι τελικά υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά και στον παράγοντα στρες και επιπλέον, ότι αυτοί που φαίνεται να είναι περισσότερο στρεσορισμένοι είναι εκείνοι που δεν έχουν κανένα άτομο/συνάδελφο για να συζητήσουν τα προβλήματά τους (που αφορούν κατά κύριο λόγο την εργασία τους).

Στην Κίνα, σε μια έρευνα που έγινε (2009) από τους Yang, Ge, Hu, Chi, Wang με θέμα: «Σχέση της ποιότητας ζωής και του εργασιακού άγχους των δασκάλων» και δείγμα 3570 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε πως τα επίπεδα της υγείας των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε χειρότερη κατάσταση σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό. Οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στρεσογόνες συνθήκες εργασίας εξαιτίας της περιορισμένης οικονομικής υποστήριξης από την κυβέρνηση, και βρίσκονται σε μεγάλο ρίσκο να αυξήσουν τις πιθανότητες τους να

επιδεινώσουν την υγεία τους. Βέβαια, ως τρόποι αντιμετώπισης προτείνεται η συμβουλευτική υποστήριξη, η οποία θα στοχεύει στη μείωση του στρες και στην βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Στην Γκάνα, το 2015, διεξήχθη μία έρευνα από τους Addison & Yankyera, η οποία διερεύνησε το πως διαχειρίζονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (N= 25) το εργασιακό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα του εργασιακού στρες είναι ιδιαίτερα υψηλά και αυτό οφείλεται στην υπερφόρτωση εργασίας και στις ελλειπείς διαπροσωπικές σχέσεις. Η πλειοψηφία των γυναικών συμφώνησε στο ότι το εργασιακό στρες μειώνει την απόδοσή τους. Τέλος, ως τρόποι αντιμετώπισης προτάθηκαν: η καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής διοίκησης αναφορικά με την εξεύρεση καινοτόμων και αποτελεσματικών λύσεων για την μείωση του στρες και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης.

Άλλη μια έρευνα που διεξήχθη στην Ινδία (Holeyannavar & Itagi, 2011), διερεύνησε το κατά πόσο η συναισθηματική ικανότητα των γυναικών εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εμφάνιση εργασιακού στρες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι αυτοί οι δύο παράγοντες σχετίζονται αρνητικά μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (64,7 %), βιώνει έντονο στρες. Επιπλέον, το στρες φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Το τελικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η ανάπτυξη συναισθηματικής ικανότητας μπορεί να μειώσει την εμφάνιση στρεσογόνων παραγόντων σε σημαντικό βαθμό.

Άλλη έρευνα στη Γαλλία, ανάμεσα σε 6.700 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε πως ποσοστό της τάξης του 31 ως 45% αρρωσταίνουν και εγκαταλείπουν την εργασία τους λόγω του εργασιακού στρες (Laugaa, Rasclé, Bruchon-Schweitzer, 2008).

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού στρες, οι Khan & Khan (2006), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι και οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλες οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού στρες είναι αποτελεσματικές, ανεξάρτητα από το είδος/τύπο αντιμετώπισης (ενεργός ή παθητικός).

4.1.2 Έρευνες του εργασιακού στρες στον ελλαδικό χώρο

Στον Ελλαδικό χώρο, όλες οι έρευνες που εξέταζαν το εργασιακό στρες σε εκπαιδευτικούς ανέφεραν χαμηλά επίπεδα στρες και/ή επαγγελματικής εξουθένωσης και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002; Κάντας, 1996; Kokkinos, 2006; Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000) και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Μόττη-Στεφανίδη, 2000).

Η έρευνα των Παγοροπούλου, Κουμπιά και Γιαβρίμη (2002) σε ένα δείγμα 411 εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια και εκπαιδευτικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας, εκπαίδευσης της Αττικής κατέδειξε ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βίωναν σχετικά έντονο εργασιακό στρες.

Σε αντίθεση, η έρευνα του Lazuras (2006), σε δείγμα 70 εκπαιδευτικών στο σύνολο, γενικής (N=36) και ειδικής (N=34) αγωγής από την πόλη της Θεσσαλονίκης, έδειξε ότι τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλά έως μέτρια. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Romaki & Anagnostopoulou (2003), ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα εργασιακού στρες. Επιπλέον, η έρευνα του Lazuras (2006), κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα του στρες των ειδικών παιδαγωγών ήταν υψηλότερα σε σχέση με αυτά των γενικών παιδαγωγών. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση του στρες των ειδικών παιδαγωγών είναι: η έλλειψη πληροφόρησης αναφορικά με το τι να κάνουν και πως να το κάνουν, ελλιπής εποπτεία και αδύναμοι δεσμοί μεταξύ των συναδέλφων.

Η έρευνα των Kokkinos & Davazoglou (2009), διερεύνησε τις πηγές του εργασιακού στρες 373 Ελλήνων ειδικών παιδαγωγών. Παρόλο που οι συμμετέχοντες θεώρησαν σε γενικές γραμμές στρεσογόνο το επάγγελμά τους, ανέφεραν πως αυτό που τους το προκαλεί είναι ζητήματα αναφορικά με τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, όπως η πρόοδος και η εξέλιξη του παιδιού, η ασφάλεια και η κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι περισσότεροι από τους μισούς, υποστήριξαν ότι το να διδάσκεις σε ένα παιδί με αυτισμό, τους προκαλεί το μεγαλύτερο στρες και έπειτα τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η επακριβώς τήρηση και ακολουθία του αναλυτικού προγράμματος, αποτελεί τον πιο στρεσογόνο παράγοντα, και δεύτερος στη σειρά βρίσκεται η αγωνία για την κοινωνική και σχολική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών.

Το 2013, η Kalyva, προσπάθησε να μελετήσει το εργασιακό στρες των ειδικών παιδαγωγών στην Ελλάδα υπό συνθήκες οικονομικής κρίσης. Από τα ευρήματα, προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν βιώνουν έντονο εργασιακό στρες και ότι το στρες μπορεί να προβλεφθεί από την επαγγελματική εξουθένωση και την δύσκολη και απαιτητική διδασκαλία ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και εκείνοι που δεν διδάσκουν σε παιδιά με αναπηρία, αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες.

Σε έρευνα της Μούζουρα (2005) καταγράφηκε ότι οι παράγοντες που προκαλούν ένταση και στρες στους εκπαιδευτικούς είναι οι καθυστερήσεις βιβλίων διδασκείας / εξεταστέας ύλης, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων και αναπληρωτών, η έλλειψη γνώσεων αναφορικά με τον χειρισμό προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς και η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων.

Από την άλλη, η Παππά (2006), υποστήριξε ότι το στρες των εκπαιδευτικών δημιουργείται από την ασάφεια των ρόλων και την αδυναμία του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

4.2 Έρευνες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί με αντικείμενο μελέτης την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο λόγος, για τον οποίο έχει δοθεί τόση έμφαση στην επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, είναι, διότι επηρεάζει όχι μόνο τη ψυχική, συναισθηματική και σωματική τους κατάσταση και την εργασιακή τους απόδοση, αλλά ουσιαστικά έχει αρνητικά αποτελέσματα και στη μάθηση, στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη των μαθητών και κατ' επέκταση σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο.

4.2.1 Έρευνες της επαγγελματικής ικανοποίησης στον διεθνή χώρο

Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αναμφίβολα μεγάλη και πολλές μελέτες στον διεθνή χώρο έχουν επιχειρήσει, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, να προσδιορίσουν τα ποσοστά και τους παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην

Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eliophotou- Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Το φύλο συχνά έχει εξεταστεί ως προγνωστικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η φύση αυτής της σχέσης παραμένει ασαφής. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένες με την εργασία τους από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ άλλες αναφέρουν ακριβώς το αντίθετο ή δε διαπιστώνουν συσχέτιση μεταξύ φύλου και ικανοποίησης (Reilly, Dhingra, Boduszek, 2013, Buyukgoze-Kavas, Duffy, Guneri, & Autin, 2014).

Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι με τη χαμηλή μισθοδοσία, το φόρτο εργασίας και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την κοινωνία. Γενικά, η έρευνα έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εξαρτώνται από ορισμένα ατομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000).

Οι MacMillan & Ma (1999), προσπάθησαν να διερευνήσουν την επίδραση των εργασιακών συνθηκών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε σχολεία του Καναδά. Από τα ευρήματα, προέκυψε σημαντική συσχέτιση των εργασιακών συνθηκών και της επαγγελματικής ικανοποίησης, με πιο σημαντική εκείνη της εποπτείας της διοίκησης, την διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και της οργανωτικής σχολικής κουλτούρας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zempylas & Papanastasiou, 2006).

Παρομοίως, η έρευνα των Rhodes, Nevill & Allan (2004) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση χρειάζονται τα εξής: καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους, κλίμα επιτυχίας στο σχολείο και συνολική προσπάθεια για επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Αντίθετα, παράγοντες που μειώνουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς είναι ο

φόρτος εργασίας, ο αυξημένος χρόνος που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικά θέματα σχολείου, η δυσκολία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και η άποψη που έχει διαμορφώσει η κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς. Την σπουδαιότητα του παράγοντα για τις διαπροσωπικές σχέσεις επιβεβαιώνουν επίσης οι Brunetti (2001) και Watson και συνεργάτες (1991). Παρόμοια έρευνα των Woods & Weasmer (2004) υποστήριξε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις επιδρούν θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000), τονίζει την σημαντικότητα που διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά του σχολείου στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες που ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται να παραμείνουν στη θέση τους τα επόμενα πέντε χρόνια (Rhodes, Nevill & Allan, 2004) είναι οι υψηλότερες αποδοχές, η αναγνώριση από την πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία, η βούληση τους να βοηθούν παιδιά, η ελαστική διοίκηση και η παροχή περισσότερου χρόνου για σχεδιασμό και προετοιμασία της διδασκαλίας. Αντίθετα, οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες εγκατάλειψης του επαγγέλματος τα επόμενα πέντε χρόνια είναι: η αυξανόμενη εποπτεία από τη διοίκηση, ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας, η απειθαρχία των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους, η επιδεινούμενη ανισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής και οι συνεχείς αλλαγές.

Το 2002, οι Stemprien & Loeb (2002), επιχείρησαν να εξετάσουν τις διαφορές ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών της Γενικής και Ειδικής αγωγής. Το δείγμα αποτελούνταν από τρεις ομάδες, τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικές τάξεις, τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μονάδες Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζονται πιο δυσαρεστημένοι συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Οι συνεχείς πιέσεις και απογοητεύσεις που βιώνουν μέσα και έξω από την τάξη φαίνεται πως επηρεάζουν την συνολική τους ικανοποίηση.

Ο σκοπός της έρευνας των Strydom και των συνεργατών του (2012), ήταν να καθοριστεί το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε μέσο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική διαφορά επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις διάφορες φυλετικές ομάδες.

Σε έρευνα που διεξήχθη σε Τούρκους εκπαιδευτικούς (Sari, 2004) αναφορικά με την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο και τα έτη υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους καθώς επίσης διαπιστώθηκε πως όσο αυξάνονταν τα έτη υπηρεσίας, μειωνόταν η επαγγελματική ικανοποίηση.

Το 2015, στην έρευνα με τίτλο: «Προβλέποντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βάσει των εποπτικών συμπεριφορών των διευθυντών τους: μια έρευνα Τούρκων εκπαιδευτικών» (Hgan, Parylo & Sungu, 2015), τα αποτελέσματά της καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η παρεχόμενη εποπτεία των διευθυντών επηρεάζει θετικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επιπλέον, σημαντική επίδραση ασκούν και το επίπεδο του σχολείου, το θέμα και το είδος διδασκαλίας καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Οι Erdarmar & Demirel (2016), έχοντας ως δείγμα Τούρκους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση, την ικανοποίηση από την ζωή σε συνδυασμό με τις εντάσεις που βιώνουν στη δουλειά και στο σπίτι. Από τα αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους και αυτό οφείλεται στην ικανοποίηση από την ζωή γενικότερα, η οποία εμφανίζει μεγάλα ποσοστά. Αρνητική επιρροή ασκούν οι εντάσεις που βιώνονται στο χώρο εργασίας και στο σπίτι. Επιπλέον, καθόλου δε φαίνεται να επηρεάζεται από διάφορα δημογραφικά στοιχεία όπως, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία και ο τύπος σχολείου. Η επαγγελματική ικανοποίηση όσων εργάζονται σε δημόσια σχολεία είναι υψηλότερη συγκριτικά με όσους εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία.

Στην έρευνά τους, οι Taşdan & Tiryaki (2008), είχαν ως στόχο να μετρήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία και όσων εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Κατά την σύγκριση των μέσων όρων των υποκλιμάκων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται στα δημόσια σχολεία.

Σύμφωνα με τους Bindhu & Sudheeshkumar (2006) η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση με το γενικό συναίσθημα του ατόμου για τη φύση της εργασίας. Αν το γενικό συναίσθημα ως αποτέλεσμα από τις συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικό, το άτομο νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση, αν όχι τότε εμφανίζονται δυσαρεστημένοι.

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι παρά τα διαφορετικά πλάνα και προγράμματα που εκπονούνται για τη βελτίωση του έργου τους.

Η ύπαρξη σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικίας διερεύνησε και εντόπισε ο Baysal (1981, στους Demirel & Erdamar, 2009). Συγκεκριμένα τόνισε, ότι όταν ένα άτομο ξεκινά να εργάζεται, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησής του είναι υψηλό, ενώ το επίπεδο μειώνεται όσο περνούν τα χρόνια, έως ότου το άτομο πλησιάζει τη συνταξιοδότηση.

Αντιθέτως, τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Demirtas, 2010), κατέδειξαν ότι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, το οποίο είναι χαμηλό στην αρχική φάση των πέντε ετών (26-30 ετών) τείνει να αυξάνεται κατά τα επόμενα στάδια. Μετά την ηλικία των 40, μια αξιοσημείωτη μείωση, αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, μπορεί να παρατηρηθεί. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή, το υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης παρατηρήθηκε σε εκπαιδευτικούς, που είχαν επαγγελματική προϋπηρεσία από 6-10 έτη. Η ομάδα αυτή ακολουθήθηκε από εκείνους, που είχαν επαγγελματική προϋπηρεσία 16-20 έτη. Η ομάδα, που είχε το χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, ήταν οι εκπαιδευτικοί, που είχαν υπηρετήσει για περισσότερα από 21 χρόνια. Τέλος, η ομάδα αυτή ακολουθήθηκε από την ομάδα, που είχε προϋπηρεσία 1-5 χρόνια. Εν αντιθέσει, σε μία έρευνα τους, οι Skaalvik & Skaalvik (2009) διαπίστωσαν μια αδύναμη αρνητική σχέση μεταξύ των χρόνων εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη στην παρούσα θέση, τα συνολικά έτη υπηρεσίας και ο βαθμός της θέσης (ιδιότητα) είναι μερικά από τα δημογραφικά στοιχεία, τα οποία φάνηκε να μην επηρεάζουν σημαντικά το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ υπήρχε μια αρνητική σχέση σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών (Demirel & Erdamar, 2009).

Οι Bogler & Nir δημοσίευσαν το 2012 έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 2.565 εκπαιδευτικών του Ισραήλ. Από την έρευνα προέκυψε πως οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εξωγενείς παράγοντες συγκριτικά με τους ενδογενείς. Τα ευρήματα της έρευνας τους έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, όπως αυτές του Van den Berg και των Dinham & Scott που διεξήχθησαν το 2002.

Στην έρευνα των Singh & Kumar (2016), η οποία διερευνούσε το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση 300 εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση, δηλαδή όσο υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν τόσο υψηλότερη θα είναι και η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αντιθέτως, το φύλο δεν επηρεάζει καθόλου την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην περιοχή της Κένυας (Chirchir, 2016), σε 848 εκπαιδευτικούς 129 δημοτικών σχολείων αναφορικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, βρέθηκε ότι δεν ήταν σίγουροι για το κατά πόσο ικανοποιημένοι είναι τελικά. Ωστόσο, φάνηκε να είναι ικανοποιημένοι από την συνεργασία και τη σχέση που έχουν διαμορφώσει με τους συναδέλφους τους και χαρούμενοι όταν αναλάμβαναν διοικητικά καθήκοντα. Ακόμα πιο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί όταν η διοίκηση τους παρέχει το δικαίωμα εξουσιοδότησης. Ειδικότερα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τα διοικητικά καθήκοντα, σε αντίθεση με τις γυναίκες που ήταν λιγότερο ικανοποιημένες. Αυτό υπονοεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αναλαμβάνουν επιπρόσθετα διοικητικά καθήκοντα στο σχολείο. Επιπλέον, φάνηκε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι και από την διδακτική διαδικασία, στοιχείο που δεν επιβεβαιώνεται και για τις γυναίκες. Καμία διαφορά δεν εντοπίστηκε μεταξύ γυναικών και ανδρών αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση στο σύνολό της. Αντιθέτως, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση, την ηλικία και την προϋπηρεσία. Τέλος, προτάθηκαν και ορισμένες προτάσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην περαιτέρω αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτές είναι η βελτίωση της εποπτείας από τα ανώτερα στελέχη, του συστήματος των ανταμοιβών και των επικοινωνιακών και εργασιακών συνθηκών.

4.2.2 Έρευνες της επαγγελματικής ικανοποίησης στον ελλαδικό χώρο

Κάνοντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας στον ελληνικό χώρο, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αποτελεσμάτων των ερευνών με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δείχνουν ότι το συνολικό επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό.

Ο Δημητρόπουλος (1998) διερεύνησε την ικανοποίηση μεταξύ 2.844 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπέρανε ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι: η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά, η αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού τους έργου, η παροχή ανεξαρτησίας και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού, ενώ ο παράγοντας με το μικρότερο ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η σχετική έλλειψη ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ομοίως, σκοπός της μελέτης της Γραμματικού (2010), είναι να ερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους. Με βάση τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αλλά μόνο ως προς μερικές πτυχές των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν στο σχολείο, όπως είναι η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής και εξέλιξής τους και η συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς της κοινωνίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι με τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται.

Ο Koustelios (2001), εξέτασε το επίπεδο ικανοποίησης των Ελλήνων δασκάλων και τη σχέση μεταξύ των ατομικών τους χαρακτηριστικών και των συγκεκριμένων πτυχών της ικανοποίησης από την εργασία. Το δείγμα αποτέλεσαν 354 δάσκαλοι από 40 δημόσια σχολεία. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους τους και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, ήταν δυσαρεστημένοι από την αμοιβή και την προώθηση ευκαιριών.

Το αντικείμενο της έρευνας που διεξήγαγε η Παπαναούμ (2003), σε δείγμα 710 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η ικανοποίηση από το επάγγελμά τους συνολικά, αναφορικά με μερικές όψεις του επαγγέλματος. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εξέφρασαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, ιδιαίτερα αυτοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, υψηλό βαθμό ικανοποίησης δήλωσαν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, άνω των 45 ετών και εκπαιδευτικοί με επαγγελματική πείρα πάνω από 18 έτη. Ως σημαντικοί παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σημειώθηκαν η ικανοποίηση

προσωπικών προσδοκιών, η επαφή με τους μαθητές, οι συνθήκες εργασίας ενώ σε δυσαρέσκεια οδηγούν οι κακές συνθήκες εργασίας και οι διάφορες κακές κριτικές.

Οι Ματσαγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) στο άρθρο τους με τίτλο: «Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης», προσπάθησαν να διερευνήσουν το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης των Ελλήνων δασκάλων καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν υψηλούς βαθμούς σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης, στην οποία συμβάλλουν, κατά σειρά, η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, η ικανοποίηση από την κοινωνική υπόσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος και η ικανοποίηση από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας. Οι εξωτερικοί, σε σχέση με την εργασία, παράγοντες (π.χ. μισθός), δεν είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο Μπρούζος, (2002) διεξήγαγε έρευνα για να εξετάσει την επαγγελματική ικανοποίηση 337 Ελλήνων δασκάλων, που υπηρετούσαν στη Βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματός τους, από τις συνθήκες εργασίας - κτιριακές εγκαταστάσεις, χώροι διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή - οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι. Επιπλέον, η ικανοποίηση από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων και δεν είναι ικανή να εμποδίσει την εκδήλωση δυσαρέσκειας. Στην έρευνα αυτή, επιβεβαιώνεται και η θεωρία των Herzberg et al. (1959).

Στην έρευνα του Μπρούζου (2004), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Λιγότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται λόγω του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος, των περιορισμένων δυνατοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης και ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι από τις αμοιβές τους. Εντούτοις, ενδογενείς παράγοντες όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, η διδακτική και επαγγελματική αποτελεσματικότητα, οι συνάδελφοι, οι μαθητές και οι γονείς, φαίνεται να επιδρούν θετικά στην διαμόρφωση επαγγελματικής ικανοποίησης. Από την άλλη, οι εξωγενείς παράγοντες (π.χ. μισθός) σχετίζονται μεν με

την δυσαρέσκεια τους, ωστόσο όμως δεν επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση.

Αντιθέτως, η έρευνα των Zembylas & Papanastasiou (2004), η οποία διεξήχθη σε σχολεία της Κύπρου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, οι εργασιακές σχέσεις κ.ά. συμβάλλουν στην διαμόρφωση επαγγελματικής ικανοποίησης και όχι δυσαρέσκειας. Οι ενδογενείς παράγοντες έχουν μικρότερη επίδραση.

Σε μια πιο εκτενέστερη έρευνα (Zembylas & Papanastasiou, 2006), διαπιστώθηκε πως εκτός από τους εξωγενείς παράγοντες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται κι από άλλους παράγοντες, όπως η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους συναδέλφους αλλά και με τους μαθητές, η παροχή δικαιώματος για την συμμετοχή στην λήψη σημαντικών αποφάσεων και η δυνατότητα εφαρμογής καινοτομιών. Επιπλέον, σημαντικοί θεωρούνται και παράγοντες όπως η αυτονομία, η ανεξαρτησία και η παροχή ευκαιριών για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη. Εν αντιθέσει, τα αισθήματα απώλειας, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η μονοτονία και η απουσία υποστήριξης από συναδέλφους και ανώτερα στελέχη, έχουν ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα, την επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008), με δείγμα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου συμπέραναν πως οι παρακάτω τέσσερις παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: το φύλο, όπου οι άνδρες εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, το σχολικό επίπεδο, όπου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης βρέθηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε ψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, το σχολικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι με το βαθμό στον οποίο είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους, αναφέρουν και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Στη συγκεκριμένη μελέτη τα εκπαιδευτικά προσόντα, οι ευκαιρίες για ηγεσία στο σχολείο και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δεν αποτελούν πηγές ικανοποίησης από την εργασία.

Στην έρευνα της Χατζηδημητρίου (2011), μεταξύ των εκπαιδευτικών των δημόσιων δημοτικών σχολείων του Ευόσμου και της Καλαμαριάς, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ίδια την εργασία τους κατά κύριο λόγο και έπονται οι συνθήκες εργασίας και οι αμοιβές. Ο παράγοντας που συμβάλλει λιγότερο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η εποπτεία. Σύμφωνα με

τους δείκτες ικανοποίησης/δυσαρέσκειας που εφαρμόστηκαν, η ελευθερία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την κρίση τους και να παίρνουν αποφάσεις συμβάλλουν θετικά στην ικανοποίηση από το επάγγελμα ενώ μικρή επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση ασκούν οι άσχημες συνθήκες εργασίας και τα ανακόλουθα, με τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια. Αντίθετα, μεγάλη δυσαρέσκεια προκαλούν η έλλειψη ευθύνης για τη διδασκαλία ενώ δεν φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού, το εάν οι συνάδελφοι κάνουν προτάσεις αναφορικά με τη διδασκαλία τους ή αν η αξιολόγηση που τους γίνεται από την διοίκηση θα τους βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Πριν λίγα χρόνια, ο Δήμου (2011), προσπάθησε να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συλλέγοντας στοιχεία από 288 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή των Αθηνών. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε επτά στατιστικώς σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι: η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, η συμβολή στην καταξίωση του εκπαιδευτικού, η ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών, η υποστήριξη της κτιριακής υποδομής, η ενίσχυση της συναδελφικότητας, η επιτυχής άσκηση διοικητικού έργου και η αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Επισημάνθηκε ότι το φύλο των συμμετεχόντων ως παράγοντας διαφοροποίησης δεν επηρεάζει ενώ η ηλικία επηρεάζει την ενθάρρυνση για εφαρμογή νέων προγραμμάτων.

Σε έρευνα που διεξήχθη σε δασκάλους της Κύπρου, διερευνήθηκε η επαγγελματική τους ικανοποίηση μέσα από τις συνθήκες εργασίας, από την αναγνώριση του έργου τους από μαθητές και γονείς, από την αναγνώριση του έργου τους από προϊστάμενους και συναδέλφους και από το επίπεδο αξιοκρατίας. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από το επάγγελμά τους. Φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση δε διαφοροποιείται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Τέλος, η πιο σημαντική πηγή ικανοποίησης και για τα δύο φύλα είναι η αναγνώριση του έργου τους από γονείς και μαθητές, ενώ δείχνουν λιγότερο ικανοποιημένοι με το επίπεδο αξιοκρατίας (Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008).

Έρευνα της Saiti, (2007) για την επαγγελματική ικανοποίηση σε ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε επτά παράγοντες που σχετίζονται με την ενίσχυσή της. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, οι πιθανότητες προαγωγής και αμοιβών, η αναγνώριση των προσπαθειών τους, η

εκπαιδευτική διοίκηση, ο μισθός, ο σχολικός οργανισμός, τα συναισθήματα που έχουν για την δουλειά τους και η συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Στην έρευνα του Παπαθωμόπουλου (2015), αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σχετικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Εντούτοις, σε σύγκριση με τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους, τα επίπεδα ικανοποίησής τους δείχνουν να είναι χαμηλότερα. Θεωρούν πως η εργασία τους είναι ενδιαφέρουσα, νιώθουν ότι εισπράττουν αναγνώριση τόσο από τα ανώτερα στελέχη τους όσο και από τους μαθητές και τους γονείς. Όμως, νιώθουν ότι δεν αξιοποιούνται και τόσο τα προσόντα τους, δεν έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανέλιξης και δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν ευθύνες.

4.3 Έρευνες της ψυχικής ευεξίας

Ο παράγοντας της ψυχικής ευεξίας στον χώρο της εκπαίδευσης δεν έχει διερευνηθεί σε πολύ μεγάλο εύρος, όπως συνέβη με τους δυο παραπάνω παράγοντες, δίχως αυτό να πρέπει να περιορίζει την σπουδαιότητά του. Παρακάτω θα γίνει μια μικρή ανασκόπηση της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών τόσο σε διεθνές όσο και σε ελλαδικό επίπεδο.

4.3.1 Έρευνες της ψυχικής ευεξίας στον διεθνή χώρο

Στην έρευνα των Bermejo-Toro και των συνεργατών του (2016), συμμετείχαν 413 εκπαιδευτικοί από την περιοχή της Μαδρίτης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι προσωπικές και εργασιακές πηγές επηρεάζουν κατά πολύ τους διαμεσολαβητές της ψυχικής ευεξίας, που στην περίπτωση αυτή είναι η εξουθένωση και η αφοσίωση. Η αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσωπικές πηγές αντιμετώπισης ρυθμίζουν την επίδραση των απαιτήσεων στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την σπουδαιότητα των ατομικών και εργασιακών πηγών στην διαμόρφωση της καλής ή κακής ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών.

Ο Wolf (2016), ανάμεσα σε 456 εκπαιδευτικούς από την περιοχή του Κονγκό, προσπάθησε να διερευνήσει την σχέση ανάμεσα στους παράγοντες κινδύνου της ζωής

των εκπαιδευτικών και στις τρεις διαστάσεις της ψυχικής ευεξίας (κίνητρα, εξουθένωση και επαγγελματική δυσαρέσκεια). Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρή αλλά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα μεταξύ των υψηλών κινδύνων με την χαμηλότερη διάθεση για δράση (κίνητρα) και με την υψηλότερη διάθεση για εξουθένωση, αλλά καμία συσχέτιση δεν βρέθηκε ανάμεσα στους κινδύνους και στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Συμπερασματικά, όσο πιο πολλούς κινδύνους αντιμετωπίζει καθημερινά ο εκπαιδευτικός τόσο πιο πολύ επιβαρύνεται η ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών και οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση.

Στην Ταιβάν, σε έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα σε 265 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Chi, Yeh & Wu, 2014), η οποία διερευνούσε το κατά πόσο η ψυχική ευεξία λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της σχέσης μεταξύ κοινωνικής υποστήριξης και διδακτικής αποτελεσματικότητας. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε σημαντική και θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη και την διδακτική αποτελεσματικότητα, ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη και την ψυχική ευεξία, ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και την διδακτική αποτελεσματικότητα, ανάμεσα στην σχέση με τον διευθυντή και την διδακτική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η ψυχική ευεξία βρέθηκε ότι ασκεί μέτρια επίδραση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Τέλος, καμία συσχέτιση δεν εντοπίστηκε μεταξύ της σχέσης του διευθυντή με την κοινωνική υποστήριξη και την διδακτική αποτελεσματικότητα.

Ο Lim (2016), σε έρευνα που διεξήγαγε σε 115 Κορεάτες ειδικούς παιδαγωγούς, μελετούσε την επίδραση των ηθικών και των αρετών στην ψυχική τους υγεία και ευεξία. Μεταξύ των δύο ειδών της ευεξίας, βρέθηκε ότι η θεολογική αρετή/ηθική σχετίζεται θετικά με την ηδονική ευεξία, ενώ η διαπροσωπική αρετή/ηθική με την ευδαιμονική ευεξία. Τα ευρήματα αυτά υπονοούν ότι τα υψηλά ποσοστά των αρετών/ηθικών επηρεάζουν την λειτουργικότητα και όχι την συναισθηματική κατάσταση των ειδικών παιδαγωγών και επιπλέον ότι η συμβολή των αρετών/ηθικών στην ψυχική ευεξία εξαρτάται από την αντίληψη που ο καθένας έχει για την ψυχική ευεξία.

Ακόμη μία έρευνα που έλαβε μέρος στην Κίνα και συγκεκριμένα στο Χόνγκ Κόνγκ με 1115 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Yin, Huang & Wang, 2016), διερευνούσε τα χαρακτηριστικά της εργασίας και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών, καθώς και τον ρόλο των στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συναισθηματικές απαιτήσεις του επαγγέλματος θεωρούνται επιβλαβείς για την ψυχική ευεξία σε αντίθεση με την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς που θεωρείται

ωφέλιμη. Όλες οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων (μέθοδος επαναξιολόγησης και μέθοδος της καταστολής) που αναφέρονται στην έρευνα αυτή, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των συναισθηματικών απαιτήσεων, της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους και της ψυχικής ευεξίας. Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την μέθοδο της επαναξιολόγησης είναι ψυχολογικά πιο υγιείς συγκριτικά με εκείνους που χρησιμοποιούν περισσότερο τη μέθοδο της καταστολής.

Οι Ross και οι συνεργάτες του (2012), έχοντας ως δείγμα 184 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων από την περιοχή του Όρεγκον στις ΗΠΑ, μελέτησαν την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή υποστηρικτικών παρεμβάσεων θετικών συμπεριφορών στο σχολείο. Από τα ευρήματα συμπεραίνεται πως η ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών σε σχολεία με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στάτους επηρεάζεται κατά πολύ από τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις θετικών συμπεριφορών, όπου οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν με την σειρά τους να αυξήσουν το αίσθημα της αποτελεσματικότητας καθώς και τις συναισθηματικές πηγές που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ως απόθεμα.

Παρά τις προσδοκίες των περισσότερων ατόμων, στην έρευνα των Aelterman και των συνεργατών του (2007), η οποία μελετούσε την ψυχική ευεξία 2000 Φιλανδών εκπαιδευτικών περίπου, παρατηρήθηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σημείωσαν αρκετά υψηλά σκορ ψυχικής ευεξίας. Καθοριστικό ρόλο στα ευρήματα αυτά έπαιξε ο «τύπος σχολείου», ο οποίος σχετίζεται με την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο αυτό και με την πολιτική που ακολουθεί.

Ακόμη μία έρευνα που διεξήχθη στην Φιλανδία με δείγμα 68 άτομα (Soini et al., 2010), με στόχο την διερεύνηση της παιδαγωγικής και ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές σε κοινωνικό και παιδαγωγικό επίπεδο αποτελεί την βάση για την παιδαγωγική και ψυχική τους ευεξία. Η επιτυχία παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων αποτελούν τους πιο καθοριστικούς παράγοντες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η καλή παιδαγωγική και ψυχική ευεξία δημιουργείται από τις περίπλοκες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του έργου τους. Ο τρόπος με τον οποίο δρα ο εκπαιδευτικός έχει αποδειχθεί πως είναι βασικός ρυθμιστής της παιδαγωγικής και ψυχικής ευεξίας του.

Η έρευνα των Jalali & Heidari (2016), η οποία εξέτασε την ευεξία των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η ψυχική ευεξία εξαρτάται από την ευτυχία, την

δημιουργικότητα και την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης, ανέδειξαν τους σημαντικότερους παράγοντες καλής εργασιακής απόδοσης που είναι η ευτυχία και η καλή ψυχική ευεξία.

4.3.2 Έρευνες της ψυχικής ευεξίας στον ελλαδικό χώρο

Ο Καφέτσιος (2004), μετά από μία εκτενέστερη ανασκόπηση ερευνών αναφορικά με την ψυχική ευεξία στον ελλαδικό χώρο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σε ατομικό επίπεδο, η προσωπικότητα είναι που μετράει περισσότερο για την διατήρηση της καλής ψυχικής ευεξίας και όχι τόσο η κοινωνική υποστήριξη.

4.4 Έρευνες που διερευνούν την σχέση και των τριών παραγόντων μαζί

Οι Watson και οι συνεργάτες του (2010), έχοντας ως δείγμα 53 εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία λιγότερο από 3 χρόνια, διερεύνησαν τον βαθμό στον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση θα μπορούσε να μετρηθεί από την ψυχική ευεξία και το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και η ψυχική ευεξία και το εργασιακό στρες αποτελούν σημαντικές ενδείξεις επαγγελματικής ικανοποίησης, με το στρες να είναι η πιο ισχυρή ένδειξη. Τέλος, αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ ευεξίας και στρες και μεταξύ στρες και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στον ελλαδικό χώρο, όπου η Romaki & Anagnostopoulou (2003), διερεύνησαν το εργασιακό στρες που βιώνουν και την επαγγελματική τους ικανοποίηση καθώς και την επιρροή που αυτά ασκούν στην ψυχική τους υγεία και ευεξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση, η δυσαρέσκεια από την εργασία, η κατάθλιψη, το στρες και μια σειρά από σωματικές συνέπειες για την ψυχική υγεία είναι εμφανείς σε αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών της θέσης εργασίας τους.

4.5 Έρευνες που διερευνούν την σχέση μεταξύ δυο τουλάχιστον παραγόντων

Σε έρευνα (Platsidou & Agalioitis, 2008) που διεξήχθη σε ειδικούς παιδαγωγούς στην Ελλάδα, μελετήθηκε η εξουθένωση, η επαγγελματική ικανοποίηση και οι στρεσογόνοι παράγοντες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Από τα ευρήματα, προέκυψε ότι τα επίπεδα της εξουθένωσης κυμαίνονται από χαμηλά ως μέτρια, σε αντίθεση με τα επίπεδα της ικανοποίησης από το επάγγελμα, τον διευθυντή και το σχολείο γενικότερα τα οποία ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν μέτρια σκορ ικανοποίησης από τις εργασιακές συνθήκες και χαμηλά σκορ με τις προοπτικές προαγωγής και αμοιβών. Τέσσερις ήταν οι στρεσογόνοι παράγοντες που επηρεάζουν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών: η διδασκαλία σε πολυεπίπεδη τάξη, η οργάνωση και η εφαρμογή του προγράμματος, η αξιολόγηση των μαθητών και η συνεργασία με το υπόλοιπο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και γονείς.

Οι Cheng & Ren (2010), σε έρευνα τους σε 153 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Ταιβάν, διερεύνησαν το εργασιακό τους στρες και την ικανοποίησή τους από την εργασία τους αυτή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και το εργασιακό στρες και το διδακτικό επίπεδο της τάξης αποτελούν σημαντικές πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης.

Διερευνώντας οι Collie και οι συνεργάτες του (2012), το ρόλο του κοινωνικού κλίματος του σχολείου και της κοινωνικοσυναισθηματικής διδασκαλίας στην πρόγνωση του εργασιακού στρες, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας, βρέθηκε ότι το στρες που οφείλεται στην συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει αρνητικά την διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, το στρες που σχετίζεται με την εργασιακή υπερφόρτωση και η εργασιακή αποτελεσματικότητα επηρεάζουν κατά πολύ την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στην έρευνα των Darmody & Smyth (2016), πάνω στο εργασιακό στρες και στην επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι διευθυντές δημοτικών σχολείων, συμπεραίνεται ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αισθάνεται δυσαρέσκεια από το επάγγελμά του, καθώς και υπερβολικό στρες. Η ανάλυση της παλινδρόμησης έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό στρες επηρεάζονται από μια σειρά ατομικών χαρακτηριστικών, από τις εργασιακές συνθήκες, το σχολικό περιεχόμενο και το σχολικό κλίμα.

Η Eichinger (2000), έχοντας ως δείγμα 132 ειδικούς παιδαγωγούς, μελέτησε τις επιδράσεις του φύλου και της κοινωνικής υπόστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού στο εργασιακό στρες και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά σκορ επαγγελματικής ικανοποίησης και μειωμένα επίπεδα εργασιακού στρες λόγω της ισορροπημένης κοινωνικής υπόστασης του ρόλου τους. Από την άλλη, μια μη ισορροπημένη υπόσταση του ρόλου τους οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα ικανοποίησης και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες.

Σε έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2015), η οποία είχε ως σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, το εργασιακό τους στρες και τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά ταυτόχρονα και έντονο εργασιακό στρες και εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ηλικιών σημείωσαν ίδιες πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και εργασιακού στρες. Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, φάνηκαν να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους.

Οι Adera & Bullock (2010), οι οποίοι εξέτασαν τους στρεσογόνους παράγοντες και την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες μέσα και έξω από τις τάξεις είναι υπεύθυνοι για τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες καθώς και για την επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Σε άλλη έρευνα (Klassen & Chiu, 2010), οι ερευνητές προσπάθησαν να διερευνήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στην εμπειρία των εκπαιδευτικών, των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, των τριών διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας (εκπαιδευτικές στρατηγικές, διαχείριση της τάξης και απασχόληση των μαθητών), των δύο ειδών εργασιακού στρες (υπερφόρτωση και στρες τάξης) και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε δείγμα 1.430 εκπαιδευτικών. Από την στατιστική επεξεργασία, προέκυψαν τα εξής ευρήματα: η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με κανένα από τους τρεις παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερη εργασιακή υπερφόρτωση και στρες προερχόμενο από την συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, ενώ χαμηλή ήταν η αυτοαποτελεσματικότητά τους στον τομέα διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εργασιακή υπερφόρτωση μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα την τάξη τους, σε αντίθεση με εκείνους που σημείωσαν μεγαλύτερο στρες στην

τάξη, οι οποίοι κατά συνέπεια είχαν λιγότερη αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις σημείωσαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την διαχείριση της τάξης και της απασχόλησης των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την διαχείριση της τάξης ή με καλύτερες στρατηγικές, παρουσίασαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Στην Ιταλία, σε έρευνα των Zurlo και των συνεργατών του (2007), η οποία εξέταζε το εργασιακό στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Η μεγαλύτερη πηγή ικανοποίησής τους είναι η ελευθερία που έχουν να επιλέγουν όποια μέθοδο διδασκαλίας οι ίδιοι επιθυμούν και πιστεύουν πως ταιριάζει στις εκάστοτε περιστάσεις κάθε φορά. Αναφορικά με το εργασιακό στρες, παρατηρήθηκε ότι είναι έντονο σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως σε περίπτωση χαμηλού στάτους και καθόλου επαγγελματικής υποστήριξης, στην όλη διδακτική διαδικασία (τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή), στην υπερφόρτωση λόγω του μεγάλου αριθμού των τάξεων καθώς και σε περίπτωση απουσίας υποστηρικτικής βοήθειας από τους γονείς των μαθητών. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως βίωναν αρκετά από τα συμπτώματα της κατάθλιψης.

Ο Otto (1986) σε έρευνα του αναφέρει ότι το επαγγελματικό στρες είναι μεγαλύτερο ανάμεσα στους δυσαρεστημένους εκπαιδευτικούς ενώ ο McCormic (2005) επεσήμανε την αρνητική συσχέτιση μεταξύ του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πολύ πρόσφατα, στην έρευνα των Kiel, Heimlich και των συνεργατών τους (2016), με δείγμα 333 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής του Γερμανικού πληθυσμού, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν πιο επιρρεπείς στον παράγοντα στρες, καθώς και η ψυχική τους υγεία και εργασιακή τους ικανότητα να κλονιστεί, λόγω δυσλειτουργικών συνθηκών.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί, που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, βιώνουν λιγότερο στρες, λιγότερη ψυχολογική δυσφορία και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Οι Borg, Riding και Falzon (1991, στους Ho & Au, 2006) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «οι εκπαιδευτικοί, που ανέφεραν μεγαλύτερο στρες, ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και λιγότερο αποφασισμένοι να επιλέξουν τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού, αν ξαναζούσαν πάλι». Εν ολίγοις, υπάρχουν άφθονα στοιχεία, που

δείχνουν, ότι η διδακτική ικανοποίηση συνδέεται με το στρες. Συγκεκριμένα, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με δύο από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, προβλέπεται σχετικά έντονα από τη συναισθηματική εξάντληση και προβλέπεται μέτρια από το αίσθημα της μειωμένης επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Επιστρέφουμε στον Ελλαδικό χώρο, η έρευνα αυτή (Δραγατογιάννη, 2008), αποτελεί μια πιλοτική μελέτη του τόσο πολυσυζητημένου θέματος της υποκειμενικής ευεξίας και συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης και μια σφυγμομέτρηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν και αισθάνονται γενικότερα τη ζωή και το κατά πόσο αυτό συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία. Στην έρευνα συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σχετικά υψηλό αίσθημα υποκειμενικής ευεξίας κάτι που αντανακλά και στην εργασία τους, όπου τους βλέπουμε ικανοποιημένους και ευχαριστημένους. Αλλά και από αντίθετη σκοπιά, η όλη ευχαρίστηση που υπάρχει στην εργασία τους έχει αντίκτυπο και στην υπόλοιπη, εκτός εργασίας, ζωή τους. Επίσης, από την έρευνα συνάγεται ότι εκτός από το φύλο, οι δημογραφικές μεταβλητές τελικά δεν είναι καθοριστικός παράγοντας της ευεξίας άρα η προσωπικότητα είναι ένας από τους ισχυρότερους και πιο σταθερούς προάγγελους της υποκειμενικής ευεξίας. Τέλος, και οι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος και κλίματος επηρεάζουν την ευεξία των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ Β'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, το οποίο λειτουργεί ως παράγοντας επίδρασης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και της ψυχικής τους ευεξίας.

Αναλυτικότερα σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις. Περιγράφεται το δείγμα, και τα ερευνητικά εργαλεία, η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Η παραπάνω ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και η έλλειψη σχετικών μελετών, στον ελλαδικό και διεθνή χώρο, αναδεικνύει την σπουδαιότητα διερεύνησης του ζητήματος του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, αλλά και του πως αυτό επηρεάζει και άλλους επαγγελματικούς και όχι μόνο τομείς.

Για τους λόγους αυτούς, διεξήχθη η εν λόγω έρευνα με βασικό σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ως προς την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την ψυχική τους ευεξία.

Ειδικότερα, στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- ✓ Να εξετάσει το επίπεδο του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και την συσχέτιση τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος,
- ✓ Να εξετάσει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και την

συσχέτιση των υποκλιμάκων της με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος,

- ✓ Να εξετάσει το επίπεδο της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και την συσχέτιση των υποκλιμάκων της με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος,
- ✓ Να διερευνήσει την σχέση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Επηρεάζουν το εργασιακό στρες, την κατάθλιψη, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ορισμένοι παράγοντες που αφορούν την υγεία τους;
- ❖ Βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργασιακό στρες, άγχος και κατάθλιψη, και αν ναι, βιώνουν περισσότερο εργασιακό στρες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με το εργασιακό τους στρες, άγχος και κατάθλιψη;
- ❖ Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ικανοποιημένοι από όλες τις πτυχές της εργασίας τους και αν ναι, είναι περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την ικανοποίησή τους από την εργασία τους και εξειδικευμένα από όλους τους τομείς της;
- ❖ Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ψυχικά υγιείς και αν ναι, είναι περισσότερο ψυχικά υγιείς συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και σε ποιους τομείς;

- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την ψυχική τους ευεξία και αν ναι σε ποιους εξειδικευμένους τομείς της;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο εργασιακό στρες, άγχος και κατάθλιψη των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση και στους τομείς της των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- ❖ Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχική ευεξία και στους τομείς της των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών;
- ❖ Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες της ψυχικής ευεξίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της ψυχικής ευεξίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες και κατάθλιψης τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
- ❖ Μπορεί να προβλέψει το εργασιακό στρες την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής;

5.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 175 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα II). Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα σύντομο σημείωμα, το οποίο έδινε πληροφορίες στους συμμετέχοντες αναφορικά με το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσής του, ενώ επιπλέον διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες. Στην πρώτη θεματική ενότητα υπάρχουν 10 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Στην δεύτερη θεματική ενότητα υπάρχουν 19 ερωτήσεις αναφορικά με την υγεία των εκπαιδευτικών,

ενώ η τρίτη περιλαμβάνει 84 ερωτήσεις που αφορούν την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών. Στην τέταρτη θεματική ενότητα υπάρχουν 41 ερωτήσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην πέμπτη και τελευταία θεματική ενότητα, υπάρχουν 21 ερωτήσεις αναφορικά με το άγχος, το στρες και την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών.

5.3.1 Η Κλίμακα της Υγείας

Για την μέτρηση της υγείας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα, η οποία πάρθηκε από άλλο ερωτηματολόγιο, το οποίο διερευνούσε κάποιες από τις μεταβλητές της παρούσας εργασίας (Θανασιάς, Καλλιτσάρη, Μπάμπαλου, Δεληχάς & Καραγεωργίου, 2015). Η κλίμακα αποτελείται από 19 ερωτήσεις και δεν έχει συγκεκριμένο τρόπο ανταπόκρισης στις ερωτήσεις, καθώς άλλες απαντώνται με ΝΑΙ και ΟΧΙ και άλλες με την μορφή κλιμάκων τύπου Likert, από το πιο συχνό έως το καθόλου. Η κλίμακα αυτή είναι αναγνωριστική και χρησιμοποιήθηκε μόνο για να συγκριθεί με τις υπόλοιπες σε πολύ γενικό πλαίσιο και δεν επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα.

5.3.2 Η Κλίμακα Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην (PWBS)

Για την μέτρηση της ψυχικής ευεξίας αξιοποιήθηκε η *Κλίμακα Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην* (Psychological Well-Being Scale-Short Scale, PWBS), που δημιουργήθηκε από τον Ryff (1989) και προσαρμόστηκε/σταθμίστηκε στα ελληνικά από την Λεοντοπούλου (2012), επιδεικνύοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς αποτελούμενη από 84 ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να απαντηθούν σε μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, κυμαινόμενη από το 0 (Συμφωνώ πολύ) έως το 5 (Διαφωνώ λίγο) και περιλαμβάνει 6 υποκλίμακες: αυτονομία, κυριαρχία στο περιβάλλον, προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με τους άλλους, σκοπός στη ζωή και αποδοχή του εαυτού.

Η αξιοπιστία ($\alpha = 0,89$ για όλη την κλίμακα και $0,86-0,89$ για τις υποκλίμακες) και η εγκυρότητα της κλίμακας αυτής ήταν υψηλές.

Ο μέσος όρος βαθμολόγησης της κλίμακας απεικονίζει το συνολικό επίπεδο ευζην του ατόμου. Η υψηλή βαθμολογία στην PWBS καταδεικνύει και υψηλή αίσθηση του ευζην (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2012).

5.3.3 Η Κλίμακα Μετρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS)

Και η κλίμακα αυτή, όπως και της υγείας, πάρθηκε από το ίδιο ερωτηματολόγιο το οποίο διερευνούσε την επαγγελματική ικανοποίηση και το στρες των εκπαιδευτικών (Θανασιάς, Καλλιτσάρη, Μπάμπαλου, Δελιγιάς & Καραγεωργίου, 2015). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς, αποτελείται από 41 ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να απαντηθούν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, κυμαινόμενη από το 0 (Καθόλου) έως το 4 (Πάρα πολύ) και περιλαμβάνει 8 υποκλίμακες: εργασιακές συνθήκες, σχέσεις διευθυντή-συναδέλφων, αποδοχές, φύση εργασίας, εργασιακή προαγωγή, εξωτερικοί παράγοντες (γονείς των μαθητών), ο ρόλος της οικογένειας και οι εργασιακές δεξιότητες.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακας ύστερα από μετρήσεις βρέθηκαν να είναι υψηλές.

Τέλος, το άθροισμα των υποκλιμάκων αυτών συνιστά το συνολικό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης του ατόμου. Υψηλή βαθμολογία καταδεικνύει και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

5.3.4 Η Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS)

Για την μέτρηση του εργασιακού στρες χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (Depression Anxiety Stress Scale-DASS) των Lovibond & Lovibond (1995), η οποία προσαρμόστηκε/σταθμίστηκε από τους Σταλίκας και Φλωρά. Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς που αξιολογεί τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Έχει κατασκευαστεί προκειμένου όχι μόνο να μετρήσει τις προκαθορισμένες συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά και να ενισχύσει την διεργασία κατανόησης και αξιολόγησης σημαντικών συναισθηματικών καταστάσεων που περιγράφονται ως κατάθλιψη, άγχος και στρες.

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 21 ερωτήσεις (σύντομη κλίμακα), οι οποίες μπορούν να απαντηθούν σε μια τετράβαθμη κλίμακα, που κυμαίνεται από το 0 (Δεν ισχύει καθόλου) έως το 3 (Ισχύει για μένα πάρα πολύ ή το περισσότερο χρονικό διάστημα) και περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο της, της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Κάθε μια από τις υποκλίμακες περιλαμβάνει 7 δηλώσεις. Ειδικότερα, η υποκλίμακα της κατάθλιψης αξιολογεί την δυσφορία, την απελπισία, την απαξίωση της ζωής, την αποδοκιμασία του εαυτού, την έλλειψη ενδιαφέροντος, την ανηδονία και την αδράνεια. Από την άλλη, η υποκλίμακα του άγχους εκτιμά την αυτόνομη διέγερση, τις μυοσκελετικές συνέπειες, το άγχος των καταστάσεων και την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος του άγχους. Τέλος, η κλίμακα του στρες αξιολογεί την δυσκολία χαλάρωσης την νευρική διέγερση και την ευκολία αναστάτωσης, οξυθυμίας και ανυπομονησίας.

Οι δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας ύστερα από μετρήσεις βρέθηκαν αρκετά υψηλοί.

Το άθροισμα των υποκλιμάκων της κλίμακας αυτής συνιστά το συνολικό επίπεδο εργασιακού στρες του ατόμου. Υψηλή βαθμολογία καταδεικνύει και υψηλά επίπεδα στρες, άγχους και κατάθλιψης (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Η ταξινόμηση της κατάθλιψης, του άγχους και στρες

	Depression	Anxiety	Stress
Normal	0 - 4	0 - 3	0 - 7
Mild	5 - 6	4 - 5	8 - 9
Moderate	7 - 10	6 - 7	10 - 12
Severe	11 - 13	8 - 9	13 - 16
Extremely Severe	14 +	10 +	17 +

5.4 Διαδικασία επιλογής δείγματος

Η εύρεση και η κατασκευή των κλιμάκων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2016.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτελούν την πειραματική ομάδα και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής την ομάδα ελέγχου.

Οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας, που έλαβαν μέρος στην έρευνα εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σε τμήματα ένταξης, ως παράλληλη στήριξη και σε ιδρύματα/συλλόγους με άτομα με αναπηρία. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εργάζονται σε γενικά σχολεία της περιφέρειας των Ιωαννίνων, της Θεσσαλίας και του Πειραιά. Σε αυτές τις περιφέρειες μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο δια χειρός της ερευνήτριας. Ύστερα από ενημέρωση του διευθυντή αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ο διαμερισμός των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς είτε άμεσα από την ερευνήτρια είτε έμμεσα με την βοήθεια του διευθυντή. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιούνταν μετά από επικοινωνία με το σχολείο με το πέρασμα λίγων ημερών.

Αντίθετα, σε άλλες περιφέρειες το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα σχολεία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έπειτα από συνεννόηση με τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ο οποίος στη συνέχεια το κοινοποιούσε και το προωθούσε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπλέον, εκτός από την δια χειρός διανομή του και την αποστολή του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε και σε ομάδες εκπαιδευτικών σε ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης για την εύρεση περισσότερων συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί από άλλους νομούς της επικράτειας.

Συνολικά μοιράστηκαν περίπου 350 ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήθηκαν και επιστράφηκαν τα 300. Επομένως, ο τελικός αριθμός ανέρχεται στα 300 ερωτηματολόγια, αποτελούμενος τόσο από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Η παραπάνω διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2016 έως τον Φεβρουάριο του 2017.

5.5 Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 300 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 150 (50%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 150 (50%) εκπαιδευτικοί γενικής

αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν σε διάφορα σχολεία της Ελλάδος. Η δομή του δείγματος ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την ύπαρξη παιδιών, την θέση και την σχέση εργασίας, την προϋπηρεσία στην γενική και στην ειδική εκπαίδευση, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, τις βασικές σπουδές, τις επιπλέον σπουδές και τέλος τον τύπο σχολείου στον οποίο εργάζονται (Πίνακας 4, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 1).

Πίνακας 4: Τύπος σχολείου

Τύπος σχολείου που εργάζεστε					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γενικής Αγωγής	150	50,0	50,0	50,0
	Ειδικής Αγωγής	150	50,0	50,0	100,0
	Σύνολο	300	100,0	100,0	

Φύλο

Από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 29 (19,3%) είναι άνδρες και οι 121 (80,7%) είναι γυναίκες. Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 31 (20,7%) είναι άνδρες και οι 119 (79,3%) είναι γυναίκες (Πίνακας 5, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 2).

Πίνακας 5: Φύλο

		Φύλο			
		Ανδρας		Γυναίκα	
		N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	29	19,3%	121	80,7%
	Ειδικής Αγωγής	31	20,7%	119	79,3%

Ηλικία

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα ,οι 48 (32%) είναι ηλικίας 23-30 ετών, οι 24 (16%) είναι ηλικίας 31-35 ετών, οι 17 (11,3%) είναι ηλικίας 36-40 ετών, οι 19 (12,7%) είναι ηλικίας 41-45 ετών, οι 21 (14%)

είναι ηλικίας 46-50 ετών και 21 (14%) είναι ηλικίας 51 ετών και άνω. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 77 (51,3%) είναι ηλικίας 23-30 ετών, οι 20 (13,3%) είναι ηλικίας 31-35 ετών, οι 11 (7,3%) είναι ηλικίας 36-40 ετών, οι 8 (5,3%) είναι ηλικίας 41-45 ετών, οι 19 (12,7%) είναι ηλικίας 46-50 ετών και 15 (10%) είναι ηλικίας 51 ετών και άνω (Πίνακας 6, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 3).

Πίνακας 6: Ηλικία

		Ηλικία											
		23-30 ετών		31-35 ετών		36-40 ετών		41-45 ετών		46-50 ετών		51 ετών και άνω	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	48	32,0%	24	16,0%	17	11,3%	19	12,7%	21	14,0%	21	14,0%
	Ειδικής Αγωγής	77	51,3%	20	13,3%	11	7,3%	8	5,3%	19	12,7%	15	10,0%

Οικογενειακή κατάσταση

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 66 (44%) είναι άγαμοι, οι 75 (50%) είναι έγγαμοι, οι 6 (4%) είναι διαζευγμένοι, και 3 (2%) είναι σε διάσταση. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 85 (56,7%) είναι άγαμοι, οι 62 (41,3%) είναι έγγαμοι, οι 3 (2%) είναι διαζευγμένοι, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι σε διάσταση (0%) (Πίνακας 7, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 4).

Πίνακας 7: Οικογενειακή κατάσταση

		Οικογενειακή κατάσταση							
		Άγαμος/η		Έγγαμος/η		Διαζευγμένος/η		Σε διάσταση	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	66	44,0%	75	50,0%	6	4,0%	3	2,0%
	Ειδικής Αγωγής	85	56,7%	62	41,3%	3	2,0%	0	0,0%

Παιδιά

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 84 (56%) δεν έχουν παιδιά, οι 16 (10,7%) έχουν ένα παιδί, οι 37 (24,7%) έχουν δύο παιδιά, οι 10 (6,7%) είναι τρίτεκνοι και 3 (2%) είναι πολύτεκνοι. Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 97 (64,7%) δεν έχουν παιδιά, οι 16 (10,7%) έχουν 1 παιδί, οι 26 (17,3%) έχουν 2 παιδιά, οι 7 (4,7%) είναι τρίτεκνοι και 4 (2,7%) είναι πολύτεκνοι (Πίνακας 8, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 5).

Πίνακας 8: Παιδιά

		Πόσα παιδιά έχετε;									
		Κανένα παιδί		1 παιδί		2 παιδιά		Τρίτεκνος/η		Πολύτεκνος/η	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	84	56,0%	16	10,7%	37	24,7%	10	6,7%	3	2,0%
	Ειδικής Αγωγής	97	64,7%	16	10,7%	26	17,3%	7	4,7%	4	2,7%

Θέση και σχέση εργασίας

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 88 (58,7%) είναι μόνιμοι, οι 6 (4%) είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και 56 (37,3%) είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 51 (34%) είναι μόνιμοι, οι 8 (5,3%) είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και οι 91 (60,7%) είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (Πίνακας 9, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 6).

Πίνακας 9: Θέση και σχέση εργασίας

		Θέση και σχέση εργασίας					
		Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου		Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	
		N	%	N	%	N	%

Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	88	58,7%	6	4,0%	56	37,3%
	Ειδικής Αγωγής	51	34,0%	8	5,3%	91	60,7%

Προϋπηρεσία στην Γενική Εκπαίδευση

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ο 1 (0,7%) δεν έχει καθόλου προϋπηρεσία (είναι νεοδιόριστος), οι 42 (28%) έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, οι 35 (23,3%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, οι 23 (15,3%) έχουν προϋπηρεσία 11-15 έτη και 49 (32,7%) έχουν προϋπηρεσία από 16 έτη και άνω. Από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 94 (62,7%) δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, οι 29 (19,3%) έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, οι 9 (6%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, οι 5 (3,3%) έχουν προϋπηρεσία 11-15 έτη και 13 (8,7%) έχουν προϋπηρεσία από 16 έτη και άνω (Πίνακας 10, βλ. Παράρτημα Ι, Γράφημα 7).

Πίνακας 10: Προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση

		Προϋπηρεσία στην Γενική Εκπαίδευση									
		Καθόλου		1-5 έτη		6-10 έτη		11-15 έτη		16 έτη και άνω	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	1	0,7%	42	28,0%	35	23,3%	23	15,3%	49	32,7%
	Ειδικής Αγωγής	94	62,7%	29	19,3%	9	6,0%	5	3,3%	13	8,7%

Προϋπηρεσία στην Ειδική Εκπαίδευση

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 118 (78,7%) δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση, οι 30 (20%) έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, ένας (0,7%) έχει προϋπηρεσία 6-10 έτη, ένας (3,7%)

έχει προϋπηρεσία 11-15 έτη και κανένας (0%) δεν έχει προϋπηρεσία από 16 έτη και άνω. Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι 3 (2%) δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία (είναι νεοδιόριστοι), οι 86 (57,3%) έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, οι 34 (22,7%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, οι 10 (6,7%) έχουν προϋπηρεσία 11-15 έτη και 17 (11,3%) έχουν προϋπηρεσία από 16 έτη και άνω (Πίνακας 11, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 8).

Πίνακας 11: Προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση

		Προϋπηρεσία στην Ειδική Εκπαίδευση									
		Καθόλου		1-5 έτη		6-10 έτη		11-15 έτη		16 έτη και άνω	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	118	78,7%	30	20,0%	1	0,7%	1	0,7%	0	0,0%
	Ειδικής Αγωγής	3	2,0%	86	57,3%	34	22,7%	10	6,7%	17	11,3%

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 17 (11,3%) δηλώνουν 600-800 ευρώ μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, οι 46 (30,7%) δηλώνουν 800-1000 ευρώ μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, οι 24 (16%) δηλώνουν 1000-1200 ευρώ μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και 63 (42%) δηλώνουν από 1200 ευρώ και άνω. Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 14 (9,3%) δηλώνουν από 600-800 ευρώ μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, οι 65 (43,3%) δηλώνουν από 800-1000 ευρώ μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, οι 21 (14%) δηλώνουν 1000-1200 ευρώ μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και 50 (33,3%) δηλώνουν από 1200 ευρώ και άνω (Πίνακας 12, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 9).

Πίνακας 12: Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

	Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα
--	-------------------------------

		600-800 ευρώ		800-1000 ευρώ		1000-1200 ευρώ		Από 1200 ευρώ και πάνω	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	Γενικής Αγωγής	17	11,3%	46	30,7%	24	16,0%	63	42,0%
	Ειδικής Αγωγής	14	9,3%	65	43,3%	21	14,0%	50	33,3%

Βασικό πτυχίο

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 39 (52,7%) έχουν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, οι 102 (67,1%) έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, κανένας (0%) δεν έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, οι 5 (17,2%) έχουν τελειώσει το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και τέλος 21 (41,2%) έχουν κάνει Εξομοίωση. Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 35 (47,3%) έχουν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, οι 50 (32,9%) έχουν τελειώσει Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι 37 (100%) έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, οι 24 (82,8%) έχουν τελειώσει το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και οι 30 (58,8%) έχουν κάνει εξομοίωση (Πίνακας 13, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 10, 11, 12, 13 και 14).

Πίνακας 13: Βασικό πτυχίο

Βασικό Πτυχίο	Εκπαιδευτικοί			
	Γενικής Αγωγής		Ειδικής Αγωγής	
	N	%	N	%
Παιδαγωγική Ακαδημία	39	52,7%	35	47,3%
ΠΤΔΕ	102	67,1%	50	32,9%
ΠΤΕΑ	0	0,0%	37	100,0%
ΤΕΚΠ	5	17,2%	24	82,8%
Εξομοίωση	21	41,2%	30	58,8%

Επιπλέον σπουδές

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 16 (55,2%) έχουν Δεύτερο πτυχίο, οι 11 (84,6%) έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, ένας (3,7%) έχει τελειώσει το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, οι 9 (31%) έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Εκπαίδευση (μεγάλης διάρκειας), οι 18 (23,4%) έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, οι 50 (78,1%) έχουν κάνει άλλες Μεταπτυχιακές Σπουδές, κανένας (0%) δεν είναι κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή, οι 2 (100%) έχουν κάνει άλλο Διδακτορικό και τέλος 52 (59,8%) δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές. Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 13 (44,8%) έχουν Δεύτερο πτυχίο, οι 2 (15,4%) έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, οι 26 (96,3%) έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, οι 20 (69%) έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Εκπαίδευση (μεγάλης διάρκειας), οι 59 (76,6%) έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, οι 14 (21,9%) έχουν κάνει άλλες Μεταπτυχιακές Σπουδές, οι 3 (100%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή, κανένας (0%) δεν έχει κάνει άλλο Διδακτορικό και τέλος 35 (40,2%) δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές (Πίνακας, 14, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 και 23).

Πίνακας 14: Επιπλέον σπουδές

Επιπλέον Σπουδές	Εκπαιδευτικοί			
	Γενικής Αγωγής		Ειδικής Αγωγής	
	N	%	N	%
Δεύτερο πτυχίο	16	55,2%	13	44,8%
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	11	84,6%	2	15,4%
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	1	3,7%	26	96,3%
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (μεγάλης διάρκειας)	9	31,0%	20	69,0%
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	18	23,4%	59	76,6%
Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	50	78,1%	14	21,9%
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	0	0,0%	3	100,0%
Άλλο διδακτορικό	2	100,0%	0	0,0%

Δεν έχω κάνει	52	59,8%	35	40,2%
---------------	----	-------	----	-------

Τύπος σχολείου (ειδικότερα)

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 150 (50%) εργάζονται σε γενικό σχολείο, οι 72 (24%) εργάζονται σε ειδικό σχολείο, οι 31 (10,3%) εργάζονται σε τμήματα ένταξης, οι 42 (14%) εργάζονται ως παράλληλη στήριξη και τέλος 5 (1,7%) εργάζονται σε ειδικά ιδρύματα/συλλόγους (Πίνακας 15, βλ. Παράρτημα I, Γράφημα 12).

Πίνακας 15: Τύπος Σχολείου (ειδικές ομάδες)

Τύπος σχολείου στο οποίο εργάζεστε					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γενικό Σχολείο	150	50,0	50,0	50,0
	Ειδικό Σχολείο	72	24,0	24,0	74,0
	Τμήμα Ένταξης	31	10,3	10,3	84,3
	Παράλληλη στήριξη	42	14,0	14,0	98,3
	Σε ειδικά ιδρύματα/συλλόγους	5	1,7	1,7	100,0
	Σύνολο	300	100,0	100,0	

5.6 Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS version 23.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία, μέσο όρο, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών.

Για τον έλεγχο του εάν οι κλίμακες ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov λόγω του ότι το μέγεθος του δείγματός μας είναι μεγαλύτερο του 50.

Η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε μέσω του δείκτη Cronbach α ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient), ο οποίος είναι ένας από τους πιο διαδεδομένους χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας, που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951). Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των κλιμάκων και υποκλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσαν να δημιουργηθούν από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων, τα οποία μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Θεωρητικά οι τιμές του μπορεί να κυμαίνονται από το μείον άπειρο έως το 1, αλλά μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα.

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας:

- $< 0,6$ η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- 0,6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο (μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλά items)
- 0,7 επαρκές, αλλά όχι καλό
- 0,8 καλύτερο
- 0,9 πολύ υψηλή αξιοπιστία (μάλλον σπάνιο)

Για τον έλεγχο διαφοράς μέσω όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, τα δεδομένα της οποίας ακολουθούν μη κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis και το Mann-Whitney U, ενώ για τα αριθμητικά δεδομένα με κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δυο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με έναν παράγοντα (One-Way Anova), όπου τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και το μη παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Kruskal-Wallis στην περίπτωση που δεν υπήρχε κανονικότητα στα αριθμητικά δεδομένα.

Για τον έλεγχο συσχέτισης των κλιμάκων και υποκλιμάκων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Spearman Rho. Χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο τεστ διότι δεν έχουμε 2 τουλάχιστον υποκλίμακες με κανονική κατανομή σε κάθε ομάδα του δείγματος για να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικό τεστ και έχουμε μόνο μία υποκλίμακα.

Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών (δηλαδή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης του αντίστοιχου ελέγχου), ενώ στην περίπτωση που το επίπεδο

σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερο των κρίσιμων τιμών, τότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση (δηλαδή η μηδενική υπόθεση του αντίστοιχου ελέγχου δεν μπορούσε να απορριφθεί). Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση υποδεικνύεται.

Επισημαίνεται ότι στο κείμενο των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται οι όροι-συντομογραφίες Μ.Ο. (Μέσος Όρος), Τ.Α. (Τυπική Απόκλιση) και Μέσος όρος αθροίσματος για τους αντίστοιχους όρους Mean, S.D. και Sum των πινάκων, ενώ χρησιμοποιείται η συντομογραφία Μ.Ρ. για τον όρο Mean Rank.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Εκτίμηση αξιοπιστίας

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα εκτιμήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's α . Η εξέταση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (internal consistency) δίνει στον ερευνητή πληροφορίες αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις ενός εργαλείου σχετίζονται μεταξύ τους. Όσο πιο μεγάλη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach α , τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του εργαλείου (Ουζούνης & Νακάκης, 2011).

6.1.1 Εκτίμηση αξιοπιστίας των κλιμάκων ανά ομάδα εκπαιδευτικών

Η συνοχή των δεδομένων του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην κλίμακα του ψυχικού ευ ζην κρίθηκε με *πολύ υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach $\alpha=0,902$), στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach $\alpha=0,714$), στην κλίμακα του εργασιακού στρες-άγχους-κατάθλιψης κρίθηκε με *πολύ υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach $\alpha=0,934$) και τέλος, στην κλίμακα της υγείας κρίθηκε ως *οριακά αποδεκτή* (Cronbach $\alpha=0,686$) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Δείκτες Cronbach α των κλιμάκων του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Κλίμακες	Cronbach' α	Αριθμός ερωτήσεων
	Ψυχικού Ευ ζην	0,902	84
	Επαγγελματικής ικανοποίησης	0,714	41
	Εργασιακού στρες, άγχους, κατάθλιψης	0,934	21
	Υγείας	0,686	19

Η συνοχή των δεδομένων του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην κλίμακα του ψυχικού ευ ζην κρίθηκε με *πολύ υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach

a=0,908), στην κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach a=0,781), στην κλίμακα του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης κρίθηκε με *πολύ υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach a=0,913) και στην κλίμακα της υγείας κρίθηκε ως *οριακά αποδεκτή* (Cronbach a=0,639) (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Δείκτες Cronbach a των κλιμάκων του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής

Κλίμακες	Cronbach' a	Αριθμός ερωτήσεων
Ψυχικού Ευ ζην	0,908	84
Επαγγελματικής ικανοποίησης	0,781	41
Εργασιακού στρες, άγχους, κατάθλιψης	0,913	21
Υγείας	0,639	19

6.1.2 Εκτίμηση Αξιοπιστίας Υποκλιμάκων ανά ομάδα εκπαιδευτικών

Η συνοχή των δεδομένων του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην υποκλίμακα της αυτονομίας κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach a=0,790), στην υποκλίμακα της κυριαρχίας κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach a=0,824), στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach a=0,777), στην υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach a=0,888), στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach a=0,842), στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach a=0,859), στην υποκλίμακα των εργασιακών συνθηκών κρίθηκε ως *οριακά αξιόπιστη* (Cronbach a=0,671), στην υποκλίμακα των σχέσεων διευθυντή και συναδέλφων κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach a=0,813), στην υποκλίμακα των αποδοχών κρίθηκε ως *οριακά αποδεκτή* (Cronbach a=0,604), στην υποκλίμακα της φύσης της εργασίας κρίθηκε ως *οριακά αξιόπιστη* (Cronbach a=0,616), στην υποκλίμακα της εργασιακής προαγωγής κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach a=0,724), στην υποκλίμακα του ρόλου της οικογένειας κρίθηκε ως *οριακά αξιόπιστη* (Cronbach a=0,651), στην υποκλίμακα των εργασιακών δεξιοτήτων κρίθηκε ως *οριακά αποδεκτή* (Cronbach a=0,623), στην υποκλίμακα της στρες κρίθηκε με *υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach a=0,930), στην υποκλίμακα του άγχους κρίθηκε ως *πολύ*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

καλή (Cronbach $\alpha=0,896$) και στην υποκλίμακα της κατάθλιψης κρίθηκε με *υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach $\alpha=0,915$). Η αξιοπιστία της υποκλίμακα των εξωτερικών παραγόντων δεν μπορεί να υπολογιστεί γιατί αποτελείται από μόνο μία μεταβλητή (ερώτηση) (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Δείκτες Cronbach α των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου του Ψυχικού Ευ Ζην (PWBS), του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS) και του ερωτηματολογίου Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS) για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής

		Υποκλίμακες	Cronbach' α	Αριθμός ερωτήσεων
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Κλίμακα Ευ Ζην	Αυτονομία	0,790	14
		Κυριαρχία	0,824	14
		Προσωπική Ανάπτυξη	0,777	14
		Θετικές σχέσεις με άλλους	0,888	14
		Σκοπός στη Ζωή	0,842	14
		Αποδοχή του εαυτού	0,859	14
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Εργασιακές συνθήκες	0,671	12
		Σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων	0,813	9
		Αποδοχές	0,604	3
		Φύση εργασίας	0,616	3
		Εργασιακή προαγωγή	0,724	4
		Εξωτερικοί παράγοντες	-	1
		Ο ρόλος της οικογένειας	0,651	2
		Εργασιακές δεξιότητες	0,623	7
	Κλίμακα Στρες	Στρες	0,930	7
		Άγχος	0,896	7
		Κατάθλιψη	0,915	7

Η συνοχή των δεδομένων του ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην υποκλίμακα της αυτονομίας κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,856$), στην υποκλίμακα της κυριαρχίας κρίθηκε επίσης ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,825$), στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,844$), στην υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,878$), στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,845$), στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,876$), στην υποκλίμακα των εργασιακών συνθηκών κρίθηκε ως *οριακά αξιόπιστη* (Cronbach $\alpha=0,696$), στην υποκλίμακα των σχέσεων διευθυντή και συναδέλφων κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,847$), στην υποκλίμακα των αποδοχών κρίθηκε ως *οριακά αποδεκτή* (Cronbach $\alpha=0,688$), στην υποκλίμακα της φύσης της εργασίας κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach $\alpha=0,707$), στην υποκλίμακα της εργασιακής προαγωγής κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach $\alpha=0,772$), στην υποκλίμακα του ρόλου της οικογένειας κρίθηκε ως *οριακά αξιόπιστη* (Cronbach $\alpha=0,612$), στην υποκλίμακα των εργασιακών δεξιοτήτων κρίθηκε ως *επαρκής* (Cronbach $\alpha=0,747$), στην υποκλίμακα της στρες κρίθηκε με *υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach $\alpha=0,912$), στην υποκλίμακα του άγχους κρίθηκε ως *πολύ καλή* (Cronbach $\alpha=0,880$) και στην υποκλίμακα της κατάθλιψης κρίθηκε με *υψηλή αξιοπιστία* (Cronbach $\alpha=0,902$). Η αξιοπιστία της υποκλίμακα των εξωτερικών παραγόντων δεν μπορεί να υπολογιστεί γιατί αποτελείται από μόνο μία μεταβλητή-ερώτηση (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Δείκτες Cronbach α των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου του Ψυχικού Ευ Ζην (PWBS), του ερωτηματολογίου της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS) και του ερωτηματολογίου Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS) για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής

		Υποκλίμακες	Cronbach α	Αριθμός ερωτήσεων
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Αυτονομία	0,856	14
		Κυριαρχία	0,825	14
		Προσωπική Ανάπτυξη	0,844	14
		Θετικές σχέσεις με άλλους	0,878	14
		Σκοπός στη Ζωή	0,845	14
		Αποδοχή του εαυτού	0,876	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Εργασιακές συνθήκες	0,696	12
		Σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων	0,847	9
		Αποδοχές	0,688	3
		Φύση εργασίας	0,707	3
		Εργασιακή προαγωγή	0,772	4
		Εξωτερικοί παράγοντες	-	1
		Ο ρόλος της οικογένειας	0,612	2
		Εργασιακές δεξιότητες	0,747	7
	Κλίμακα Στρες	Στρες	0,912	7
		Άγχος	0,880	7
Κατάθλιψη		0,902	7	

6.2 Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων του ερωτηματολογίου ανά ομάδα εκπαιδευτικών

Οι ομάδες του δείγματος είναι δυο, η πρώτη αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και έχει μέγεθος $N=150$, ενώ η δεύτερη ομάδα αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και έχει μέγεθος $N=150$. Έτσι, σύμφωνα με την θεωρία, επειδή κάθε ομάδα του δείγματος έχει μέγεθος $N=150 > 50$ (ανά ομάδα), το στατιστικό κριτήριο που είναι κατάλληλο να ελέγξει την ύπαρξη ή μη κανονικότητας των δεδομένων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων του ευ ζην, της επαγγελματικής ικανοποίησης, του στρες-άγχους-κατάθλιψης και της υγείας, είναι εκείνο των Kolmogorov-Smirnov. Επομένως, λαμβάνοντας ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5%, διατυπώνουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 , η οποία απορρίπτεται αν $p < 0,05$ και την εναλλακτική υπόθεση H_1 , οι οποίες είναι:

H_0 : Η κατανομή του δείγματός μας δεν απέχει και πολύ από την κανονική κατανομή.

H_1 : Η κατανομή του δείγματός μας απέχει πολύ από την κανονική κατανομή.

Πραγματοποιώντας, λοιπόν, αυτόν τον έλεγχο κανονικότητας για όλες τις κλίμακες και υποκλίμακες σε κάθε ομάδα πληθυσμού του δείγματος, προκύπτουν οι εξής πίνακες:

➤ Ως προς τις κλίμακες:

Από τον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 20) παρατηρούμε γενικά ότι η κατανομή του δείγματός μας απέχει πολύ από την κανονική κατανομή, γιατί σε κάθε περίπτωση το sig είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\text{sig} > 0,050$), μόνο η κλίμακα του ψυχικού ευ ζην (Statistic=0,072, df=150, Sig=**0,055**) και η κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Statistic=0,067, df=150, Sig=**0,200**) δεν απέχει και πολύ από την κανονική κατανομή στην ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Πίνακας 20: Κριτήρια ύπαρξης κανονικότητας των κλιμάκων ανά ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος του ερωτηματολογίου Ψυχικού Ευ Ζην (PWBS), της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS) και της Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS)

Tests of Normality							
	Εκπαιδευτικοί	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Γενικής Αγωγής	,077	149	,031	,971	149	,003
	Ειδικής Αγωγής	,072	150	,055	,971	150	,003
Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Γενικής Αγωγής	,132	149	,000	,937	149	,000
	Ειδικής Αγωγής	,067	150	,200*	,980	150	,031
Κλίμακα Στρες	Γενικής Αγωγής	,141	149	,000	,877	149	,000
	Ειδικής Αγωγής	,144	150	,000	,887	150	,000
Κλίμακα Υγείας	Γενικής Αγωγής	,170	149	,000	,930	149	,000
	Ειδικής Αγωγής	,174	150	,000	,936	150	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

➤ Ως προς τις υποκλίμακες:

Από τον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 21) παρατηρούμε γενικά ότι η κατανομή του δείγματός μας απέχει πολύ από την κανονική κατανομή, γιατί σε κάθε περίπτωση το sig είναι μικρότερο του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας 5% ($sig > 0,050$), μόνο η υποκλίμακα της αυτονομίας, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Statistic=0,056, df=150, Sig=0,200) και η υποκλίμακα της κυριαρχίας στους εκπαιδευτικούς γενικής (Statistic=0,058, df=149, Sig=0,200) και ειδικής αγωγής (Statistic=0,060, df=150, Sig=0,200) δεν απέχουν και πολύ από την κανονική κατανομή.

Πίνακας 21: Κριτήρια ύπαρξης κανονικότητας των υποκλιμάκων ανά ομάδα πληθυσμού του δείγματος του ερωτηματολογίου Ψυχικού Ευ Ζην (PWBS), της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS) και της Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS)

		Tests of Normality						
		Εκπαιδευτικοί	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Αυτονομία	Γενικής Αγωγής	.087	149	.008	.965	149	.001
		Ειδικής Αγωγής	.056	150	.200*	.989	150	.264
	Κυριαρχία	Γενικής Αγωγής	.058	149	.200*	.982	149	.055
		Ειδικής Αγωγής	.060	150	.200*	.977	150	.014
	Προσωπική ανάπτυξη	Γενικής Αγωγής	.106	149	.000	.964	149	.001
		Ειδικής Αγωγής	.085	150	.010	.972	150	.004
	Θετικές σχέσεις με άλλους	Γενικής Αγωγής	.108	149	.000	.948	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.099	150	.001	.923	150	.000
	Σκοπός στη ζωή	Γενικής Αγωγής	.103	149	.001	.960	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.088	150	.007	.963	150	.000
	Αποδοχή του εαυτού	Γενικής Αγωγής	.093	149	.003	.952	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.115	150	.000	.945	150	.000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Εργασιακές συνθήκες	Γενικής Αγωγής	.135	149	.000	.958	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.093	150	.003	.963	150	.000
	Σχέσεις διευθυντή- συναδέλφων	Γενικής Αγωγής	.113	149	.000	.897	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.117	150	.000	.936	150	.000
	Αποδοχές	Γενικής Αγωγής	.075	149	.038	.973	149	.005
		Ειδικής Αγωγής	.094	150	.003	.980	150	.031
	Φύση εργασίας	Γενικής Αγωγής	.205	149	.000	.874	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.179	150	.000	.868	150	.000
	Εργασιακή προαγωγή	Γενικής Αγωγής	.077	149	.030	.982	149	.050
		Ειδικής Αγωγής	.093	150	.003	.978	150	.017
	Εξωτερικοί παράγοντες	Γενικής Αγωγής	.234	149	.000	.854	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.215	150	.000	.850	150	.000
	Ο ρόλος της οικογένειας	Γενικής Αγωγής	.208	149	.000	.912	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.234	150	.000	.884	150	.000
	Εργασιακές δεξιότητες	Γενικής Αγωγής	.075	149	.038	.970	149	.003
		Ειδικής Αγωγής	.111	150	.000	.976	150	.010
Κλίμακα Στρες	Στρες	Γενικής Αγωγής	.130	149	.000	.916	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.152	150	.000	.912	150	.000
	Άγχος	Γενικής Αγωγής	.219	149	.000	.775	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.194	150	.000	.826	150	.000
	Κατάθλιψη	Γενικής Αγωγής	.176	149	.000	.855	149	.000
		Ειδικής Αγωγής	.181	150	.000	.858	150	.000
*. This is a lower bound of the true significance.								
a. Lilliefors Significance Correction								

6.3 Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε ερωτήσεις της κλίμακας της υγείας και της ψυχικής ευεξίας με ανεξάρτητες μεταβλητές διάφορες κάθε φορά κλίμακες και υποκλίμακες των άλλων μεταβλητών

- ❖ Διερεύνηση της επίδρασης του αλκοόλ στην ψυχική ευεξία ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση της επίδρασης του αλκοόλ στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney U, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

Αναφορικά με την επίδραση του αλκοόλ στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (M.R.=79,77 Sig=,402) (Πίνακας 22), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν καταναλώνουν αλκοόλ δεν παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ευεξίας από αυτούς που καταναλώνουν αλκοόλ. Επομένως, το αλκοόλ δεν επηρεάζει την ψυχική τους ευεξία.

Πίνακας 22: Mann-Whitney μεταξύ Ευ ζην και αλκοόλ για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Test Statistics ^a	
	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην
Mann-Whitney U	2265,500
Wilcoxon W	7416,500
Z	-,838
Asymp. Sig. (2-tailed)	,402
a. Grouping Variable: Πίνετε αλκοόλ;	

Ranks				
	Πίνετε αλκοόλ;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Ναι	101	73,43	7416,50
	Όχι	49	79,77	3908,50
	Σύνολο	150		

Από την άλλη, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($M.R.=90,24$ $Sig=0,003$) ανάμεσα στο αλκοόλ και στην ψυχική ευεξία (Πίνακας 23), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν καταναλώνουν αλκοόλ παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικού Ευ ζην από αυτούς που καταναλώνουν αλκοόλ.

Πίνακας 23: Mann-Whitney μεταξύ Ευ ζην και αλκοόλ για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Test Statistics ^a	
	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην
Mann-Whitney U	1773,000
Wilcoxon W	6723,000
Z	-2,982
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
a. Grouping Variable: Πίνετε αλκοόλ;	

Ranks				
	Πίνετε αλκοόλ;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Ναι	99	67,91	6723,00
	Όχι	51	90,24	4602,00
	Total	150		

- ❖ Διερεύνηση της επίδρασης του πόνου στο στήθος στην πρόκληση εργασιακού στρες ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της επίδρασης του πόνου στο στήθος στην πρόκληση εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney U, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή.

Αναφορικά, με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($M.R.=92,32$ $Sig=,006$) μεταξύ του πόνου στο στήθος και του εργασιακού τους στρες (Πίνακας 24), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθανθήκαν ενόχληση

ή πόνο στο στήθος τους κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από αυτούς δεν έχουν αισθανθεί πόνο στο στήθος.

Πίνακας 24: Mann-Whitney U επίδρασης του πόνου στο στήθος στο εργασιακό στρες για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	ΣΤΡΕΣ
Mann-Whitney U	1489,000
Wilcoxon W	7817,000
Z	-2,771
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006

a. Grouping Variable: Αισθανθήκατε ενόχληση ή πόνο στο στήθος σας κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών;

Ranks				
	Αισθανθήκατε ενόχληση ή πόνο στο στήθος σας κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΡΕΣ	Ναι	38	92,32	3508,00
	Όχι	112	69,79	7817,00
	Total	150		

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, καθώς και εδώ βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (M.R.=92,69 Sig= **,008**) ανάμεσα στον πόνο στο στήθος και στο εργασιακό στρες, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθανθήκαν ενόχληση ή πόνο στο στήθος τους κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από αυτούς δεν έχουν αισθανθεί πόνο στο στήθος. (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Mann-Whitney U επίδρασης του πόνου στο στήθος στο εργασιακό στρες για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	ΣΤΡΕΣ
Mann-Whitney U	1387,500
Wilcoxon W	8173,500
Z	-2,633
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008
a. Grouping Variable: Αισθανθήκατε ενόχληση ή πόνο στο στήθος σας κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών;	

Ranks				
	Αισθανθήκατε ενόχληση ή πόνο στο στήθος σας κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΡΕΣ	Ναι	34	92,69	3151,50
	Όχι	116	70,46	8173,50
	Total	150		

- ❖ Διερεύνηση της επίδρασης της αρρυθμίας στην πρόκληση εργασιακού στρες ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της επίδρασης της αρρυθμίας στην πρόκληση εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney U, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Από τα ευρήματα προκύπτει μια στατιστικά σημαντική σχέση (M.R.=94,03 Sig=,006) ανάμεσα στην αρρυθμία του καρδιακού σφυγμού και στην πρόκληση εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 26), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώσανε αρρυθμία στον καρδιακό τους σφυγμό εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από αυτούς που δεν ένιωσαν αρρυθμία στον καρδιακό τους σφυγμό.

Πίνακας 26: Mann-Whitney U επίδρασης της αρρυθμίας στην πρόκληση εργασιακού στρες για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	ΣΤΡΕΣ
Mann-Whitney U	1295,000
Wilcoxon W	8316,000
Z	-2,731
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006
a. Grouping Variable: Νιώσατε αρρυθμία στον καρδιακό σας σφυγμό;	

Ranks				
	Νιώσατε αρρυθμία στον καρδιακό σας σφυγμό;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΡΕΣ	Ναι	32	94,03	3009,00
	Όχι	118	70,47	8316,00
	Total	150		

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική σχέση (M.R.= 94,03 Sig=,006) προέκυψε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (Πίνακας 27), όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώσανε αρρυθμία στον καρδιακό τους σφυγμό εμφανίζουν και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από αυτούς που δεν ένιωσαν αρρυθμία στον καρδιακό τους σφυγμό.

Πίνακας 27: Mann-Whitney U επίδρασης της αρρυθμίας στην πρόκληση εργασιακού στρες για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	ΣΤΡΕΣ
Mann-Whitney U	1610,000
Wilcoxon W	7715,000
Z	-2,516
Asymp. Sig. (2-tailed)	,012
a. Grouping Variable: Νιώσατε αρρυθμία στον καρδιακό σας σφυγμό;	

Ranks				
	Νιώσατε αρρυθμία στον καρδιακό σας σφυγμό;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΡΕΣ	Ναι	40	90,25	3610,00
	Όχι	110	70,14	7715,00
	Total	150		

- ❖ Διερεύνηση της επίδρασης της κούρασης στο εργασιακό στρες, στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο ψυχικό ευ ζην ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της επίδρασης της κούρασης στην πρόκληση εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney U, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση ($M.R=85,54$ $Sig=,008$) μεταξύ του παράγοντα κούρασης και του εργασιακού στρες, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (βλ. Πίνακα 28), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κουράζονται εύκολα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από αυτούς που δεν κουράζονται εύκολα.

Πίνακας 28: Mann-Whitney U επίδρασης της κούρασης στο εργασιακό στρες για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	ΣΤΡΕΣ
Mann-Whitney U	2097,500
Wilcoxon W	5337,500
Z	-2,656
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008
a. Grouping Variable: Κουράζεστε εύκολα;	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ranks				
	Κουράζεστε εύκολα;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΡΕΣ	Ναι	70	85,54	5987,50
	Όχι	80	66,72	5337,50
	Total	150		

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής, όπου βρέθηκε και εδώ μια στατιστικά σημαντική σχέση ($M.R.= 92,36$ Sig=,**000**) ανάμεσα στην κούραση και στην εμφάνιση άγχους και στρες (βλ. Πίνακα 29), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κουράζονται εύκολα παρουσιάζουν και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες από αυτούς που δεν κουράζονται εύκολα.

Πίνακας 29: Mann-Whitney U επίδρασης της κούρασης στο εργασιακό στρες για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	ΣΤΡΕΣ
Mann-Whitney U	1619,500
Wilcoxon W	4859,500
Z	-4,463
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Κουράζεστε εύκολα;	

Ranks				
	Κουράζεστε εύκολα;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΡΕΣ	Ναι	70	92,36	6465,50
	Όχι	80	60,74	4859,50
	Total	150		

Για την διερεύνηση της επίδρασης της κούρασης στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney U, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση (M.R.= 85,91, Sig=,002), μεταξύ της κούρασης και του ψυχικού ευ ζην (βλ. Πίνακα 30), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, που κουράζονται εύκολα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ευ ζην από αυτούς δεν κουράζονται εύκολα.

Πίνακας 30: Mann-Whitney U επίδρασης της κούρασης στο ψυχικό ευ ζην για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην
Mann-Whitney U	1967,500
Wilcoxon W	4452,500
Z	-3,136
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
a. Grouping Variable: Κουράζεστε εύκολα;	

Ranks				
	Κουράζεστε εύκολα;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Ναι	70	63,61	4452,50
	Όχι	80	85,91	6872,50
	Total	150		

Το ίδιο εύρημα επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, όπου προκύπτει μια στατιστικά σημαντική σχέση (M.R.= 87,46, Sig=,000) μεταξύ της κούρασης και του ψυχικού ευ ζην (βλ. Πίνακα 31), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κουράζονται εύκολα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ευ ζην από αυτούς δεν κουράζονται εύκολα.

Πίνακας 31: Mann-Whitney U επίδρασης της κούρασης στην ψυχική ευεξία για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην
Mann-Whitney U	1843,000
Wilcoxon W	4328,000
Z	-3,605
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Κουράζεστε εύκολα;	

Ranks				
	Κουράζεστε εύκολα;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Ναι	70	61,83	4328,00
	Όχι	80	87,46	6997,00
	Total	150		

Για την διερεύνηση της επίδρασης της κούρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Mann-Whitney U, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Από τα ευρήματα προέκυψε μια στατιστικά σημαντική σχέση ($M.R.=84,76$, $Sig=,005$) ανάμεσα στην κούραση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (βλ. Πίνακα 32), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι κουράζονται εύκολα παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης από αυτούς δεν νιώθουν ότι κουράζονται εύκολα.

Πίνακας 32: Mann-Whitney U της επίδρασης της κούρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης
Mann-Whitney U	2059,500
Wilcoxon W	4544,500
Z	-2,790

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Asymp. Sig. (2-tailed)	,005
a. Grouping Variable: Κουράξεστε εύκολα;	

Ranks				
	Κουράξεστε εύκολα;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Ναι	70	64,92	4544,50
	Όχι	80	84,76	6780,50
	Total	150		

Το ίδιο εύρημα προέκυψε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής, ότι υπάρχει δηλαδή μια στατιστικά σημαντική σχέση (M.R.=84,54, Sig=,**004**) ανάμεσα στην κούραση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (βλ. Πίνακα 33). Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι κουράζονται εύκολα εμφανίζουν και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από αυτούς δεν νιώθουν ότι κουράζονται εύκολα.

Πίνακας 33: Mann-Whitney U της επίδρασης της κούρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^a	
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης
Mann-Whitney U	2011,000
Wilcoxon W	4496,000
Z	-2,870
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004
a. Grouping Variable: Κουράξεστε εύκολα;	

Ranks				
	Κουράξεστε εύκολα;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Ναι	70	64,23	4496,00
	Όχι	79	84,54	6679,00
	Total	149		

- ❖ Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην απογοήτευση από την ζωή και στην κατάθλιψη ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην απογοήτευση από την ζωή και το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Προτού επεξηγηθούν τα ευρήματα, πρέπει να σημειωθεί πως η ερώτηση αυτή, σύμφωνα με την βαθμολόγηση, έχει το πρόσημο «-», που σημαίνει πως τα αποτελέσματα των μέσων όρων του πίνακα αντιστρέφονται.

Αναλυτικότερα, το Kruskal-Wallis τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\text{sig} = ,000$) βρέθηκε στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πρώτοι ($\text{M.R.} = 147,50$) για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι ($\text{M.R.} = 113,75$), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι ($\text{M.R.} = 109,69$), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τέταρτοι ($\text{M.R.} = 102,25$), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται πέμπτοι ($\text{M.R.} = 70,41$) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι ($\text{M.R.} = 65,79$) (Πίνακας 34). Επομένως, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται απογοητευμένοι από την ζωή και επομένως βιώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 34: Kruskal-Wallis της επίδρασης της απογοήτευσης από την ζωή στην γενικότερη κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^{a,b}	
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	
Chi-Square	23,759
df	5
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Από πολλές απόψεις, αισθάνομαι απογοητευμένος/η με όσα πέτυχα στη ζωή μου	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ranks			
	Από πολλές απόψεις, αισθάνομαι απογοητευμένος/η με όσα πέτυχα στη ζωή μου	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	91	65,79
	Διαφωνώ μέτρια	27	70,41
	Διαφωνώ λίγο	16	102,25
	Συμφωνώ λίγο	13	109,69
	Συμφωνώ μέτρια	2	113,75
	Συμφωνώ πολύ	1	147,50
	Total	150	

Το ίδιο στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 18,523$, $Df=5$, $Sig=,002$) (Πίνακας 43) ανάμεσα στην απογοήτευση από την ζωή και το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται πρώτοι (M.R.=109,00), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται δεύτεροι (M.R.=106,40), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι (M.R.=89,08), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι (M.R.=87,22), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πέμπτοι (M.R.=85,00) και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν πολύ (M.R.=63,79) (Πίνακας 35). Επομένως, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 35: Kruskal-Wallis ανάμεσα στην απογοήτευση από τη ζωή και στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Test Statistics^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	18,523
df	5
Asymp. Sig.	,002
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Από πολλές απόψεις, αισθάνομαι απογοητευμένος/η με όσα πέτυχα στη ζωή μου	

Ranks			
	Από πολλές απόψεις, αισθάνομαι απογοητευμένος/η με όσα πέτυχα στη ζωή μου	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	89	63,79
	Διαφωνώ μέτρια	29	87,22
	Διαφωνώ λίγο	13	89,08
	Συμφωνώ λίγο	15	106,40
	Συμφωνώ μέτρια	1	109,00
	Συμφωνώ πολύ	3	85,00
	Total	150	

- ❖ Διερεύνηση της επίδρασης της μοναξιάς στην γενικότερη κατάθλιψη ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη μοναξιά και την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Προτού επεξηγηθούν τα ευρήματα, πρέπει να σημειωθεί πως η ερώτηση αυτή, σύμφωνα με την βαθμολόγηση, έχει το πρόσημο «-», που σημαίνει πως τα αποτελέσματα των μέσων όρων του πίνακα αντιστρέφονται.

Αναλυτικότερα, το Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=17,529$, $Df=5$, $Sig=,004$) ανάμεσα στην μοναξιά και την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πρώτοι (M.R.=109,82), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι (M.R.=82,84), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι (M.R.=78,67), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι (M.R.=70,19), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται πέμπτοι (M.R.=68,88) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι (M.R.=62,26) (Πίνακας 36). Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 36: Kruskal-Wallis της επίδρασης της μοναξιάς στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	17,529
df	5
Asymp. Sig.	,004
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Συχνά αισθάνομαι μοναξιά επειδή έχω λίγους στενούς φίλους στους οποίους μπορώ να μιλήσω ελεύθερα	

Ranks			
	Συχνά αισθάνομαι μοναξιά επειδή έχω λίγους στενούς φίλους στους οποίους μπορώ να μιλήσω ελεύθερα	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	42	62,26
	Διαφωνώ μέτρια	34	70,19
	Διαφωνώ λίγο	23	78,67
	Συμφωνώ λίγο	16	68,88
	Συμφωνώ μέτρια	16	82,84
	Συμφωνώ πολύ	19	109,82
	Total	150	

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής, το Kruskal-Wallis τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 16,286$, $Df=5$, $Sig=,006$) (Πίνακας 45) ανάμεσα στο να νιώθεις μοναξιά και στην κατάθλιψη, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πρώτοι (M.R.=104,58), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι (M.R.=82,38), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι (M.R.=80,12), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι (M.R.=79,65), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται πέμπτοι (M.R.=79,17) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι (M.R.=55,21) (Πίνακας 37).

Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 37: Kruskal-Wallis της επίδρασης της μοναξιάς στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	16,286
df	5
Asymp. Sig.	,006
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Συχνά αισθάνομαι μοναξιά επειδή έχω λίγους στενούς φίλους στους οποίους μπορώ να μιλήσω ελεύθερα	

Ranks			
	Συχνά αισθάνομαι μοναξιά επειδή έχω λίγους στενούς φίλους στους οποίους μπορώ να μιλήσω ελεύθερα	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	41	55,21
	Διαφωνώ μέτρια	30	79,65
	Διαφωνώ λίγο	21	80,12
	Συμφωνώ λίγο	24	79,17
	Συμφωνώ μέτρια	21	82,38
	Συμφωνώ πολύ	13	104,58
	Total	150	

- ❖ Διερεύνηση της ύπαρξης σκοπού στη ζωή και της κατάθλιψης ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο ότι έχω σκοπό στη ζωή μου και την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής, το Kruskal-Wallis τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 16,177$, $Df=5$, $Sig=,006$) ανάμεσα στην

ύπαρξη σκοπού στη ζωή και στην κατάθλιψη, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται πρώτοι (M.R.=109,38), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται δεύτεροι (M.R.=86,33), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται τρίτοι (M.R.=73,52), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι (M.R.=68,93), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πέμπτοι (M.R.=65,35) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι (M.R.=56,63) (Πίνακας 38). Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 38: Kruskal-Wallis της επίδρασης του «έχω σκοπό στη ζωή μου» στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής.

Test Statistics ^{a,b}	
	KΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	16,177
df	5
Asymp. Sig.	,006
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Μερικοί άνθρωποι δεν ξέρουν τι θέλουν από τη ζωή τους αλλά εγώ δεν είμαι ένας/μία από αυτούς	

Ranks			
	Μερικοί άνθρωποι δεν ξέρουν τι θέλουν από τη ζωή τους αλλά εγώ δεν είμαι ένας/μία από αυτούς	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	4	56,63
	Διαφωνώ μέτρια	7	68,93
	Διαφωνώ λίγο	17	109,38
	Συμφωνώ λίγο	21	86,33
	Συμφωνώ μέτρια	42	73,52
	Συμφωνώ πολύ	59	65,35
	Total	150	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το ίδιο στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=12,011$, $Df=5$, $Sig=,035$) βρέθηκε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται πρώτοι ($M.R.=103,46$) για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται δεύτεροι ($M.R.=89,10$), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τρίτοι ($M.R.=87,40$), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι ($M.R.=73,61$), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πέμπτοι ($M.R.=64,88$) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τελευταίοι ($M.R.=62,58$) (Πίνακας 39). Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα μεγαλύτερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 39: Kruskal-Wallis της επίδρασης «του ξέρω τι θέλω από την ζωή μου» στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής.

Test Statistics ^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	12,011
df	5
Asymp. Sig.	,035
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Μερικοί άνθρωποι δεν ξέρουν τι θέλουν από τη ζωή τους αλλά εγώ δεν είμαι ένας/μία από αυτούς	

Ranks			
	Μερικοί άνθρωποι δεν ξέρουν τι θέλουν από τη ζωή τους αλλά εγώ δεν είμαι ένας/μία από αυτούς	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	5	87,40
	Διαφωνώ μέτρια	6	62,58
	Διαφωνώ λίγο	12	103,46
	Συμφωνώ λίγο	26	89,10
	Συμφωνώ μέτρια	46	73,61
	Συμφωνώ πολύ	55	64,88
	Total	150	

- ❖ Διερεύνηση της σχέσης των αδυναμιών που έχει ο χαρακτήρας με την κατάθλιψη ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις αδυναμίες που έχει το άτομο και την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Προτού επεξηγηθούν τα ευρήματα, πρέπει να σημειωθεί πως η ερώτηση αυτή, σύμφωνα με την βαθμολόγηση, έχει το πρόσημο «-», που σημαίνει πως τα αποτελέσματα των μέσων όρων του πίνακα αντιστρέφονται.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής, το Kruskal-Wallis τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 11,518$, $Df=5$, $Sig=,042$) ανάμεσα στην ύπαρξη αδυναμιών και στην κατάθλιψη, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πρώτοι (M.R.=136,50), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι (M.R.=99,64), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι (M.R.=89,36), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τέταρτοι (M.R.=78,72), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται πέμπτοι (M.R.=75,99) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι (M.R.=64,17) (Πίνακας 40). Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 40: Kruskal-Wallis ανάμεσα στις αδυναμίες του χαρακτήρα και στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	11,518
df	5
Asymp. Sig.	,042
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας αλλά εγώ φαίνεται πως έχω περισσότερες από άλλους	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ranks			
	Όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας αλλά εγώ φαίνεται πως έχω περισσότερες από άλλους	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	53	64,17
	Διαφωνώ μέτρια	45	75,99
	Διαφωνώ λίγο	29	78,72
	Συμφωνώ λίγο	14	89,36
	Συμφωνώ μέτρια	7	99,64
	Συμφωνώ πολύ	2	136,50
	Total	150	

Το ίδιο στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=15,296$, $Df=5$, $Sig=0,009$) βρέθηκε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πρώτοι (M.R.=112,56) για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι (M.R.=103,13), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι (M.R.=86,20), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τέταρτοι (M.R.=75,66), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται πέμπτοι (M.R.=73,77) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι (M.R.=62,44) (Πίνακας 41). Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 41: Kruskal-Wallis της σχέσης ανάμεσα στις αδυναμίες του χαρακτήρα και στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	15,296
df	5
Asymp. Sig.	,009
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας αλλά εγώ φαίνεται πως έχω περισσότερες από άλλους	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ranks			
	Όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας αλλά εγώ φαίνεται πως έχω περισσότερες από άλλους	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	52	62,44
	Διαφωνώ μέτρια	33	73,77
	Διαφωνώ λίγο	29	75,66
	Συμφωνώ λίγο	20	86,20
	Συμφωνώ μέτρια	8	103,13
	Συμφωνώ πολύ	8	112,56
	Total	150	

- ❖ Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αποτυχίας επίτευξης στόχων και στην κατάθλιψη ανάμεσα στις δυο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αποτυχία επίτευξης στόχων και στην κατάθλιψη των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis, καθώς τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Προτού επεξηγηθούν τα ευρήματα, πρέπει να σημειωθεί πως η ερώτηση αυτή, σύμφωνα με την βαθμολόγηση, έχει το πρόσημο «-», που σημαίνει πως τα αποτελέσματα των μέσων όρων του πίνακα αντιστρέφονται.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής, το Kruskal-Wallis τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 31,611$, $Df=4$, $Sig=,000$) ανάμεσα στην αποτυχία επίτευξης στόχων και στην κατάθλιψη, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται πρώτοι (M.R.=110,24), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι (M.R.=100,50), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι (M.R.=82,74), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι (M.R.=76,01) και για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι (M.R.=52,45) (Πίνακας 42). Συμπερασματικά, εκεί που εμφανίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα μέσου κατάταξης εκεί παρουσιάζονται και τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης.

Πίνακας 42: Kruskal-Wallis ανάμεσα στην αποτυχία επίτευξης στόχων και στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Test Statistics ^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	31,611
df	4
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Σε τελική ανάλυση δεν είμαι τόσο σίγουρος/η ότι πέτυχα και τόσα πολλά στη ζωή μου	

Ranks			
	Σε τελική ανάλυση δεν είμαι τόσο σίγουρος/η ότι πέτυχα και τόσα πολλά στη ζωή μου	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ μέτρια	53	76,01
	Διαφωνώ λίγο	17	82,74
	Συμφωνώ λίγο	21	110,24
	Συμφωνώ μέτρια	10	100,50
	Συμφωνώ πολύ	49	52,45
	Total	150	

Αντιθέτως, μη στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2=7,554$, $Df=5$, $Sig=,183$) βρέθηκε στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, με μέσο κατάταξης για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν πολύ να έρχονται πρώτοι ($M.R.=98,50$), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν μέτρια να έρχονται δεύτεροι ($M.R.=91,50$), για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν λίγο να έρχονται τρίτοι ($M.R.=82,89$), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν μέτρια να έρχονται τέταρτοι ($M.R.=74,78$), για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν λίγο να έρχονται πέμπτοι ($M.R.=71,18$) και για τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν πολύ να έρχονται τελευταίοι ($M.R.=66,57$) (Πίνακας 43). Συμπερασματικά, η αποτυχία επίτευξης στόχων δεν επηρεάζει την εμφάνιση κατάθλιψης.

Πίνακας 43: Kruskal-Wallis ανάμεσα στην αποτυχία επίτευξης στόχων και στην κατάθλιψη για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Test Statistics ^{a,b}	
	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ
Chi-Square	7,554
df	5
Asymp. Sig.	,183
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Σε τελική ανάλυση δεν είμαι τόσο σίγουρος/η ότι πέτυχα και τόσα πολλά στη ζωή μου	

Ranks			
	Σε τελική ανάλυση δεν είμαι τόσο σίγουρος/η ότι πέτυχα και τόσα πολλά στη ζωή μου	N	Mean Rank
ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Διαφωνώ πολύ	50	66,57
	Διαφωνώ μέτρια	40	74,78
	Διαφωνώ λίγο	20	71,78
	Συμφωνώ λίγο	18	82,89
	Συμφωνώ μέτρια	11	91,50
	Συμφωνώ πολύ	11	98,50
	Total	150	

6.4 Περιγραφικά στοιχεία κλιμάκων και υποκλιμάκων μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών

6.4.1 Περιγραφικά στοιχεία κλιμάκων μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών

Από το σύνολο του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, στην κλίμακα του *Εργασιακού Στρες-Άγχους-Κατάθλιψης* έχουν μέσο όρο 16,26 (εύρος τιμών 63, τυπική απόκλιση 15,30), στην κλίμακα της *Επαγγελματικής Ικανοποίησης* παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, της τάξεως του 110,70 (εύρος τιμών 84, τυπική απόκλιση 16,06), στην κλίμακα του *Ψυχικού Ευ Ζην* παρουσιάζουν υψηλό μέσο

όρο, της τάξεως του 308,94 (εύρος τιμών 240, τυπική απόκλιση 50,58) και τέλος στην κλίμακα της Υγείας έχουν μέσο όρο 3,71 (εύρος τιμών 6, τυπική απόκλιση 1,42), (Πίνακας 44).

Από το σύνολο του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, στην κλίμακα κλίμακα του Εργασιακού Στρες-Άγχους-Κατάθλιψης έχουν μέσο όρο 13,99 (εύρος τιμών 63, τυπική απόκλιση 12,93), στην κλίμακα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, της τάξεως του 110,06 (εύρος τιμών 123, τυπική απόκλιση 18,34), στην κλίμακα του Ψυχικού Εν Ζην παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, της τάξεως του 310,11 (εύρος τιμών 258, τυπική απόκλιση 51,19) και τέλος στην κλίμακα της Υγείας έχουν μέσο όρο 3,68 (εύρος τιμών 6, τυπική απόκλιση 1,39), (Πίνακας 44).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν λίγο παραπάνω στρες από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζονται περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, με ελάχιστη διαφορά. Αναφορικά με τα επίπεδα της ψυχικής τους ευεξίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η υγεία και των δυο ομάδων εκπαιδευτικών κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, χωρίς σημαντική διαφορά.

Πίνακας 44: Περιγραφικά στοιχεία κλιμάκων του ερωτηματολογίου Ψυχικού Εν Ζην (PWBS), του ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS), του ερωτηματολογίου Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS) και του ερωτηματολογίου Υγείας για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής		N	Εύρος Τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
	Κλίμακα Στρες-Άγχους-Κατάθλιψης	150	63,00	,00	63,00	16,26	15,30
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	150	84,00	58,00	142,00	110,70	16,06
	Κλίμακα Ψυχικού Εν Ζην	150	240,00	159,00	399,00	308,94	50,58
	Κλίμακα Υγείας	150	6,00	,00	6,00	3,71	1,42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Κλίμακα Στρες-Άγχους-Κατάθλιψης	150	63,00	,00	63,00	13,99	12,93
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	150	123,00	32,00	155,00	110,03	18,34
	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	150	258,00	154,00	412,00	310,11	51,19
	Κλίμακα Υγείας	150	6,00	,00	6,00	3,68	1,39

6.4.2 Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών

Στην κλίμακα του Εργασιακού Στρες-Άγχους-Κατάθλιψης οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, στην υποκλίμακα του στρες έχουν μέσο όρο 6,92 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 5,93), στην υποκλίμακα του άγχους έχουν μέσο όρο 4,33 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 5,02) και τέλος στην υποκλίμακα της κατάθλιψης έχουν μέσο όρο 5,01 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 5,28) (Πίνακας 45).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, στην υποκλίμακα του στρες έχουν μέσο όρο 6,33 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 5,20), στην υποκλίμακα του άγχους έχουν μέσο όρο 3,36 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 4,30) και τέλος στην υποκλίμακα της κατάθλιψης έχουν μέσο όρο 4,29 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 4,46) (Πίνακας 45).

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία και σύμφωνα με τον πίνακα (βλ. ερευνητικά εργαλεία, Πίνακας 3), το στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατατάσσεται στην κατηγορία του «φυσιολογικού» (normal, το οποίο κυμαίνεται από 0-7), το άγχος κατατάσσεται στην κατηγορία του «ήπιου» (mild, το οποίο κυμαίνεται από 4-5) και η κατάθλιψη κατατάσσεται στην κατηγορία της «ήπιας μορφής» (mild, η οποία κυμαίνεται από 5-6). Από την άλλη, και το στρες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής κατατάσσεται στην κατηγορία του «φυσιολογικού» (normal), το άγχος κατατάσσεται στην κατηγορία του «φυσιολογικού» (normal, το οποίο κυμαίνεται από 0-3) και η κατάθλιψη κατατάσσεται κι αυτή στην κατηγορία της «φυσιολογικής» (normal, η οποία κυμαίνεται από 0-4).

Πίνακας 45: Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS) για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής

		N	Εύρος Τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Στρες	150	21,00	,00	21,00	6,92	5,93
	Άγχος	150	21,00	,00	21,00	4,33	5,02
	Κατάθλιψη	150	21,00	,00	21,00	5,01	5,28
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Στρες	150	21,00	,00	21,00	6,33	5,20
	Άγχος	150	21,00	,00	21,00	3,36	4,30
	Κατάθλιψη	150	21,00	,00	21,00	4,29	4,46

Στην κλίμακα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι στην υποκλίμακα των εργασιακών συνθηκών, καθώς έχουν μέσο όρο 29,67 (εύρος τιμών 24, τυπική απόκλιση 5,03), ακολουθεί η υποκλίμακα των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, καθώς έχουν μέσο όρο 28,29 (εύρος τιμών 25, τυπική απόκλιση 5,44), ακολουθεί η υποκλίμακα των επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς έχουν μέσο όρο 20,82 (εύρος τιμών 19, τυπική απόκλιση 3,67), ακολουθεί η υποκλίμακα της φύσης της εργασίας με μέσο όρο 9,99 (εύρος τιμών 10, τυπική απόκλιση 1,81), έπεται η υποκλίμακα της επαγγελματικής προαγωγής, καθώς έχουν μέσο όρο 7,49 (εύρος τιμών 16, τυπική απόκλιση 3,81), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται στην υποκλίμακα του ρόλου της οικογένειας, καθώς έχουν μέσο όρο 6,10 (εύρος τιμών 7, τυπική απόκλιση 1,51), στην υποκλίμακα των αποδοχών, καθώς έχουν μέσο όρο 5,51 (εύρος τιμών 12, τυπική απόκλιση 2,66) και τέλος στην υποκλίμακα των εξωτερικών παραγόντων, καθώς έχουν μέσο όρο 2,83 (εύρος τιμών 4, τυπική απόκλιση 1,12) (Πίνακας 46).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται στην υποκλίμακα των εργασιακών συνθηκών, καθώς έχουν μέσο όρο 29,16 (εύρος τιμών 31, τυπική απόκλιση 5,48), ακολουθεί η υποκλίμακα των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, καθώς

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

έχουν μέσο όρο 28,19 (εύρος τιμών 32, τυπική απόκλιση 5,65), ακολουθεί η υποκλίμακα των επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς έχουν μέσο όρο 21,03 (εύρος τιμών 21, τυπική απόκλιση 4,12), ακολουθεί η υποκλίμακα της φύσης της εργασίας με έχουν μέσο όρο 9,73 (εύρος τιμών 10, τυπική απόκλιση 2,06), στη συνέχεια έπεται η υποκλίμακα της επαγγελματικής προαγωγής, καθώς έχουν μέσο όρο 7,79 (εύρος τιμών 16, τυπική απόκλιση 3,63), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται στην υποκλίμακα του ρόλου της οικογενείας, καθώς έχουν μέσο όρο 5,92 (εύρος τιμών 8, τυπική απόκλιση 1,59), στην υποκλίμακα των αποδοχών, καθώς έχουν μέσο όρο 5,07 (εύρος τιμών 11, τυπική απόκλιση 2,76) και τέλος στην υποκλίμακα των εξωτερικών παραγόντων, καθώς έχουν μέσο όρο 21,03 (εύρος τιμών 4, τυπική απόκλιση 0,94) (Πίνακας 46).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί και των δυο ομάδων, παρότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερες τιμές, φαίνεται πως είναι ικανοποιημένοι ακριβώς με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις υποκλίμακες, η κατάταξή τους δηλαδή διαμορφώνεται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και με ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους.

Πίνακας 46: Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ικανοποίησης (JSS) για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής

		N	Εύρος Τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Εργασιακές συνθήκες	150	24,00	16,00	40,00	29,67	5,03
	Σχέσεις με διευθυντή και συναδέλφους	150	25,00	11,00	36,00	28,29	5,44
	Αποδοχές	150	12,00	,00	12,00	5,51	2,66
	Φύση εργασίας	150	10,00	2,00	12,00	9,99	1,81
	Επαγγελματική προαγωγή	150	16,00	,00	16,00	7,49	3,81
	Εξωτερικοί παράγοντες	150	4,00	,00	4,00	2,83	1,12
	Ο ρόλος της οικογένειας	150	7,00	1,00	8,00	6,10	1,51
	Εργασιακές δεξιότητες	150	19,00	9,00	28,00	20,82	3,67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Εργασιακές συνθήκες	150	31,00	9,00	40,00	29,16	5,48
	Σχέσεις διευθυντή και συναδέλφους	150	32,00	4,00	36,00	28,19	5,65
	Αποδοχές	150	11,00	,00	11,00	5,07	2,76
	Φύση εργασίας	150	10,00	2,00	12,00	9,73	2,06
	Επαγγελματική προαγωγή	150	16,00	,00	16,00	7,79	3,63
	Εξωτερικοί παράγοντες	150	4,00	,00	4,00	2,95	,94
	Ο ρόλος της οικογένειας	150	8,00	,00	8,00	5,92	1,59
	Εργασιακές δεξιότητες	150	21,00	7,00	28,00	21,03	4,12

Στην κλίμακα του Ευ Ζην οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα, καθώς έχουν μέσο όρο 54,08 (εύρος τιμών 45, τυπική απόκλιση 8,31), αμέσως μετά ακολουθεί η υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους, καθώς έχουν μέσο όρο 53,63 (εύρος τιμών 57, τυπική απόκλιση 12,01), έπειτα ακολουθεί η υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή, καθώς έχουν μέσο όρο 53,25 (εύρος τιμών 51, τυπική απόκλιση 10,39), χαμηλότερα επίπεδα παρουσιάζουν στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού, καθώς έχουν μέσο όρο 51,2 (εύρος τιμών 53, τυπική απόκλιση 11,0), στην υποκλίμακα της κυριαρχίας, καθώς έχουν μέσο όρο 48,69 (εύρος τιμών 52, τυπική απόκλιση 10,14) και τέλος στην υποκλίμακα της αυτονομίας, καθώς έχουν μέσο όρο 48,09 (εύρος τιμών 43, τυπική απόκλιση 9,49) (Πίνακας 47).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα στην υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους, καθώς έχουν μέσο όρο 53,98 (εύρος τιμών 47, τυπική απόκλιση 11,01), ακολουθεί η υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή, καθώς έχουν μέσο όρο 53,30 (εύρος τιμών 45, τυπική απόκλιση 9,73), έπειτα η υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης, καθώς έχουν μέσο όρο 53,25 (εύρος τιμών 51, τυπική απόκλιση 9,30), χαμηλότερα επίπεδα παρουσιάζουν στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού, καθώς έχουν μέσο όρο 51,7 (εύρος τιμών 51, τυπική απόκλιση 10,08), στην υποκλίμακα της κυριαρχίας, καθώς έχουν μέσο όρο 49,55 (εύρος τιμών 40, τυπική απόκλιση 9,59) και τέλος στην υποκλίμακα της αυτονομίας, καθώς έχουν μέσο όρο 48,34 (εύρος τιμών 51, τυπική απόκλιση 11,25) (Πίνακας 47).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι λίγο μεγαλύτερες συγκριτικά με τις τιμές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ιδιαίτερος στους τομείς της προσωπικής ανάπτυξης, των θετικών σχέσεων με τους άλλους και του σκοπού στη ζωή. Γενικότερα, η κατάταξή τους δεν είχε μεγάλες διαφορές, παρά μόνο στις τρεις πρώτες υποκλίμακες.

Πίνακας 47: Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Ψυχικού Ευ Ζην (PWBS) για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής		N	Εύρος Τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
	Αυτονομία	150	43,00	27,00	70,00	48,09	9,49
Κυριαρχία	150	52,00	18,00	70,00	48,69	10,14	
Προσωπική ανάπτυξη	150	45,00	25,00	70,00	54,08	8,31	
Θετικές σχέσεις με άλλους	150	57,00	13,00	70,00	53,63	12,01	
Σκοπός στη ζωή	150	51,00	19,00	70,00	53,25	10,39	
Αποδοχή του εαυτού	150	53,0	16,0	69,0	51,2	11,0	
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Αυτονομία	150	51,00	19,00	70,00	48,34	11,25
	Κυριαρχία	150	40,00	28,00	68,00	49,55	9,59
	Προσωπική ανάπτυξη	150	51,00	19,00	70,00	53,25	9,30
	Θετικές σχέσεις με άλλους	150	47,00	23,00	70,00	53,98	11,01
	Σκοπός στη ζωή	150	45,00	25,00	70,00	53,30	9,73
	Αποδοχή του εαυτού	150	51,0	19,0	70,0	51,7	10,8

6.6 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων κλιμάκων και υποκλιμάκων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών

6.6.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων κλιμάκων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του εργασιακού στρες και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $p= 0.398$ (Πίνακας 48). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τα επίπεδα εργασιακού στρες, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $p= 0.931$ (Πίνακας 48). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ψυχικής ευεξίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $p= 0.827$ (Πίνακας 48). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τα επίπεδα ψυχικής ευεξίας, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της υγείας και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $p= 0.832$ (Πίνακας 48). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τα επίπεδα υγείας, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα περιγραφικά στοιχεία των κλιμάκων των δυο ομάδων (βλ. Πίνακας 44), ότι δηλαδή στον τομέα του εργασιακού στρες, ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=154,73) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=146,27). Στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών επαγγελματικής ικανοποίησης (M.O.=150,43) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (149,56). Στον τομέα της ψυχικής ευεξίας ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=151,60) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=149,40). Τέλος, αναφορικά με την υγεία, λίγο πιο υγιείς εμφανίζονται οι

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=151,54) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Ο.=149,46).

Πίνακας 48: Mann Whitney Test με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών και των 4 κλιμάκων

Test Statistics ^a				
	Κλίμακα Στρες	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Κλίμακα Υγείας
Mann-Whitney U	10615,500	11110,000	11085,500	11094,500
Wilcoxon W	21940,500	22285,000	22410,500	22419,500
Z	-,845	-,087	-,219	-,212
Asymp. Sig. (2-tailed)	,398	,931	,827	,832

a. Grouping Variable: Ομάδα των εκπαιδευτικών

Ranks				
	Ομάδα Εκπαιδευτικών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Κλίμακα Εργασιακού Στρες	Γενικής Αγωγής	150	146,27	21940,50
	Ειδικής Αγωγής	150	154,73	23209,50
	Σύνολο	300		
Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Γενικής Αγωγής	149	149,56	22285,00
	Ειδικής Αγωγής	150	150,43	22565,00
	Σύνολο	299		
Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην	Γενικής Αγωγής	150	151,60	22739,50
	Ειδικής Αγωγής	150	149,40	22410,50
	Σύνολο	300		
Κλίμακα Υγείας	Γενικής Αγωγής	150	149,46	22419,50
	Ειδικής Αγωγής	150	151,54	22730,50
	Σύνολο	300		

6.6.2 Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων των υποκλιμάκων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του εργασιακού στρες και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,612$ (Πίνακας 49). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα του εργασιακού στρες, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του εργασιακού άγχους και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,161$ (Πίνακας 49). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα του εργασιακού άγχους, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κατάθλιψης και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,491$ (Πίνακας 49). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της κατάθλιψης αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα περιγραφικά στοιχεία των κλιμάκων των δυο ομάδων (βλ. Πίνακας 45), ότι δηλαδή στον τομέα του εργασιακού στρες ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=153,03) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=147,97). Στον τομέα του εργασιακού άγχους ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών επαγγελματικής ικανοποίησης (M.O.=157,37) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (143,63). Στον τομέα της κατάθλιψης, ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=153,92) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=147,08).

Πίνακας 49: Mann-Whitney Test με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες και των υποκλιμάκων του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης

Test Statistics ^a			
	Στρες	Άγχος	Κατάθλιψη
Mann-Whitney U	10870,500	10219,500	10737,500
Wilcoxon W	22195,500	21544,500	22062,500
Z	-,507	-1,402	-,689
Asymp. Sig. (2-tailed)	,612	,161	,491
a. Grouping Variable: Ομάδα εκπαιδευτικών			

Ranks				
	Ομάδα εκπαιδευτικών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Στρες	Γενικής Αγωγής	150	147,97	22195,50
	Ειδικής Αγωγής	150	153,03	22954,50
	Σύνολο	300		
Άγχος	Γενικής Αγωγής	150	143,63	21544,50
	Ειδικής Αγωγής	150	157,37	23605,50
	Σύνολο	300		
Κατάθλιψη	Γενικής Αγωγής	150	147,08	22062,50
	Ειδικής Αγωγής	150	153,92	23087,50
	Σύνολο	300		

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εργασιακών συνθηκών και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,464 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα των εργασιακών συνθηκών, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σχέσεων με τον διευθυντή-συναδέλφους και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,919 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον

τομέα των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποδοχών και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,168 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα των αποδοχών αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της φύσης της εργασίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,402 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της φύσης της εργασίας, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επαγγελματικής προαγωγής και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,443 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της επαγγελματικής προαγωγής, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εξωτερικών παραγόντων και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,561 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα των εξωτερικών παραγόντων, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του ρόλου της οικογενείας και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,317 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα του ρόλου της οικογενείας, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επαγγελματικών δεξιοτήτων και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,558 (Πίνακας 50). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα των επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα περιγραφικά στοιχεία των κλιμάκων των δυο ομάδων (βλ. Πίνακας 46), ότι δηλαδή στον τομέα των εργασιακών συνθηκών ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=154,16) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=146,84). Στον τομέα των σχέσεων με τον διευθυντή-συναδέλφους ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών επαγγελματικής ικανοποίησης (M.O.=151,01) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (149,99). Στον τομέα των αποδοχών, ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=156,83) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=143,12). Στον τομέα της φύσης της εργασίας ελάχιστα πιο υψηλά εμφανίζονται τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=154,62) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (M.O.=146,38). Στον τομέα της επαγγελματικής προαγωγής ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=154,33) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=146,67) (Πίνακας). Στον τομέα των εξωτερικών παραγόντων ελάχιστα πιο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (M.O.=153,28) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (M.O.=147,72). Στον τομέα του ρόλου της οικογενείας ελάχιστα πιο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (M.O.=155,37) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (M.O.=145,63). Τέλος, στον τομέα των επαγγελματικών δεξιοτήτων ελάχιστα πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (M.O.=153,43) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (M.O.=147,57). (Πίνακας 50).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακας 50: Mann-Whitney Test με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες και των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης

Test Statistics ^a								
	Εργασιακές συνθήκες	Σχέσεις με διευθυντή-συναδέλφους	Αποδοχές	Φύση εργασίας	Επαγγελματική προαγωγή	Εξωτερικοί παράγοντες	Ο ρόλος της οικογένειας	Επαγγελματικές δεξιότητες
Mann-Whitney U	10701,500	11173,500	10150,500	10632,500	10675,500	10833,500	10520,000	10811,000
Wilcoxon W	22026,500	22498,500	21325,500	21957,500	22000,500	22158,500	21845,000	22136,000
Z	-,732	-,102	-1,379	-,837	-,768	-,581	-1,000	-,586
Asymp. Sig. (2-tailed)	,464	,919	,168	,402	,443	,561	,317	,558

a. Grouping Variable: Τύπος σχολείου που εργάζεστε

Ranks				
	Ομάδα εκπαιδευτικών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Εργασιακές συνθήκες	Γενικής Αγωγής	150	146,84	22026,50
	Ειδικής Αγωγής	150	154,16	23123,50
	Σύνολο	300		
Σχέσεις με διευθυντή-συναδέλφους	Γενικής Αγωγής	150	149,99	22498,50
	Ειδικής Αγωγής	150	151,01	22651,50
	Σύνολο	300		
Αποδοχές	Γενικής Αγωγής	149	143,12	21325,50
	Ειδικής Αγωγής	150	156,83	23524,50
	Σύνολο	299		
Φύση της εργασίας	Γενικής Αγωγής	150	146,38	21957,50
	Ειδικής Αγωγής	150	154,62	23192,50
	Σύνολο	300		
Επαγγελματική προαγωγή	Γενικής Αγωγής	150	154,33	23149,50
	Ειδικής Αγωγής	150	146,67	22000,50
	Σύνολο	300		
Εξωτερικοί παράγοντες	Γενικής Αγωγής	150	153,28	22991,50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

	Ειδικής Αγωγής	150	147,72	22158,50
	Σύνολο	300		
Ο ρόλος της οικογένειας	Γενικής Αγωγής	150	145,63	21845,00
	Ειδικής Αγωγής	150	155,37	23305,00
	Σύνολο	300		
Επαγγελματικές δεξιότητες	Γενικής Αγωγής	150	153,43	23014,00
	Ειδικής Αγωγής	150	147,57	22136,00
	Σύνολο	300		

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της ψυχικής ευεξίας έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτονομίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,433$ (Πίνακας 51). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της αυτονομίας, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το T-Test (καθώς στην περίπτωση αυτή και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα της κυριαρχίας ακολουθούσαν την κανονική κατανομή) στην περίπτωση της ψυχικής ευεξίας έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κυριαρχίας και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,455$ (Πίνακας 52). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της κυριαρχίας, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της ψυχικής ευεξίας έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της προσωπικής ανάπτυξης και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,601$ (Πίνακας 51). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της ψυχικής ευεξίας έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των θετικών σχέσεων με τους άλλους και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,975$ (Πίνακας 51). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα των θετικών σχέσεων με τους άλλους αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της ψυχικής ευεξίας έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του σκοπού στη ζωή και της ομάδας των εκπαιδευτικών, $\text{sig}= 0,964$ (Πίνακας 51). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται

διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα του σκοπού στη ζωή, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το Mann-Whitney Test στην περίπτωση της ψυχικής ευεξίας έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αποδοχής του εαυτού και της ομάδας των εκπαιδευτικών, sig= 0,775 (Πίνακας 51). Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα της αποδοχής του εαυτού, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα περιγραφικά στοιχεία των υποκλιμάκων των δυο ομάδων (βλ. Πίνακας 47), ότι δηλαδή στον τομέα της αυτονομίας ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=154,43) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=146,47). Στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών επαγγελματικής ικανοποίησης (M.O.=153,12) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (147,88). Στον τομέα των θετικών σχέσεων με τους άλλους, ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=150,66) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=150,34). Στον τομέα του σκοπού στη ζωή, ελάχιστα πιο υψηλά εμφανίζονται τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=150,72) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (M.O.=150,28). Τέλος, στον τομέα της αποδοχής του εαυτού ελάχιστα πιο υψηλά είναι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (M.O.=151,93) συγκριτικά με τα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=149,07) (Πίνακας 51).

Πίνακας 51: Mann-Whitney Test με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών και εξαρτημένες και των υποκλιμάκων της ψυχικής ευεξίας

Test Statistics ^a					
	Αυτονομία	Προσωπική ανάπτυξη	Θετικές σχέσεις με άλλους	Σκοπός στη ζωή	Αποδοχή του εαυτού
Mann-Whitney U	10661,000	10857,000	11226,000	11216,500	11035,000
Wilcoxon W	21986,000	22182,000	22551,000	22541,500	22360,000
Z	-,785	-,524	-,032	-,045	-,286
Asymp. Sig. (2-tailed)	,433	,601	,975	,964	,775
a. Grouping Variable: Ομάδα εκπαιδευτικών					

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ranks				
	Ομάδα εκπαιδευτικών	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αυτονομία	Γενικής Αγωγής	150	154,43	23164,00
	Ειδικής Αγωγής	150	146,57	21986,00
	Σύνολο	300		
Προσωπική ανάπτυξη	Γενικής Αγωγής	150	147,88	22182,00
	Ειδικής Αγωγής	150	153,12	22968,00
	Σύνολο	300		
Θετικές σχέσεις με άλλους	Γενικής Αγωγής	150	150,34	22551,00
	Ειδικής Αγωγής	150	150,66	22599,00
	Σύνολο	300		
Σκοπός στη ζωή	Γενικής Αγωγής	150	150,28	22541,50
	Ειδικής Αγωγής	150	150,72	22608,50
	Σύνολο	300		
Αποδοχή του εαυτού	Γενικής Αγωγής	150	151,93	22790,00
	Ειδικής Αγωγής	150	149,07	22360,00
	Σύνολο	300		

Πίνακας 52: T-test με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη την υποκλίμακα της κυριαρχίας

Group Statistics						
	Τύπος σχολείου που εργάζεστε	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.
Κυριαρχία	Γενικής Αγωγής	150	49,5467	9,59417	,78336	,455
	Ειδικής Αγωγής	150	48,6933	10,14390	,82825	

6.7 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των κλιμάκων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση της διαφοράς μέσω των όρων μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, βασικό πτυχίο, επιπλέον σπουδές) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή (υποκλίμακες του ευ ζην), αξιοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια Independent Sample T-test (στην περίπτωση που η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν την κανονική κατανομή) και το Mann-Whitney U (στην περίπτωση που η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή), ενώ στην περίπτωση όπου η εξέταση για ύπαρξη

στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων ήταν σε περισσότερες από δυο ομάδες (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά, θέση εργασίας, προϋπηρεσία) τότε επιλεγόταν το στατιστικό κριτήριο One-Way Anova (στην περίπτωση όπου η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσε την κανονική κατανομή) και το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis (στην περίπτωση όπου η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή).

6.7.1 Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων των κλιμάκων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα του εργασιακού στρες, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Πίνακας 53) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από σχετικά λίγα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν καθόλου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Αρχικά, ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια και την θέση εργασίας, δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν τομέα που διερευνάται στην παρούσα έρευνα. Από την άλλη, η προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης ($\text{sig}=.028$), με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν προϋπηρεσία 16 έτη και άνω να είναι περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι ($M.R.=117,07$), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 έτη ($M.R.=115,88$), έπονται όσοι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία ($M.R.=111,84$), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι είναι όσοι έχουν 1-5 ($M.R.=104,79$) και 11-15 έτη ($M.R.=97,60$) αντίστοιχα.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά ($\text{sig}=.037$) παρουσιάστηκε και στην προϋπηρεσία που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην ειδική εκπαίδευση, αυτή τη φορά όμως στον τομέα του εργασιακού στρες. Συγκεκριμένα, περισσότερο στρεσαρισμένοι παρουσιάστηκαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ($M.R.=103,50$), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας ($M.R.=99,35$), έπονται όσοι έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσία ($M.R.=78,49$), ενώ λιγότερο στρεσαρισμένοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί με 16 έτη και άνω ($M.R.=74,91$) προϋπηρεσία και όσοι έχουν 6-10 έτη ($M.R.=58,74$) αντίστοιχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ως προς το οικογενειακό εισόδημα δεν βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Αναφορικά, όμως, με τις βασικές τους σπουδές, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στον τομέα της ψυχικής ευεξίας. Ειδικότερα, αποδείχθηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία (sig=,031 και M.R.=61,67) και όσοι ήταν κάτοχοι πτυχίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (sig=,013 και M.R.=88,00) βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες.

Τέλος, κανένα άλλο βασικό πτυχίο και καμία από τις επιπλέον σπουδές δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 53: Μέσοι όροι κλιμάκων του ερωτηματολογίου ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Κλίμακα Ψυχικού Ευ Ζην			Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης			Κλίμακα Στρες			Κλίμακα Υγείας		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Ανδρας	31	67,13	,228	31	106,83	,133	31	80,77	,447	31	69,18	,352
	Γυναίκα	119	77,68		119	111,70		119	74,13		119	77,15	
Ηλικία	23-30	77	71,61	,131	77	111,07	,768	77	76,43	,993	77	77,27	,074
	31-35	20	89,75		20	110,55		20	74,63		20	62,70	
	36-40	11	91,41		11	105,90		11	70,23		11	79,95	
	41-45	8	95,38		8	115,75		8	74,88		8	83,00	
	46-50	19	59,50		19	112,42		19	72,29		19	57,84	
	51 και άνω	15	74,47		15	107,60		15	80,17		15	98,57	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	85	70,61	,263	85	110,50	,833	85	74,34	,174	85	76,10	,192
	Έγγαμος/η	62	82,40		62	111,20		62	74,85		62	76,81	
	Διαζευγμένος/η	3	71,50		3	105,66		3	121,83		3	31,50	
	Σε διάσταση	0	-		0	-		0	-		0	-	
Παιδιά	1	16	80,75	,735	16	112,93	,326	16	85,59	,479	16	67,50	,083
	2	26	73,08		26	106,30		26	79,19		26	77,10	
	Τρίτεκνος/η	7	95,93		7	116,00		7	79,57		7	62,93	
	Πολύτεκνος/η	4	73,38		4	121,00		4	43,00		4	131,75	
	Κανένα	97	73,90		97	110,70		97	73,89		97	74,98	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	51	67,59	,158	51	108,84	,490	51	78,66	,255	51	70,46	,329
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	8	63,94		8	115,12		8	96,31		8	62,75	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	91	80,95		91	111,35		91	71,90		91	79,45	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπαίδευσης	1-5	29	61,91	,305	29	104,79	,028	29	78,40	,584	29	68,05	,473
	6-10	9	90,17		9	115,88		9	84,89		9	56,28	
	11-15	5	78,90		5	97,60		5	96,80		5	77,00	
	16 και άνω	13	86,85		13	117,07		13	63,38		13	76,96	
	Καθόλου	94	76,54		94	111,84		94	74,25		94	79,36	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης	1-5	86	75,05	,239	86	112,00	,671	86	76,63	,738	86	78,49	,037
	6-10	34	84,94		34	108,14		34	74,10		34	58,74	
	11-15	10	72,40		10	112,40		10	64,20		10	99,35	
	16 και άνω	17	56,94		17	107,52		17	82,97		17	74,91	
	Καθόλου	3	97,00		3	114,66		3	54,33		3	103,50	
Μηνιαίο οικονομικό εισόδημα	600-800 ευρώ	14	61,39	,231	14	111,14	,674	14	92,18	,464	14	72,07	,194
	800-1000 ευρώ	65	72,18		65	108,90		65	72,61		65	77,48	
	1000-1200 ευρώ	21	89,90		21	111,47		21	78,33		21	58,00	
	Από 1200 ευρώ και άνω	50	77,72		50	112,58		50	73,40		50	81,24	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	35	61,67	,031	35	111,08	,872	35	85,09	,136	35	80,24	,451
	Π.Τ.Δ.Ε.	50	88,00	,013	50	113,62	,116	50	67,28	,101	50	70,30	,289
	Π.Τ.Ε.Α.	37	74,80	,910	37	110,08	,788	37	80,03	,465	37	73,47	,738
	Τ.Ε.Κ.Π.	24	83,71	,313	24	109,58	,711	24	76,40	,912	24	83,46	,317
	Εξομοίωση	30	62,87	,075	30	106,06	,077	30	77,70	,756	30	73,95	,823
Επιπέδων σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	13	79,08	,756	13	113,76	,227	13	79,62	,721	13	76,77	,910
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	2	59,00	,589	2	111,50	,944	2	89,25	,652	2	100,50	,402
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	26	63,27	,114	26	109,30	,628	26	87,54	,120	26	72,63	,705
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	20	68,08	,412	20	107,00	,270	20	77,78	,801	20	80,35	,583
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	59	73,62	,669	59	110,11	,722	59	75,66	,971	59	72,95	,554
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	14	86,43	,323	14	115,78	,214	14	71,61	,724	14	76,04	,960
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	3	109,50	,171	3	117,00	,494	3	49,67	,298	3	103,50	,249
	Άλλο διδακτορικό	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Δεν έχω κάνει	35	81,51	,350	35	111,31	,797	35	76,67	,855	35	76,50	,874

6.7.2 Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων των κλιμάκων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πίνακας 54) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από σχετικά λίγα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν καθόλου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Αρχικά, ως προς το φύλο, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο στον τομέα της ψυχικής ευεξίας ($\text{sig}=.050$), και ειδικότερα παρατηρήθηκε πως οι γυναίκες έχουν υψηλότερο ψυχικό ευ ζην ($\text{M.R.}=78,57$) συγκριτικά με τους άντρες ($\text{M.R.}=62,67$).

Αναφορικά με την ηλικία, δεν βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και σε κανέναν τομέα. Αντιθέτως, ως προς την οικογενειακή κατάσταση βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τομέα του εργασιακού στρες ($\text{sig}=.018$), με τους διαζευγμένους να εμφανίζονται ως πιο στρεσαρισμένοι ($\text{M.R.}=120,50$), ακολουθούν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=76,13$), με μικρή διαφορά έπονται οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=72,79$), ενώ λιγότερο έως σχεδόν καθόλου στρεσαρισμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί που είναι σε διάσταση ($\text{M.R.}=29,33$).

Τα υπόλοιπα βασικά δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή, η ύπαρξη παιδιών στην οικογένεια, η θέση και η σχέση εργασίας, η προϋπηρεσία τους στην γενική εκπαίδευση, η προϋπηρεσία τους στην ειδική εκπαίδευση, αν και εφόσον έχουν, καθώς και το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Το ίδιο όμως ισχύει και στις περιπτώσεις των βασικών, αλλά και των επιπλέον σπουδών, όπου και εκεί δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 54: Μέσοι όροι κλιμάκων του ερωτηματολογίου ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

		Κλίμακα Ευ Ζην			Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης			Κλίμακα Στρες			Κλίμακα Υγείας		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Άνδρας	29	62,67	,050	28	73,70	,859	29	79,98	,536	29	78,45	,677
	Γυναίκα	121	78,57		121	75,30		121	74,43		121	74,79	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ηλικία	23-30	48	76,06	,932	48	66,95	,396	48	77,05	,715	48	74,16	,859
	31-35	24	79,33		24	84,13		24	81,67		24	71,17	
	36-40	17	83,03		17	90,76		17	60,50		17	77,97	
	41-45	19	68,95		19	73,05		19	71,82		19	70,00	
	46-50	21	72,29		21	71,93		21	79,52		21	76,17	
	51 και άνω	21	72,88		20	75,05		21	76,36		21	85,33	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	66	310,59	,100	66	77,23	,756	66	72,79	,018	66	71,80	,666
	Έγγαμος/η	75	312,82		75	72,81		75	76,13		75	78,34	
	Διαζευγμένοι/η	6	260,83		5	66,50		6	120,50		6	70,75	
	Σε διάσταση	3	330,00		3	94,67		3	29,33		3	95,33	
Παιδιά	1	16	322,62	,188	16	95,44	,306	16	68,22	,403	16	76,84	,565
	2	37	298,13		37	69,35		37	84,77		37	73,72	
	Τρίτεκνος/η	10	299,20		9	81,17		10	81,55		10	90,30	
	Πολύτεκνος/η	3	271,33		3	61,50		3	99,00		3	44,00	
	Κανένα	84	315,67		84	73,42		84	71,24		84	75,39	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	88	307,23	,464	87	78,86	,331	88	75,82	,924	88	75,25	,877
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	6	332,83		6	81,92		6	68,58		6	84,17	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	56	312,87		56	68,27		56	75,73		56	74,96	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπαίδευσης	1-5	42	308,09	,573	42	71,92	,344	42	79,57	,933	42	72,45	,925
	6-10	35	316,68		35	78,71		35	74,89		35	78,80	
	11-15	23	318,91		23	89,72		23	69,37		23	73,96	
	16 και άνω	49	304,00		48	68,32		49	75,38		49	77,01	
	Καθόλου	1	261,00		1	56,50		1	73,00		1	49,50	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης	1-5	30	323,66	,332	30	76,38	,428	30	74,50	,986	30	82,12	,663
	6-10	1	308,00		1	143,50		1	91,00		1	49,50	
	11-15	1	261,00		1	56,60		1	73,00		1	49,50	
	16 και άνω	0	-		0	-		0	-		0	-	
	Καθόλου	118	307,09		117	74,22		118	75,64		118	74,26	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	600-800 ευρώ	17	306,23	,894	17	78,09	,938	17	76,09	,391	17	57,15	,262
	800-1000 ευρώ	46	313,43		46	76,50		46	66,78		46	75,99	
	1000-1200 ευρώ	24	304,29		23	76,80		24	83,46		24	82,67	
	Από 1200 ευρώ και άνω	63	310,93		63	72,41		63	78,67		63	77,37	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	39	75,86	,952	39	81,92	,243	39	74,65	,887	39	79,31	,515
	Π.Τ.Δ.Ε.	102	311,26	,688	102	71,68	,166	102	74,28	,617	102	75,10	,867
	Π.Τ.Ε.Α.	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Τ.Ε.Κ.Π.	5	85,70	,593	5	95,20	,287	5	67,90	,690	5	77,30	,923
	Εξομοίωση	21	315,38	,612	20	77,95	,742	21	84,31	,316	21	71,62	,651
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	16	294,00	,326	16	78,16	,757	16	90,16	,153	16	70,59	,624
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	11	77,45	,877	11	91,55	,186	11	61,32	,260	11	79,05	,773

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	1	150,00	,085	1	149,00	,085	1	7,50	,116	1	83,00	,859
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	9	76,00	,972	9	84,00	,518	9	98,89	,095	9	72,39	,820
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	18	75,75	,979	18	74,42	,951	18	61,69	,150	18	84,42	,342
Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	50	315,52	,362	50	74,22	,875	50	72,18	,508	50	77,37	,703
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Άλλο διδακτορικό	2	18,75	,063	1	9,00	,125	2	122,50	,123	2	51,75	,425
Δεν έχω κάνει	52	306,84	,572	52	67,57	,124	52	79,92	,363	52	71,31	,378

6.8 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση της διαφοράς μέσω των όρων μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, βασικό πτυχίο, επιπλέον σπουδές) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή (υποκλίμακες του ευ ζην), αξιοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια Independent Sample T-test (στην περίπτωση που η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν την κανονική κατανομή) και το Mann-Whitney U (στην περίπτωση που η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή), ενώ στην περίπτωση όπου η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων ήταν σε περισσότερες από δυο ομάδες (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά, θέση εργασίας, προϋπηρεσία) τότε επιλεγόταν το στατιστικό κριτήριο One-Way Anova (στην περίπτωση όπου η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσε την κανονική κατανομή) και το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis (στην περίπτωση όπου η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή).

6.8.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του στρες και της υποκλίμακας της κατάθλιψης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών

6.8.1.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του στρες και της υποκλίμακας της κατάθλιψης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα του εργασιακού στρες και της κατάθλιψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Πίνακας 55) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από ελάχιστα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και πολλά χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Κατ' αρχάς σε κανένα από τα βασικά δημογραφικά δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αντιθέτως, ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέκυψε ότι τόσο ορισμένες από τις βασικές σπουδές όσο και ορισμένες από τις επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερους τομείς του εργασιακού στρες και της κατάθλιψης συγκριτικά με τις παραπάνω κλίμακες. Ειδικότερα, ως προς το βασικό πτυχίο, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τομέα της κατάθλιψης μόνο σε όσους έχουν τελειώσει παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης (sig=0,050 και M.R.=65,79).

Από την άλλη, αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στους τομείς του άγχους (sig=0,044 και M.R.=90,77) και της κατάθλιψης (sig=0,035 και M.R.=91,65), μόνο σε όσους έχουν τελειώσει το διδασκαλείο ειδικής αγωγής. Στις υπόλοιπες επιπλέον σπουδές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, επομένως συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν βιώνουν σχεδόν καθόλου στρες, άγχος και κατάθλιψη.

Πίνακας 55: Μέσοι όροι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS) ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Στρες			Άγχος			Κατάθλιψη		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Άνδρας	31	77,00	,829	31	83,08	,265	31	80,03	,510
	Γυναίκα	119	75,11		119	73,53		119	74,32	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ηλικία	23-30	77	79,09	,793	77	72,46	,962	77	76,23	,976
	31-35	20	73,43		20	81,25		20	70,03	
	36-40	11	67,36		11	79,45		11	71,36	
	41-45	8	72,13		8	80,31		8	74,00	
	46-50	19	64,92		19	75,42		19	76,11	
	51 και άνω	15	81,00		15	78,07		15	82,13	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	85	76,32	,400	85	71,34	,143	85	74,26	,110
	Έγγαμος/η	62	72,86		62	79,29		62	74,70	
	Διαζευγμένος/η	3	106,83		3	115,00		3	127,17	
	Σε διάσταση	0	-		0	-		0	-	
Παιδιά	1	16	80,53	,554	16	88,41	,377	16	90,16	,433
	2	26	77,50		26	78,94		26	78,73	
	Τρίτεκνος/η	7	76,00		7	92,64		7	77,86	
	Πολύτεκνος/η	4	39,63		4	56,75		4	49,25	
	Κανένα	97	75,58		97	71,98		97	73,13	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	51	75,26	,463	51	80,92	,164	51	79,32	,259
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	8	93,81		8	94,88		8	94,63	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	91	74,02		91	70,76		91	71,68	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπαίδευσης	1-5	29	80,88	,704	29	77,81	,700	29	74,76	,385
	6-10	9	74,39		9	89,17		9	93,50	
	11-15	5	94,10		5	90,60		5	97,20	
	16 και άνω	13	65,23		13	68,23		13	62,00	
	Καθόλου	94	74,38		94	73,68		94	74,72	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης	1-5	86	78,78	,817	86	73,78	,658	86	76,37	,470
	6-10	34	70,13		34	81,47		34	73,01	
	11-15	10	66,70		10	65,85		10	66,75	
	16 και άνω	17	76,35		17	81,68		17	87,06	
	Καθόλου	3	66,83		3	54,33		3	42,50	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	600-800 ευρώ	14	95,46	,326	14	91,82	,128	14	84,39	,785
	800-1000 ευρώ	65	75,02		65	67,96		65	74,59	
	1000-1200 ευρώ	21	72,90		21	87,19		21	79,62	
	Από 1200 ευρώ και άνω	50	71,63		50	75,82		50	72,46	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	35	82,17	,298	35	86,11	,092	35	86,89	,074
	Π.Τ.Δ.Ε.	50	66,12	,061	50	70,04	,266	50	65,79	,050
	Π.Τ.Ε.Α.	37	80,80	,391	37	76,41	,881	37	82,23	,273
	Τ.Ε.Κ.Π.	24	80,94	,502	24	77,85	,767	24	71,94	,658

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

	Εξομοίωση	30	75,83	,962	30	77,32	,794	30	80,27	,498
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	13	79,69	,715	13	81,69	,583	13	78,73	,777
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	2	92,25	,582	2	86,25	,719	2	79,25	,901
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	26	79,94	,565	26	90,77	,044	26	91,65	,035
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	20	80,80	,556	20	74,38	,899	20	75,10	,964
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	59	75,78	,949	59	76,36	,841	59	74,06	,741
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	14	69,04	,557	14	71,93	,741	14	76,61	,920
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	3	53,83	,381	3	59,17	,502	3	45,00	,215
	Άλλο διδακτορικό	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Δεν έχω κάνει	35	78,43	,648	35	75,04	,942	35	77,90	,706

6.8.1.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του στρες και της υποκλίμακας της κατάθλιψης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα του εργασιακού στρες και της κατάθλιψης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πίνακας 56) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από ελάχιστα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και πολλά χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν καθόλου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Ως προς το φύλο και την ηλικία, δεν διαπιστώθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, ενώ αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και στον τομέα του άγχους ($\text{sig}=0,026$) και στον τομέα της

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

κατάθλιψης ($\text{sig}=0,008$). Συγκεκριμένα, στον τομέα του άγχους, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα επίπεδα ($\text{M.R.}=120,75$), ακολουθούν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=74,63$), ενώ λιγότερο άγχος συγκεντρώνουν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=74,08$) και οι εκπαιδευτικοί που είναι σε διάσταση ($\text{M.R.}=38,17$). Από την άλλη, στον τομέα της κατάθλιψης, και εδώ οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί κατέχουν τα πρωτεία ($\text{M.R.}=123,08$), ακολουθούν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=77,09$), ενώ τις χαμηλότερες τιμές συγκεντρώνουν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=71,56$) και τέλος οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται εν διαστάσει ($\text{M.R.}=27,17$). Τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία δεν εξέδωσαν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προέκυψε ότι τόσο ορισμένες από τις βασικές σπουδές όσο και ορισμένες από τις επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερους τομείς του εργασιακού στρες και της κατάθλιψης συγκριτικά με τις παραπάνω κλίμακες. Μόνο όσοι δηλαδή εκπαιδευτικοί έχουν κάνει σεμινάριο στην ειδική αγωγή (μεγάλης διάρκειας-πολλών ωρών) παρουσίασαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($\text{sig}=0,036$ και $\text{M.R.}=104,89$) στον τομέα του στρες. Οι υπόλοιπες σπουδές δεν έδειξαν κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 56: Μέσοι όροι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Κατάθλιψης, Άγχους και Στρες (DASS) ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Στρες			Άγχος			Κατάθλιψη		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Άνδρας	29	77,28	,806	29	77,31	,798	29	82,72	,314
	Γυναίκα	121	75,07		121	75,07		121	73,77	
Ηλικία	23-30	48	77,82	,491	48	79,57	,592	48	74,19	,793
	31-35	24	86,08		24	78,33		24	77,31	
	36-40	17	61,03		17	61,26		17	63,06	
	41-45	19	67,13		19	66,21		19	79,37	
	46-50	21	79,57		21	80,19		21	75,00	
	51 και άνω	21	73,31		21	78,19		21	83,50	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	66	74,10	,092	66	74,08	,026	66	71,56	,008
	Έγγαμος/η	75	75,31		75	74,63		75	77,09	
	Διαζευγμένος/η	6	111,75		6	120,75		6	123,08	
	Σε διάσταση	3	38,67		3	38,17		3	27,17	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Παιδιά	1	16	69,66	,782	16	69,53	,281	16	69,63	,190
	2	37	78,85		37	85,42		37	88,55	
	Τρίτεκνος/η	10	84,00		10	77,65		10	77,70	
	Πολύτεκνος/η	3	95,67		3	107,50		3	99,17	
	Κανένα	84	73,40		84	70,87		84	69,76	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	88	74,35	,808	88	74,66	,913	88	78,17	,662
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	6	68,33		6	71,50		6	70,42	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	56	78,08		56	77,24		56	71,85	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπαίδευσης	1-5	42	81,76	,758	42	83,29	,521	42	73,93	,876
	6-10	35	76,47		35	74,17		35	74,00	
	11-15	23	67,59		23	73,09		23	69,83	
	16 και άνω	49	72,96		49	71,92		49	80,30	
	Καθόλου	1	85,00		1	26,00		1	89,50	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης	1-5	30	77,85	,943	30	80,78	,395	30	68,37	,754
	6-10	1	54,50		1	119,00		1	89,50	
	11-15	1	85,00		1	26,00		1	89,50	
	16 και άνω	0	-		0	-		0	-	
	Καθόλου	118	75,00		118	74,21		118	77,08	
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	600-800 ευρώ	17	79,82	,233	17	71,65	,604	17	74,50	,812
	800-1000 ευρώ	46	65,01		46	69,52		46	70,65	
	1000-1200 ευρώ	24	84,88		24	81,23		24	78,83	
	Από 1200 ευρώ και άνω	63	78,42		63	78,72		63	78,04	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	39	74,41	,855	39	74,49	,863	39	78,60	,601
	Π.Τ.Δ.Ε.	102	73,80	,484	102	74,56	,692	102	74,07	,554
	Π.Τ.Ε.Α.	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Τ.Ε.Κ.Π.	5	67,60	,678	5	61,40	,450	5	77,50	,916
	Εξομοίωση	21	86,29	,218	21	83,83	,332	21	79,60	,638
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	16	89,53	,170	16	90,03	,148	16	89,25	,176
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	11	63,23	,323	11	62,64	,297	11	68,68	,585
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	1	10,50	,132	1	26,00	,242	1	18,50	,184

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	9	104,89	036	9	91,00	,259	9	96,89	,124
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	18	59,39	,092	18	67,94	,421	18	63,03	,190
Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	50	75,61	,982	50	73,20	,639	50	67,29	,098
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Άλλο διδακτορικό	2	123,25	,116	2	120,75	,129	2	116,00	,180
Δεν έχω κάνει	52	76,15	,893	52	77,74	,638	52	83,88	,082

6.8.2 Διερεύνηση της διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες

Για την διερεύνηση της διαφοράς μέσω των όρων μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, βασικό πτυχίο, επιπλέον σπουδές) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή (υποκλίμακες του ευ ζην), αξιοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια Independent Sample T-test (στην περίπτωση που η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν την κανονική κατανομή) και το Mann-Whitney U (στην περίπτωση που η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή), ενώ στην περίπτωση όπου η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων ήταν σε περισσότερες από δυο ομάδες (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά, θέση εργασίας, προϋπηρεσία) τότε επιλεγόταν το στατιστικό κριτήριο One-Way Anova (στην περίπτωση όπου η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσε την κανονική κατανομή) και το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis (στην περίπτωση όπου η υποκλίμακα και το δημογραφικό στοιχείο ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή).

6.8.2.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Πίνακας 57) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από αρκετά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Αρχικά, ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά μόνο τον τομέα των εργασιακών συνθηκών ($\text{sig}=0,050$), με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές ($\text{M.R.}=79,00$) από τους άνδρες ($\text{M.R.}=62,05$).

Αναφορικά με την ηλικία, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο στον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,023$), με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, δηλαδή 23-30 ετών να έχουν τις υψηλότερες τιμές ($\text{M.R.}=83,79$), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-40 ετών ($\text{M.R.}=82,91$), με μικρή διαφορά έπονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-45 ετών ($\text{M.R.}=80,88$), έπειτα οι ηλικίας 31-35 ($\text{M.R.}=75,23$), ενώ τις χαμηλότερες τιμές συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί ηλικιών 46-50 και 51 ετών και άνω ($\text{M.R.}=58,63$ και $\text{M.R.}=46,40$ αντίστοιχα).

Αντιθέτως, ως προς την οικογενειακή κατάσταση δεν βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε κανέναν από τους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης. Από την άλλη βέβαια, ως προς το πόσα παιδιά έχουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τομέα της φύσης της εργασίας ($\text{sig}=0,037$), με τους εκπαιδευτικούς που είναι τρίτεκνοι να βρίσκονται πρώτοι στην κατάταξη ($\text{M.R.}=111,57$), να ακολουθούν οι πολύτεκνοι εκπαιδευτικοί ($\text{sig}=91,50$), έπειτα όσοι έχουν 1 παιδί ($\text{M.R.}=87,41$) και τελευταίοι στην κατάταξη εμφανίζονται όσοι δεν έχουν παιδιά ($\text{M.R.}=74,35$) και όσοι έχουν έστω 2 παιδιά ($\text{M.R.}=60,29$).

Αναφορικά με την θέση εργασίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,000$) και στον τομέα της επαγγελματικής προαγωγής ($\text{sig}=0,003$). Ειδικότερα, στον τομέα των αποδοχών οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν τις υψηλότερες τιμές ($\text{M.R.}=86,69$), ακολουθούν οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ($\text{M.R.}=67,56$) και τη χαμηλότερη τιμή την έχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=56,78$). Από την άλλη, στον τομέα της επαγγελματικής

προαγωγής πρώτοι εμφανίζονται παράδοξα οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου (M.R.=125,56), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου (M.R.=72,95) και τελευταίοι, με ελάχιστη διαφορά, εμφανίζονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (M.R.=72,21).

Όσοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν έστω και λίγα χρόνια προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε πως επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τον τομέα των εργασιακών συνθηκών ($\text{sig}=0,024$) καθώς και τον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,003$). Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα των εργασιακών συνθηκών οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην πρώτη θέση είναι όσοι είχαν προϋπηρεσία 16 και άνω έτη (M.R.=96,88), έπονται οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη (M.R.=92,61), στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί χωρίς καθόλου προϋπηρεσία (M.R.=77,37), ενώ τις μικρότερες τιμές εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη (M.R.=60,29) και όσοι έχουν 11-15 έτη (M.R.=42,20). Από την άλλη, στον τομέα των αποδοχών τα δεδομένα αλλάζουν και τις υψηλότερες τιμές κατέχουν όσοι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στην Γενική εκπαίδευση (M.R.=82,48), έπειτα ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη (M.R.=77,12), στη συνέχεια όσοι έχουν 16 έτη και άνω (M.R.=64,73), ενώ με μεγάλη διαφορά τις χαμηλότερες τιμές τις παρουσιάζουν όσοι έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη (M.R.=43,17) και όσοι έχουν 11-15 έτη (M.R.=21,00) αντίστοιχα.

Ως προς την προϋπηρεσία τους στην ειδική εκπαίδευση, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε δυο τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης, στον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,020$) και στον τομέα της επαγγελματικής προαγωγής ($\text{sig}=0,050$). Ειδικότερα, αναφορικά με τον τομέα των αποδοχών, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1-5 έτη είναι περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα αυτό (M.R.=84,07), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 έτη (M.R.=71,56), έπονται όσοι έχουν προϋπηρεσία 11-15 έτη (M.R.=66,70), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16 και άνω (M.R.=52,38) και όσοι είναι νεοδιόριστοι, βρίσκονται δηλαδή στον πρώτο χρόνο εργασίας τους (M.R.=34,83). Από την άλλη, στον τομέα επαγγελματικής προαγωγής τα δεδομένα αλλάζουν και περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται όσοι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 16 έτη και άνω (M.R.=88,76), ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη (M.R.=81,06), έπονται οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας (M.R.=69,05), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι στον τομέα αυτό με μικρή διαφορά μεταξύ τους βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη (M.R.=58,24) και τελευταίοι κατατάσσονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (M.R.=58,17), αυτοί δηλαδή που βρίσκονται στον πρώτο χρόνο εργασίας τους.

Επιπλέον, το οικογενειακό εισόδημα δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε κανένα τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέκυψε ότι τόσο ορισμένες από τις βασικές σπουδές όσο και ορισμένες από τις επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά αρκετούς τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει παιδαγωγική ακαδημία εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,043$ και $\text{M.R.}=62,60$), όσοι έχουν τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των εργασιακών συνθηκών ($\text{sig}=0,005$ και $\text{M.R.}=89,42$), οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει εξομοίωση εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,024$ και $\text{M.R.}=59,60$). Τέλος, όσοι έχουν τελειώσει το παιδαγωγικό ειδικής αγωγής και το τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής εμφανίζονται ουδέτερα ικανοποιημένοι προς τον οποιονδήποτε τομέα.

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι όσοι έχουν και δεύτερο πτυχίο, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι στους τομείς της επαγγελματικής προαγωγής ($\text{sig}=0,050$ και $\text{M.R.}=97,77$) και των εξωτερικών παραγόντων (στην περίπτωση αυτή εννοούμε την σχέση με τους γονείς των μαθητών, $\text{sig}=0,036$ και $\text{M.R.}=98,62$), ενώ στους υπόλοιπους τομείς παρουσιάζονται ουδέτεροι. Ως προς αυτούς που έχουν κάνει σεμινάριο στην ειδική αγωγή (μεγάλης διάρκειας-400 ωρών και άνω) εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,034$ και $\text{M.R.}=56,45$), ενώ στους υπόλοιπους τομείς παρουσιάζονται πιο ουδέτεροι. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή είναι περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των εργασιακών δεξιοτήτων ($\text{sig}=0,036$ και $\text{M.R.}=66,30$) συγκριτικά με τους υπόλοιπους τομείς και οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει κάποιο άλλο μεταπτυχιακό παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους ($\text{sig}=0,008$ και $\text{M.R.}=104,54$) σε σχέση με τους υπόλοιπους τομείς που παρουσιάζονται πιο ουδέτεροι. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει διδακτορικό στην ειδική αγωγή είναι περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα της φύσης της εργασίας ($\text{sig}=0,014$ και $\text{M.R.}=135,50$), ακόμα και όσοι δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι στον τομέα των εργασιακών δεξιοτήτων ($\text{sig}=0,050$ και $\text{M.R.}=87,64$), συγκριτικά με τους υπόλοιπους τομείς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

κάνει το διδασκαλείο γενικής και το διδασκαλείο ειδικής αγωγής δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε κανένα τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπήρξε κάποιος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με κάποιο άλλο διδακτορικό (πέραν της ειδικής), γι' αυτό και δεν παρουσιάζουν κάποια αποτελέσματα στον πίνακα.

Πίνακας 57: Μέσοι όροι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Εργασιακές συνθήκες			Σχέσεις διευθυντή-συναδέλφων			Αποδοχές			Φύση εργασίας			Επαγγελματική προαγωγή			Εξωτερικοί παράγοντες			Ρόλος της οικογένειας			Εργασιακές δεξιότητες		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Ανδρας	31	62,05	,050	31	68,74	,330	31	64,69	,117	31	67,89	,264	31	75,79	,967	31	73,98	,820	31	82,13	,324	31	70,60	,479
	Γυναίκα	119	79,00		119	64,69		119	78,32		119	77,48		119	75,42		119	75,89		119	73,77		119	76,78	
Ηλικία	23-30	77	76,53	,211	77	72,60	,657	77	83,79	,023	77	76,75	,484	77	78,72	,145	77	75,18	,499	77	72,81	,445	77	74,18	,984
	31-35	20	58,10		20	76,43		20	75,23		20	85,70		20	73,68		20	76,40		20	94,38		20	79,60	
	36-40	11	68,41		11	91,77		11	82,91		11	69,95		11	40,91		11	59,73		11	69,86		11	68,73	
	41-45	8	100,06		8	69,88		8	80,88		8	82,50		8	79,88		8	98,00		8	75,25		8	77,69	
	46-50	19	85,21		19	84,71		19	58,63		19	59,05		19	83,39		19	71,34		19	73,55		19	79,16	
	51 και άνω	15	73,20		15	68,57		15	46,40		15	76,67		15	74,43		15	80,80		15	70,90		15	76,00	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	85	74,22	,080	85	70,72	,303	85	80,27	,229	85	74,99	,320	85	79,76	,364	85	73,59	,120	85	69,01	,079	85	73,28	,708
	Έγγαμος/η	62	79,79		62	81,77		62	70,14		62	74,43		62	70,33		62	75,77		62	84,71		62	77,92	
	Διαζευγμένος/η	3	23,17		3	81,33		3	51,17		3	112,17		3	61,50		3	124,00		3	69,00		3	88,50	
	Σε διάσταση	0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-	
Παιδιά	1	16	83,84	,482	16	80,97	,487	16	80,75	,689	16	87,41	,037	16	82,44	,482	16	91,19	,346	16	79,72	,100	16	85,50	,484
	2	26	68,12		26	70,94		26	65,67		26	60,29		26	61,54		26	68,15		26	75,17		26	67,62	
	Τρίτεκνος/η	7	76,29		7	89,29		7	67,93		7	111,57		7	80,50		7	92,50		7	106,43		7	93,21	
	Πολύτεκνος/η	4	106,88		4	106,13		4	68,63		4	91,50		4	74,88		4	78,25		4	110,75		4	90,25	
	Κανένα	97	74,75		97	73,56		97	78,10		97	74,35		97	77,76		97	73,54		97	71,21		97	74,08	
Θύση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	51	73,35	,821	51	74,74	,662	51	56,78	,000	51	74,11	,778	51	72,21	,003	51	82,13	,164	51	75,52	,490	51	74,19	,815
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	8	69,94		8	62,75		8	67,56		8	85,56		8	125,56		8	90,31		8	92,50		8	84,69	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	91	77,19		91	77,05		91	86,69		91	75,40		91	72,95		91	70,48		91	73,99		91	75,43	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπ	1-5	29	60,29	,024	29	66,64	,367	29	77,12	,003	29	65,86	,6333	29	62,26	,175	29	74,34	,413	29	64,67	,215	29	67,74	,135
	6-10	9	92,61		9	94,94		9	43,17		9	83,56		9	84,89		9	99,67		9	85,78		9	96,39	
	11-15	5	42,20		5	57,00		5	21,00		5	87,90		5	52,60		5	84,80		5	45,30		5	47,90	
	16 και άνω	13	96,88		13	82,35		13	64,73		13	71,65		13	90,35		13	79,85		13	80,35		13	92,23	
	Καθόλου	94	77,37		94	76,41		94	82,48		94	77,57		94	77,85		94	72,45		94	78,79		94	75,05	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπ	1-5	86	78,32	,565	86	74,91	,820	86	84,07	,020	86	76,69	,780	86	81,06	,050	86	70,77	,415	86	74,13	,916	86	77,16	,561
	6-10	34	68,19		34	79,62		34	71,56		34	73,50		34	58,24		34	81,32		34	81,19		34	68,32	
	11-15	10	80,10		10	81,35		10	66,70		10	75,45		10	69,05		10	76,25		10	69,00		10	91,05	
	16 και άνω	17	68,56		17	65,38		17	52,38		17	67,76		17	88,76		17	81,65		17	74,74		17	69,76	
	Καθόλου	3	101,50		3	83,67		3	34,83		3	100,33		3	58,17		3	107,67		3	76,33		3	89,83	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	600-800 ευρώ	14	64,96	,639	14	64,82	,249	14	5,64	,946	14	76,64	,910	14	91,86	,351	14	86,50	,560	14	73,89	,158	14	74,14	,285
	800-1000 ευρώ	65	76,70		65	69,84		65	5,63		65	72,83		65	72,76		65	70,67		65	67,10		65	69,05	
	1000-1200 ευρώ	21	69,48		21	85,93		21	5,38		21	79,00		21	66,88		21	77,52		21	84,07		21	89,12	
	Από 1200 ευρώ και άνω	50	79,42		50	81,47		50	5,36		50	77,74		50	78,10		50	77,85		50	83,27		50	78,55	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	35	73,34	,737	35	75,73	,972	35	62,60	,043	35	76,34	,894	35	86,40	,089	35	79,33	,535	35	76,06	,929	35	76,93	,823
	Π.Τ.Δ.Ε.	50	89,42	,005	50	77,66	,666	50	76,91	,777	50	78,35	,562	50	80,22	,345	50	79,58	,396	50	76,16	,892	50	77,19	,735
	Π.Τ.Ε.Α.	37	69,34	,319	37	73,09	,697	37	89,51	,023	37	77,65	,724	37	6,51	,071	37	76,89	,815	37	75,59	,987	37	73,77	,779
	Τ.Ε.Κ.Π.	24	68,60	,395	24	79,48	,624	24	61,63	,086	24	87,60	,128	24	74,92	,943	24	80,21	,546	24	81,33	,458	24	88,27	,115
	Εξομοίωση	30	72,12	,633	30	70,93	,519	30	59,60	,024	30	67,85	,271	30	72,63	,685	30	62,53	,050	30	68,93	,339	30	63,08	,079
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	13	77,85	,838	13	70,77	,681	13	75,46	,997	13	87,27	,297	13	97,77	,050	13	98,62	,036	13	84,50	,419	13	70,42	,658
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	2	84,75	,761	2	58,75	,582	2	53,75	,473	2	65,00	,725	2	87,50	,693	2	124,00	,097	2	61,25	,629	2	73,75	,954
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	26	73,29	,775	26	71,67	,621	26	65,27	,183	26	65,15	,173	26	83,65	,291	26	70,44	,496	26	69,98	,461	26	74,71	,919
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	20	73,81	,853	20	67,83	,395	20	56,45	,034	20	74,88	,944	20	59,05	,068	20	80,10	,596	20	74,18	,880	20	65,90	,286
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	59	75,87	,932	59	72,12	,442	59	5,91	,130	59	72,62	,504	59	75,52	,997	59	72,06	,415	59	72,30	,452	59	66,30	,036
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	14	81,04	,616	14	104,54	,008	14	77,79	,835	14	78,50	,782	14	70,04	,620	14	80,36	,647	14	85,21	,364	14	92,50	,123
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	3	116,83	,095	3	77,00	,952	3	52,83	,358	3	135,50	,014	3	58,83	,501	3	107,67	,177	3	60,50	,532	3	85,83	,676
	Άλλο διδακτορικό	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Δεν έχω κάνει	35	74,21	,841	35	76,37	,892	35	83,74	,197	35	79,90	,485	35	75,01	,940	35	77,66	,726	35	73,09	,698	35	87,64	,050

6.8.2.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πίνακας 58) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από αρκετά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Κατ' αρχάς διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν παρουσιάζει κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε κανέναν από τους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρόλα αυτά, στους περισσότερους τομείς οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους άντρες.

Αντιθέτως, η ηλικία παρουσιάζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τομέα των εργασιακών συνθηκών ($\text{sig}=0,017$), με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-40 να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (M.R.=31,52) στον τομέα αυτό, έπειτα ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-45 (M.R.=30,89), με μικρή διαφορά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-35 (M.R.=30,79), έπειτα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-50 (M.R.=29,14), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικιών 23-30 (M.R.=27,75) και 51 ετών και άνω (M.R.=27,04).

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τομέα των εργασιακών δεξιοτήτων ($\text{sig}=0,006$), με τους εκπαιδευτικούς που είναι σε διάσταση να περισσότερο ικανοποιημένοι (M.R.=23,00), έπονται οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (M.R.=21,54), ύστερα οι άγαμοι εκπαιδευτικοί (M.R.=20,83) και τέλος λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί (M.R.=15,66).

Αναφορικά με την ύπαρξη παιδιών στην οικογένεια του εκπαιδευτικού δεν υπήρξε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, ως προς την θέση και τη σχέση εργασίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τομέα, και πάλι, των εργασιακών δεξιοτήτων ($\text{sig}=0,050$), με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι (M.R.=21,69), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου (M.R.=20,66) και τέλος λιγότερο ικανοποιημένοι στον τομέα αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου (M.R.=20,01).

Ως προς την προϋπηρεσία τους στην Γενική εκπαίδευση, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στους τομείς των εργασιακών συνθηκών ($\text{sig}=0,030$), των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους ($\text{sig}=0,008$), καθώς και στο τομέα των αποδοχών ($\text{sig}=0,019$). Πιο συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (όσοι βρίσκονται στον πρώτο χρόνο εργασίας τους) θεωρούν πως είναι ικανοποιημένοι σε μεγαλύτερα επίπεδα (M.R.=116,00), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-15 έτη (M.R.=100,87), έπονται όσοι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη (M.R.=73,73), ενώ ικανοποιημένοι σε χαμηλότερα επίπεδα είναι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-5 έτη (M.R.=70,08) και οι εκπαιδευτικοί με 16 έτη και άνω (M.R.=68,67). Από την άλλη, στον τομέα των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας (M.R.=92,93), έπονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 έτη (M.R.=90,14), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 16 έτη και άνω προϋπηρεσία (M.R.=66,31) και λιγότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη (M.R.=65,87) και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (M.R.=17,00). Τέλος, στον τομέα των αποδοχών, περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (M.R.=136,50), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-5 έτη (M.R.=91,30), έπονται όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 16 έτη και άνω προϋπηρεσία (M.R.=70,02), ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη (M.R.=69,79) προϋπηρεσία και τέλος όσοι έχουν 11-15 έτη (M.R.=60,89).

Καθόλου στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα δεν έδειξαν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, καθώς και το οικογενειακό εισόδημα.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προέκυψε ότι τόσο ορισμένες από τις βασικές σπουδές όσο και ορισμένες από τις επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, από τα βασικά πτυχία, μόνο όσοι είχαν τελειώσει και το τμήμα εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο στον τομέα των εργασιακών δεξιοτήτων ($\text{sig}=0,021$ και M.R.=119,40). Στις υπόλοιπες κατηγορίες των βασικών πτυχίων δεν υπήρξε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, μόνο όσοι έχουν κάνει άλλο διδακτορικό και όσοι δεν έχουν κάνει καθόλου επιπλέον σπουδές, διαπιστώθηκε πως παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, οι υπόλοιποι παρουσιάζονται πιο ουδέτεροι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Συγκεκριμένα, όσοι έχουν κάνει άλλο διδακτορικό (πλην της ειδικής αγωγής), εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στους μισούς τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης, στον τομέα δηλαδή των εργασιακών συνθηκών (sig=0,030 και M.R.=9,50), στον τομέα των σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους (sig=0,040 και M.R.=13,00), στον τομέα της φύσης της εργασίας (sig=0,030 και M.R.=10,50) και στον τομέα των εργασιακών δεξιοτήτων (sig=0,045 και M.R.=14,50). Τέλος, όσοι δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο στον τομέα της επαγγελματικής προαγωγής (sig=0,007 και M.R.=62,46).

Πίνακας 58: Μέσοι όροι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Εργασιακές συνθήκες			Σχέσεις διευθυντή-συναδέλφων			Αποδοχές			Φύση εργασίας			Επαγγελματική προαγωγή			Εξωτερικοί παράγοντες			Ρόλος της οικογένειας			Εργασιακές δεξιότητες		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Ανδρας	29	69,52	,408	29	74,03	,839	28	4,46	,201	29	69,71	,416	29	77,45	,787	29	7,96	,769	29	85,00	,179	29	71,64	,593
	Γυναίκα	121	76,93		121	75,85		121	5,20		121	76,89		121	75,03		121	76,74		121	73,22		121	76,43	
Ηλικία	23-30	48	27,75	,017	48	27,54	,390	48	80,01	,280	48	77,48	,956	48	78,95	,580	48	69,72	,398	48	76,01	,184	48	63,50	,114
	31-35	24	30,79		24	29,79		24	74,90		24	79,10		24	85,88		24	69,15		24	88,15		24	79,04	
	36-40	17	31,52		17	29,41		17	91,62		17	77,26		17	69,88		17	93,38		17	84,00		17	87,32	
	41-45	19	30,89		19	28,94		19	59,97		19	72,63		19	64,79		19	75,24		19	56,58		19	89,68	
	46-50	21	29,14		21	27,52		21	69,79		21	75,74		21	77,40		21	75,98		21	78,48		21	67,21	
	51 και άνω	21	27,04		21	26,80		20	68,73		21	67,79		21	68,10		21	81,26		21	67,14		21	84,76	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	66	77,02	,556	66	75,77	,102	66	81,03	,152	66	77,94	,675	66	82,36	,217	66	73,05	,396	66	81,42	,372	66	20,83	,006
	Έγγαμος/η	75	73,97		75	74,27		75	72,85		75	75,04		75	72,03		75	76,19		75	72,30		75	21,54	
	Διαζευγμένος/η	6	63,00		6	59,17		5	45,50		6	55,67		6	50,67		6	101,17		6	58,00		6	15,66	
	Σε διάσταση	3	105,17		3	133,00		3	45,33		3	73,00		3	61,00		3	60,83		3	60,17		3	23,00	
Παιδιά	1	16	95,38	,332	16	88,13	,727	16	86,66	,102	16	85,84	,405	16	84,75	,101	16	76,25	,522	16	77,06	,554	16	23,56	,081
	2	37	71,38		37	75,32		37	64,36		37	69,43		37	62,38		37	82,69		37	71,93		37	21,13	
	Τρίτεκνος/η	10	69,65		10	64,65		9	103,56		10	62,85		10	81,15		10	74,70		10	63,45		10	20,90	
	Πολύτεκνος/η	3	54,67		3	77,83		3	62,00		3	50,83		3	36,50		3	43,00		3	47,67		3	18,33	
	Κανένα	84	74,97		84	74,38		84	74,87		84	78,59		84	80,24		84	73,45		84	79,20		84	20,60	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	88	81,16	,113	88	77,65	,507	87	72,37	,643	88	75,33	,305	88	7,63	,359	88	79,45	,291	88	73,76	,648	88	21,69	,050
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	6	81,92		6	57,08		6	83,83		6	101,25		6	9,83		6	81,25		6	66,25		6	20,66	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	56	65,92		56	74,10		56	78,14		56	73,01		56	7,80		56	68,68		56	79,23		56	20,01	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Προϋπηρεσία Γενικής Εκπ	1-5	42	70,08	,030	42	65,87	,008	42	91,30	,019	42	75,21	,962	42	84,68	,499	42	67,90	,688	42	71,88	,119	42	69,70	,692
	6-10	35	73,73		35	90,14		35	69,79		35	79,73		35	77,01		35	76,80		35	86,83		35	86,83	
	11-15	23	100,87		23	92,93		23	60,89		23	76,26		23	70,22		23	82,20		23	86,15		23	86,15	
	16 και άνω	49	68,67		49	66,31		48	70,02		49	72,46		49	69,27		49	77,99		49	66,27		49	66,27	
	Καθόλου	1	116,00		1	17,00		1	136,50		1	71,00		1	64,00		1	73,00		1	38,50		1	43,00	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπ	1-5	30	75,70	,438	30	82,50	,218	30	5,13	,460	30	66,35	,620	30	77,40	,374	30	72,83	,644	30	71,95	,780	30	68,95	,539
	6-10	1	133,50		1	131,00		1	7,00		1	71,00		1	149,50		1	126,50		1	71,00		1	71,00	
	11-15	1	116,00		1	17,00		1	9,00		1	71,00		1	64,00		1	73,00		1	38,50		1	38,50	
	16 και άνω	0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-	
	Καθόλου	118	74,61		118	73,75		117	5,00		118	77,90		118	74,49		118	75,77		118	76,75		118	76,75	
Μηνιαίο οικογενειακό	600-800 ευρώ	17	78,94	,651	17	62,44	,336	17	94,32	,201	17	92,91	,277	17	9,11	,130	17	76,68	,895	17	80,12	,642	17	72,71	,762
	800-1000 ευρώ	46	73,60		46	83,34		46	69,91		46	69,38		46	8,30		46	78,87		46	80,98		46	80,98	
	1000-1200 ευρώ	24	84,85		24	77,42		23	68,63		24	77,52		24	6,79		24	71,50		24	71,00		24	71,00	
	Από 1200 ευρώ και άνω	63	72,40		63	72,57		63	75,83		63	74,50		63	7,42		63	74,25		63	71,97		63	71,97	
	Καθόλου	17	78,94		17	62,44		17	94,32		17	92,91		17	9,11		17	76,68		17	80,12		17	80,12	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	39	80,19	,432	39	84,79	,120	39	76,73	,769	39	74,54	,870	39	7,76	,972	39	79,88	,439	39	81,47	,306	39	21,46	,517
	Π.Τ.Δ.Ε.	102	72,54		102	72,46		102	72,59		102	77,71		102	7,89		102	75,56		102	72,00		102	72,00	
	Π.Τ.Ε.Α.	0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-	
	Τ.Ε.Κ.Π.	5	98,60		5	102,50		5	89,70		5	60,10		5	63,20		5	63,20		5	48,30		5	99,70	
	Εξομοίωση	21	82,07		21	72,86		20	4,50		21	74,86		21	74,86		21	7,38		21	67,05		21	74,69	
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	16	64,50	,283	16	84,09	,401	16	86,59	,252	16	56,72	,063	16	80,66	,614	16	88,84	,170	16	66,81	,386	16	20,00	,294
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	11	77,91		11	67,95		11	82,14		11	86,27		11	80,68		11	80,68		11	89,14		11	83,73	
	Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	1	149,00		1	148,00		1	147,00		1	135,00		1	149,50		1	149,50		1	126,50		1	137,50	
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	9	88,17		9	73,94		9	85,78		9	70,50		9	83,89		9	83,89		9	78,50		9	67,44	
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	18	78,17		18	70,00		18	63,50		18	77,31		18	72,17		18	72,17		18	69,67		18	80,69	
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	50	74,64		50	71,55		50	5,22		50	78,72		50	8,34		50	8,34		50	77,81		50	77,25	
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-	
	Άλλο διδακτορικό	2	9,50		2	13,00		1	6,00		2	10,50		2	10,50		2	78,50		2	73,00		2	29,50	
	Δεν έχω κάνει	52	72,03		52	79,73		52	68,98		52	68,98		52	72,50		52	62,46		52	67,75		52	72,50	
				,475			,384			,210			,531			,007			,093			,528			,446
				,030			,040			,736			,030			,921			,931			,122			,045

6.8.3 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ψυχικού ευ ζην ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών

6.8.3.1 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ψυχικού ευ ζην ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Πίνακας 59) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από αρκετά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το φύλο, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά καμία από τις υποκλίμακες του ευ ζην. Παρόλα αυτά, οι γυναίκες σε όλες τις υποκλίμακες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές συγκριτικά με τους άνδρες.

Αντιθέτως, η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά μόνο την υποκλίμακα της αυτονομίας ($\text{sig}=0,030$), με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-40 να έχουν υψηλότερες τιμές αυτονομίας (M.R.=53,54), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 41-45 ετών (M.R.=52,75), έπειτα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω (M.R.=50,66), με μικρή διαφορά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-35 ετών (M.R.=50,65), στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-50 ετών (M.R.=46,47) και τη χαμηλότερη τιμή να την έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ηλικίας δηλαδή 23-30 ετών (M.R.=46,06).

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα μόνο στην υποκλίμακα της αυτονομίας ($\text{sig}=0,048$), με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται στην πρώτη θέση (M.R.=50,33), να ακολουθούν οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί (M.R.=48,33), ενώ την χαμηλότερη τιμή παρουσιάζουν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί (M.R.=46,44). Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί πως δεν υπήρξε κανένας εκπαιδευτικός Ειδικής αγωγής που να είναι σε διάσταση, οπότε και αυτή η ομάδα δεν αξιολογήθηκε στην παρούσα φάση.

Από την άλλη, τα παιδιά των εκπαιδευτικών δεν φάνηκαν να επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά καμία από τις υποκλίμακες του ευ ζην, σε αντίθεση με την θέση εργασίας, η οποία αποδείχθηκε πως παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα σε δυο

υποκλίμακες, της προσωπικής ανάπτυξης ($\text{sig}=0,023$) και του σκοπού στη ζωή ($\text{sig}=0,035$). Ειδικότερα, αναφορικά με την υποκλίμακα της ανάπτυξης, οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές ($\text{M.R.}=81,99$), να ακολουθούν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=68,95$) και τελευταίοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου ($\text{M.R.}=43,38$). Στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή, και εδώ οι εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου εμφανίζονται πρώτοι ($\text{M.R.}=82,72$), στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου ($\text{M.R.}=72,19$), ενώ τελευταίοι έρχονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ($\text{M.R.}=63,14$).

Επιπλέον, όσοι από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής έχουν έστω και λίγα χρόνια προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στην υποκλίμακα της αυτονομίας ($\text{sig}=0,022$), με τους εκπαιδευτικούς με 11-15 έτη να παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές ($\text{M.R.}=55,40$), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 16 έτη και άνω ($\text{M.R.}=54,00$), έπειτα οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη ($\text{M.R.}=48,88$), προτελευταίοι είναι όσοι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στην Γενική εκπαίδευση ($\text{M.R.}=47,75$), ενώ την χαμηλότερη τιμή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη προϋπηρεσίας ($\text{M.R.}=45,03$).

Αναφορικά με την προϋπηρεσία τους στην Ειδική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά την υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή ($\text{sig}=0,025$), με τους εκπαιδευτικούς που είναι νεοδιόριστοι, βρίσκονται δηλαδή στον πρώτο χρόνο εργασίας τους, να έχουν συγκεντρώσει τις υψηλότερες τιμές ($\text{M.R.}=107,00$), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 έτη ($\text{M.R.}=86,12$), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-5 έτη ($\text{M.R.}=76,95$), ενώ τις χαμηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, δηλαδή 11-15 έτη ($\text{M.R.}=64,10$) και 16 έτη και άνω ($\text{M.R.}=48,06$) αντίστοιχα. Επομένως, όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας παύουν να θέτουν στόχους προς εκπλήρωση αναφορικά με την ζωή τους και το επάγγελμά τους κατ' επέκταση.

Ακόμη, βρέθηκε πως το οικογενειακό εισόδημα επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τον τομέα της κυριαρχίας στο περιβάλλον ($\text{sig}=0,049$), με τους εκπαιδευτικούς με εισόδημα 1000-1200 ευρώ να βρίσκονται στην πρώτη θέση κατάταξης ($\text{M.R.}=52,38$), έπειτα ακολουθούν όσοι έχουν εισόδημα από 1200 ευρώ και άνω ($\text{M.R.}=50,32$), στην επόμενη θέση βρίσκονται όσοι έχουν εισόδημα 800-1000 ευρώ ($\text{M.R.}=47,10$) και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί με εισόδημα από 600-800 ευρώ

(M.R.=44,71). Επομένως, όσο μεγαλύτερο οικογενειακό εισόδημα έχουν τόσο πιο κυρίαρχοι στο περιβάλλον αισθάνονται.

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι τόσο οι βασικές σπουδές όσο και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά πολλές από τις υποκλίμακες του ευ ζην. Ειδικότερα, αναφορικά με το πτυχίο της παιδαγωγικής ακαδημίας, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στις 4 από τις 6 υποκλίμακες του ευ ζην, στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης (sig=0,045 και M.R.=62,64), στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού (sig=0,033 και M.R.=61,77), στη υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους (sig=0,012 και M.R.=59,37) και τέλος στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή (sig=0,005 και M.R.=57,36).

Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού (sig=0,003 και M.R.=90,58), στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή (sig=0,015 και M.R.=87,74) και τέλος στην υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους (sig=0,017 και M.R.=87,43).

Αντίθετα, το παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά καμία από τις υποκλίμακες του ευ ζην. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει το τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής παρουσιάζουν στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης (sig=0,050 και M.R.=90,81).

Ακόμη, όσοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν κάνει εξομοίωση παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στην υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους (sig=0,050 και M.R.=61,73), στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού (sig=0,039 και M.R.=60,88), στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή (sig=0,010 και M.R.=57,27) και τέλος στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης (sig=0,036 και M.R.=51,23).

Παράλληλα, αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα σύμφωνα με το οποίο όσοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν τελειώσει το διδασκαλείο ειδικής αγωγής και έχουν και διδακτορικό στην ειδική αγωγή, επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά τις υποκλίμακες του σκοπού στη ζωή (sig=0,010 και M.R.=55,63) και της αυτονομίας (sig=0,044 και M.R.=59,00) αντίστοιχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τέλος, το δεύτερο πτυχίο, το διδασκαλείο γενικής αγωγής, το σεμινάριο στην ειδική αγωγή (μεγάλης διάρκειας-πολλών ωρών), το μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή και σε άλλο τομέα και άλλο διδακτορικό (εκτός ειδικής αγωγής), δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά καμία από τις υποκλίμακες του ευ ζην. Το ίδιο ισχύει και για όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν κάνει καμία επιπλέον σπουδή.

Πίνακας 59: Μέσοι όροι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Μέτρησης Ψυχικού Ευ Ζην (PWBS) ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Αυτονομία			Κυριαρχία στο περιβάλλον			Προσωπική ανάπτυξη			Θετικές σχέσεις με τους άλλους			Σκοπός στη ζωή			Αποδοχή του εαυτού		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Άνδρας	31	46,54	,241	31	74,29	,862	31	65,34	,143	31	75,10	,954	31	63,81	,092	31	68,24	,296
	Γυναίκα	119	48,49		119	75,82		119	78,15		119	75,61		119	78,55		119	77,39	
Ηλικία	23-30	77	46,06	,030	77	47,23	,062	77	74,86	,235	77	72,45	,094	77	53,45	,111	77	73,41	,188
	31-35	20	50,65		20	50,05		20	82,78		20	95,85		20	56,00		20	84,63	
	36-40	11	53,54		11	52,45		11	98,36		11	70,41		11	56,45		11	90,86	
	41-45	8	52,75		8	55,50		8	67,81		8	101,19		8	55,87		8	96,25	
	46-50	19	46,47		19	45,57		19	58,61		19	67,84		19	47,63		19	57,71	
	51 και άνω	15	50,66		15	51,93		15	77,80		15	63,73		15	51,80		15	74,27	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	85	46,44	,048	85	47,03	,072	85	53,89	,842	85	72,69	,464	85	52,97	,911	85	70,70	,252
	Έγγαμος/η	62	50,33		62	50,83		62	54,20		62	80,18		62	53,53		62	82,48	
	Διαζευγμένος/η	3	48,33		3	51,33		3	56,66		3	58,50		3	55,00		3	67,17	
	Σε διάσταση	0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-	
Παιδιά	1	16	50,00	,644	16	85,50	,276	16	54,56	,609	16	72,78	,768	16	52,87	,640	16	82,97	,722
	2	26	49,73		26	77,96		26	52,30		26	75,31		26	51,65		26	72,27	
	Τρίτεκνος/η	7	50,00		7	96,50		7	57,57		7	93,86		7	58,28		7	92,79	
	Πολύτεκνος/η	4	46,75		4	100,50		4	52,25		4	60,00		4	50,75		4	83,88	
	Κανένα	97	47,25		97	70,64		97	54,29		97	75,31		97	53,47		97	73,54	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	51	73,14	,665	51	48,60	,556	51	68,95	,023	51	70,22	,156	51	63,14	,035	51	66,01	,066
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	8	88,00		8	45,00		8	43,38		8	54,63		8	72,19		8	61,00	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	91	75,73		91	49,06		91	81,99		91	80,30		91	82,72		91	82,09	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπαίδευσης	1-5	29	45,03	,022	29	66,45	,500	29	64,69	,274	29	64,36	,156	29	68,45	,817	29	64,60	,604
	6-10	9	48,88		9	89,67		9	98,78		9	105,28		9	85,06		9	77,67	
	11-15	5	55,40		5	77,50		5	69,40		5	83,50		5	68,10		5	66,10	
	16 και άνω	13	54,00		13	88,23		13	85,15		13	82,19		13	73,58		13	81,46	
	Καθόλου	94	47,75		94	75,07		94	75,60		94	74,73		94	77,42		94	78,33	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης	1-5	86	73,10	,256	86	72,94	,910	86	54,46	,156	86	74,11	,232	86	76,95	,025	86	74,05	,249
	6-10	34	81,06		34	80,50		34	54,50		34	88,44		34	86,12		34	87,19	
	11-15	10	94,55		10	80,70		10	52,50		10	71,35		10	64,10		10	68,85	
	16 και άνω	17	61,38		17	74,06		17	50,70		17	59,24		17	48,06		17	60,24	
	Καθόλου	3	97,67		3	83,00		3	62,66		3	74,67		3	107,00		3	93,17	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	600-800 ευρώ	14	45,42	,529	14	44,71	,049	14	54,50	,499	14	62,96	,247	14	71,21	,726	14	51,36	,061
	800-1000 ευρώ	65	47,58		65	47,10		65	54,73		65	72,20		65	75,23		65	72,65	
	1000-1200 ευρώ	21	49,80		21	52,38		21	55,23		21	90,60		21	85,05		21	89,67	
	Από 1200 ευρώ και άνω	509	48,78		509	50,32		509	52,62		509	76,96		509	73,04		509	80,02	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	35	46,65	,308	35	48,25	,772	35	62,64	,045	35	59,37	,012	35	57,36	,005	35	61,77	,033
	Π.Τ.Δ.Ε.	50	50,12	,064	50	50,52	,119	50	55,22	,236	50	87,43	,017	50	87,74	,015	50	90,58	,003
	Π.Τ.Ε.Α.	37	46,13	,149	37	75,84	,957	37	76,08	,925	37	79,09	,562	37	75,15	,955	37	73,50	,747
	Τ.Ε.Κ.Π.	24	50,66	,148	24	48,45	,902	24	90,81	,050	24	82,40	,396	24	84,63	,261	24	78,71	,693
	Εξομοίωση	30	48,70	,697	30	47,43	,449	30	51,23	,036	30	61,73	,050	30	57,27	,010	30	60,88	,039
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	13	47,46	,803	13	50,38	,531	13	77,92	,833	13	69,27	,588	13	77,77	,844	13	82,77	,528
	Διδακταλείο Γενικής Αγωγής	2	44,00	,541	2	44,00	,512	2	53,75	,475	2	34,25	,176	2	69,00	,831	2	66,50	,768
	Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής	26	70,31	,502	26	47,07	,373	26	52,00	,161	26	67,46	,299	26	55,63	,010	26	61,44	,069
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	20	47,70	,843	20	71,68	,672	20	66,95	,344	20	64,95	,243	20	69,68	,519	20	66,43	,315
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	59	46,35	,071	59	47,74	,359	59	74,41	,804	59	71,71	,390	59	77,74	,611	59	79,46	,369
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	14	49,21	,644	14	51,50	,278	14	71,82	,739	14	93,14	,110	14	79,82	,696	14	89,04	,221
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	3	59,00	,044	3	57,33	,529	3	110,17	,162	3	99,17	,340	3	103,00	,268	3	96,00	,409
	Άλλο διδακτορικό	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Δεν έχω κάνει	35	49,80	,226	35	79,06	,580	35	55,91	,137	35	84,97	,141	35	78,33	,660	35	75,53	,996

6.8.3.2 Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων των υποκλιμάκων του ψυχικού ευ ζην ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πίνακας 60) προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από αρκετά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής, επηρεάζει στατιστικά σημαντικά μόνο τις 2 από τις 6 υποκλίμακες του ευ ζην και συγκεκριμένα αυτή της προσωπικής ανάπτυξης ($\text{sig}=0,031$) και του σκοπού στη ζωή ($\text{sig}=0,037$). Ειδικότερα, στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές (M.R.=79,25) από τους άνδρες (M.R.=59,84), κάτι το οποίο συμβαίνει και στην υποκλίμακα του σκοπού στη ζωή, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν και εδώ τις υψηλότερες τιμές (M.R.=79,12), σε αντίθεση με τους άνδρες (M.R.=60,40). Στις υπόλοιπες υποκλίμακες, το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το ευ ζην των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής.

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά ($\text{sig}=0,021$) μόνο την υποκλίμακα της αυτονομίας, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-40 να έχουν τα υψηλότερα επίπεδα (M.R.= 98,71), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-50 (M.R.=88,52), έπειτα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω (M.R.=81,71), στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-35 (M.R.=78,27), προτελευταίοι οι ηλικίας 41-45 (M.R.=63,53) και την χαμηλότερη τιμή να έχουν οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, δηλαδή οι 23-30 ετών (M.R.=62,22).

Αντιθέτως, η οικογενειακή κατάσταση δεν φάνηκε να επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά καμία από τις υποκλίμακες του ευ ζην, με τους εκπαιδευτικούς σε διάσταση να παρουσιάζουν κατά μέσο όρο τις υψηλότερες τιμές σε κάθε υποκλίμακα.

Αναφορικά με το πόσα παιδιά έχουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά ($\text{sig}=0,044$) μόνο τον τομέα των θετικών σχέσεων με τους άλλους και συγκεκριμένα ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κανένα παιδί να έχουν τις υψηλότερες τιμές (M.R.=83,23), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 1 παιδί (M.R.=82,50), έπειτα όσοι έχουν 2 παιδιά (M.R.=62,91), στη συνέχεια όσοι είναι τρίτεκνοι (M.R.=53,90) και τις χαμηλότερες τιμές εμφανίζουν οι πολύτεκνοι

εκπαιδευτικοί (M.R.=49,00). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα παιδιά ή και με καθόλου παιδιά αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο επίπεδο θετικότερες σχέσεις με τον περίγυρό τους συγκριτικά με όσους έχουν πολλά παιδιά.

Η θέση εργασίας και η προϋπηρεσία τους στην γενική εκπαίδευση δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά καμία από τις υποκλίμακες του ευ ζην. Αντιθέτως, όσοι εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής έχουν έστω και λίγη προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά ($\text{sig}=0,024$) μόνο τον τομέα των θετικών σχέσεων με τους άλλους. Ειδικότερα, τα υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσαν όσοι είχαν προϋπηρεσία 1-5 έτη (M.R.=94,63), έπειτα ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση (M.R.=71,45), ενώ τις χαμηλότερες τιμές συγκεντρώνουν όσοι έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη (M.R.=40,00) και 11-15 έτη (M.R.=15,00). Στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως δεν υπήρξε κανένας εκπαιδευτικός Γενικής αγωγής με προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση από 16 έτη και άνω.

Όσον αφορά το οικογενειακό εισόδημα και το βασικό τους πτυχίο, δεν βρέθηκε κανένα στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα σε καμία υποκλίμακα του ευ ζην, επομένως και δεν φαίνεται να την επηρεάζουν.

Παράλληλα, αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα σύμφωνα με το οποίο όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει επιπλέον σπουδές και συγκεκριμένα όσοι έχουν κάνει Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής, εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα σε αρκετές υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα στην υποκλίμακα της αυτονομίας ($\text{sig}=0,043$ και M.R.=101,05), συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες όπου δεν φάνηκε να τις επηρεάζει. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί τελείωσαν το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής παρουσιάζουν περισσότερα στατιστικά αποτελέσματα σε 4 από τις 6 υποκλίμακες, στην υποκλίμακα της αυτονομίας ($\text{sig}=0,013$ και M.R.=150,00), στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης ($\text{sig}=0,027$ και M.R.=149,00), στην υποκλίμακα της αποδοχής του εαυτού ($\text{sig}=0,013$ και M.R.=149,50) και τέλος στην υποκλίμακα των θετικών σχέσεων με τους άλλους ($\text{sig}=0,027$ και M.R.=148,50).

Τέλος, αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, διαπιστώθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει κάποιο διδακτορικό (όχι πάνω στην Ειδική αγωγή) παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα μόνο στην υποκλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης ($\text{sig}=0,050$ και M.R.=36,50) και όχι στις υπόλοιπες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αξίζει να σημειωθεί πως καμία από τις υπόλοιπες επιπλέον σπουδές δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τις υποκλίμακες του ευ ζην των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής και αυτές είναι το αν έχουν δεύτερο πτυχίο, σεμινάριο στην ειδική αγωγή (μεγάλης διάρκειας-πολλών ωρών), μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή κάποιο άλλο μεταπτυχιακό, διδακτορικό στην ειδική αγωγή ή να μην έχουν κάνει γενικά επιπλέον σπουδές.

Πίνακας 60: Μέσοι όροι υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Μέτρησης του Ψυχικού Ευ Ζην (PWSBS) ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

		Αυτονομία			Κυριαρχία στο περιβάλλον			Προσωπική ανάπτυξη			Θετικές σχέσεις με τους άλλους			Σκοπός στη ζωή			Αποδοχή του εαυτού		
		N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig	N	M.O.	Sig
Φύλο	Άνδρας	29	74,60	,901	29	48,06	,357	29	59,84	,031	29	65,43	,164	29	60,40	,037	29	62,34	,069
	Γυναίκα	121	75,71		121	49,90		121	79,25		121	77,91		121	79,12		121	78,65	
Ηλικία	23-30	48	62,22	,021	48	49,81	,715	48	80,16	,857	48	83,41	,150	48	53,64	,700	48	51,79	,836
	31-35	24	78,27		24	48,37		24	72,58		24	88,67		24	54,87		24	53,16	
	36-40	17	98,71		17	52,76		17	78,82		17	63,26		17	54,35		17	53,41	
	41-45	19	63,53		19	48,52		19	76,13		19	61,74		19	54,00		19	51,63	
	46-50	21	88,52		21	49,90		21	65,21		21	65,86		21	51,95		21	51,00	
	51 και άνω	21	81,71		21	48,23		21	75,21		21	74,38		21	50,57		21	49,14	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	66	46,62	,263	66	49,86	,249	66	77,70	,208	66	79,84	,073	66	76,01	,467	66	76,90	,143
	Έγγαμος/η	75	49,64		75	49,74		75	75,26		75	74,88		75	76,43		75	78,07	
	Διαζευγμένος/η	6	47,16		6	42,00		6	42,42		6	31,42		6	50,00		6	38,17	
	Σε διάσταση	3	56,00		3	52,66		3	99,17		3	83,67		3	92,00		3	55,17	
Παιδιά	1	16	85,44	,814	16	50,75	,315	16	88,75	,058	16	82,50	,044	16	78,88	,421	16	54,62	,361
	2	37	73,03		37	47,51		37	60,91		37	62,91		37	65,03		37	49,29	
	Τρίτεκνος/η	10	84,75		10	46,00		10	70,55		10	53,90		10	68,20		10	49,90	
	Πολύτεκνος/η	3	72,00		3	47,00		3	41,17		3	49,00		3	65,67		3	47,00	
	Κανένα	84	73,72		84	50,72		84	81,22		84	83,23		84	80,69		84	52,57	
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	88	79,07	,125	88	49,40	,460	88	72,22	,540	88	68,53	,059	88	73,35	,524	88	74,80	,546
	Αναπληρωτ. μειωμένου ωραρίου	6	98,17		6	54,33		6	78,00		6	78,08		6	93,33		6	94,58	
	Αναπληρωτ. πλήρους ωραρίου	56	67,46		56	49,25		56	80,38		56	86,17		56	76,96		56	75,56	
Προϋπηρεσία Γενικής Εκπαίδευσης	1-5	42	65,88	,388	42	47,88	,849	42	78,18	,849	42	82,23	,201	42	74,42	,646	42	74,64	,643
	6-10	35	76,29		35	52,05		35	74,16		35	81,90		35	81,39		35	79,86	
	11-15	23	84,41		23	51,21		23	77,33		23	75,96		23	82,24		23	81,48	
	16 και άνω	49	79,70		49	48,57		49	74,23		49	66,18		49	69,59		49	71,31	
	Καθόλου	1	41,00		1	3		1	30,00		1	15,00		1	49,50		1	27,00	
Προϋπηρεσία Ειδικής Εκπαίδευσης	1-5	30	84,97	,424	30	51,23	,598	30	89,43	,097	30	94,63	,024	30	82,37	,740	30	83,18	,505
	6-10	1	44,00		1	48,00		1	125,50		1	40,00		1	76,00		1	71,50	
	11-15	1	41,00		1	41,00		1	30,00		1	15,00		1	49,50		1	27,00	
	16 και άνω	0	-		0	-		0	-		0	-		0	-		0	-	
	Καθόλου	118	73,65		118	49,20		118	71,92		118	71,45		118	73,97		118	73,99	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	600-800 ευρώ	17	66,76	,761	17	48,00	,498	17	75,06	,989	17	70,88	,492	17	73,24	,995	17	65,21	,692
	800-1000 ευρώ	46	74,67		46	51,06		46	75,97		46	82,33		46	75,16		46	79,55	
	1000-1200 ευρώ	24	73,88		24	47,79		24	72,79		24	66,29		24	76,02		24	73,00	
	Από 1200 ευρώ και άνω	63	79,08		63	49,52		63	76,31		63	75,27		63	76,16		63	76,27	
Βασικό πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	39	83,99	,156	39	49,82		39	74,64	,886	39	80,92	,364	39	68,56	,246	39	69,79	,340
	Π.Τ.Δ.Ε.	102	72,88	,282	102	49,72	,741	102	76,02	,831	102	74,57	,702	102	77,25	,470	102	79,54	,097
	Π.Τ.Ε.Α.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Τ.Ε.Κ.Π.	5	79,60	,830	5	52,60		5	90,30	,438	5	82,80	,702	5	96,70	,267	5	69,40	,749
	Εξομοίωση	21	91,02	,077	21	49,28	,894	21	76,79	,884	21	73,86	,852	21	81,00	,531	21	79,02	,688
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	16	77,16	,872	16	45,93	,237	16	60,16	,135	16	74,66	,934	16	70,63	,635	16	59,91	,128
	Διδακταλείο Γενικής Αγωγής	11	101,05	<u>,043</u>	11	50,18	,820	11	67,27	,514	11	72,41	,806	11	78,18	,831	11	64,59	,387
	Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής	1	150,00	<u>,013</u>	1	67,00	,068	1	149,00	<u>,027</u>	1	148,50	<u>,027</u>	1	134,00	,227	1	149,50	<u>,013</u>
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (πολλών ωρών)	9	70,33	,713	9	50,55	,746	9	77,17	,905	9	76,17	,962	9	74,39	,937	9	71,33	,766
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	18	70,19	,580	18	50,22	,751	18	81,58	,526	18	76,53	,915	18	70,11	,575	18	76,75	,896
	Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές	50	75,94	,930	50	50,12	,606	50	80,63	,306	50	76,36	,864	50	83,73	,101	50	82,82	,144
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
	Άλλο διδακτορικό	2	34,50	,207	2	36,50	<u>,050</u>	2	24,50	,103	2	27,00	,126	2	20,75	,072	2	25,75	,112
	Δεν έχω κάνει	52	71,76	,442	52	49,11	,690	52	72,20	,498	52	72,23	,502	52	70,71	,325	52	72,23	,502

6.9 Συσχετίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να γίνει ο έλεγχος συσχέτισης για κάθε μία από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής) πραγματοποιήσαμε το μη παραμετρικό τεστ Spearman Rho γιατί οι μεταβλητές μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο τεστ διότι δεν έχουμε 2 τουλάχιστον κλίμακες με κανονική κατανομή (όπως διαπιστώθηκε και από το τεστ κανονικότητας παραπάνω) και στις δυο ομάδες του δείγματος για να χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό τεστ Pearson R και υπάρχουν μόνο δυο κλίμακες με κανονική κατανομή μόνο για την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, της κλίμακας του ψυχικού ευ ζην και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Όλες οι υπόλοιπες κλίμακες ακολουθούν την μη κανονική κατανομή, επομένως το καταλληλότερο παραμετρικό τεστ, στην προκειμένη περίπτωση ήταν το Spearman Rho.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η θετική συσχέτιση αντιστοιχεί σε ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών, ενώ η αρνητική συσχέτιση αντιστοιχεί σε αντιστρόφως ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών.

6.9.1 Συσχετίσεις κλιμάκων ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 61:

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και στην επαγγελματική ικανοποίηση (Correlation Coefficient=0,459, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και στο εργασιακό στρες (Correlation Coefficient= -0,343, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και στην υγεία (Correlation Coefficient= 0,271, Sig.=**0,001**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο εργασιακό στρες (Correlation Coefficient= -0,392, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην υγεία (Correlation Coefficient= 0,296, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο εργασιακό στρες και στην υγεία (Correlation Coefficient= -0,364, Sig.=**0,000**).

Πίνακας 61: Συσχετίσεις Κλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Correlations				
		Κλίμακα Ευ Ζην	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Κλίμακα Στρες-Αγχους-Κατάθλιψης	Κλίμακα Υγείας	
Spearman's rho	Κλίμακα Ευ Ζην	Correlation Coefficient	1,000	,459**	-,343**	,271**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,001
		N	150	150	150	150
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Correlation Coefficient	,459**	1,000	-,392**	,296**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	150	150	150	150
	Κλίμακα Στρες-Αγχους-Κατάθλιψης	Correlation Coefficient	-,343**	-,392**	1,000	-,364**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	150	150	150	150
	Κλίμακα Υγείας	Correlation Coefficient	,271**	,296**	-,364**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	.
		N	150	150	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 62:

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και στην επαγγελματική ικανοποίηση (Correlation Coefficient= 0,484, Sig.=**0,000**).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και στο εργασιακό στρες (Correlation Coefficient= -0,587, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και στην υγεία (Correlation Coefficient= 0,422, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο εργασιακό στρες (Correlation Coefficient= -0,406, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην υγεία (Correlation Coefficient= 0,164, Sig.=**0,046**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο εργασιακό στρες και στην υγεία (Correlation Coefficient= -0,430, Sig.=**0,000**).

Πίνακας 62: Συσχετίσεις Κλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Correlations						
			Κλίμακα Ευ Ζην	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Κλίμακα Στρες- Άγχους- Κατάθλιψης	Κλίμακα Υγείας
Spearman's rho	Κλίμακα Ευ Ζην	Correlation Coefficient	1,000	,484**	-,587**	,422**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	150	149	150	150
	Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Correlation Coefficient	,484**	1,000	-,406**	,164*
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,046
		N	149	149	149	149
	Κλίμακα Στρες- Άγχους- Κατάθλιψης	Correlation Coefficient	-,587**	-,406**	1,000	-,430**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	150	149	150	150
	Κλίμακα Υγείας	Correlation Coefficient	,422**	,164*	-,430**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,046	,000	.
		N	150	149	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.9.2 Συσχετίσεις υποκλιμάκων ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών

Προκειμένου να γίνει ο έλεγχος συσχέτισης για κάθε μία από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών (γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής) πραγματοποιήσαμε το μη παραμετρικό τεστ Spearman Rho γιατί οι μεταβλητές μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο τεστ διότι δεν έχουμε 2 τουλάχιστον υποκλίμακες με κανονική κατανομή (όπως διαπιστώθηκε και από το τεστ κανονικότητας παραπάνω) σε κάθε ομάδα του δείγματος για να χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό τεστ Pearson R και υπάρχει μόνο μία υποκλίμακα με κανονική κατανομή, αυτή της κυριαρχίας. Όλες οι υπόλοιπες υποκλίμακες ακολουθούν την μη κανονική κατανομή, επομένως το καταλληλότερο παραμετρικό τεστ, στην προκειμένη περίπτωση ήταν το Spearman Rho.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η θετική συσχέτιση αντιστοιχεί σε ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών, ενώ η αρνητική συσχέτιση αντιστοιχεί σε αντιστρόφως ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών.

6.9.2.1 Συσχετίσεις υποκλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 63:

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην κυριαρχία (Correlation Coefficient= 0,552, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην προσωπική ανάπτυξη (Correlation Coefficient= 0,519, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην θετικές σχέσεις με τους άλλους (Correlation Coefficient= 0,288 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient =0,464 Sig.=**0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,507 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,256 Sig.= **0,002**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,175 Sig.= **0,032**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στις αποδοχές (Correlation Coefficient= -0,186 Sig.= **0,023**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,319, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,169 Sig.= **0,039**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,226 Sig.= **0,005**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,185 Sig.= **0,024**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,183 Sig.= **0,025**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,210 Sig.= **0,010**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην προσωπική ανάπτυξη (Correlation Coefficient = 0,589, Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην θετικές σχέσεις με τους άλλους (Correlation Coefficient= 0,606 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,737 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,775 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,443 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,309 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,355, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,236, Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην μεταβλητή εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,196, Sig.= **0,016**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient =0,444 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,392 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,314 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,323 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,395 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην μεταβλητή θετικές σχέσεις με τους άλλους (Correlation Coefficient= 0,519 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην μεταβλητή σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,682 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,644 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,288 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,372, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μικρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην μεταβλητή εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,220, Sig.= **0,007**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient=0,249 Sig.= **0,002**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,315 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,177 Sig.= **0,030**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,214 Sig.= **0,008**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στην μεταβλητή σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,624 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,676 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,346 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient =0,228, Sig.=**0,005**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,213, Sig.= **0,009**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient =0,351 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,344 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,236 Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,183 Sig.= **0,025**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με του άλλους και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,356 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,792 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,430 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,281, Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,449, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,197, Sig.= **0,016**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στους εξωτερικούς παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,201 Sig.= **0,013**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,363 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,376 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,247 Sig.= **0,002**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,230 Sig.= **0,005**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,346 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,444 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,336, Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,361, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,179, Sig.= **0,028**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στους εξωτερικούς παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,173 Sig.= **0,034**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient =0,393 Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,430 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,268 Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,232 Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,392 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,484, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στις αποδοχές (Correlation Coefficient= 0,231, Sig.= **0,004**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,285, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,331, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,280 Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient =0,452 Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,497 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,458 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,419 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στις αποδοχές (Correlation Coefficient= 0,187, Sig.= **0,022**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient = 0,346, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,183, Sig.= **0,025**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,424 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,519 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,345 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,240 Sig.= **0,003**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,277 Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις αποδοχές και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= -0,186, Sig.= **0,022**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις αποδοχές και στους εξωτερικούς παράγοντες (Correlation Coefficient= -0,168 Sig.= **0,040**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις αποδοχές και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,177 Sig.= **0,031**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις αποδοχές και στο άγχος (Correlation Coefficient = -0,204 Sig.= **0,012**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στη φύση της εργασίας και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,296, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στη φύση της εργασίας και στους εξωτερικούς παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,370 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στη φύση της εργασίας και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,273 Sig.= **0,001**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στη φύση της εργασίας και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,457 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στους εξωτερικούς παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,263 Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,305 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,287 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,298 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,392 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στο στρες (Correlation Coefficient= - 0,274 Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στο άγχος (Correlation Coefficient = -0,204 Sig.= **0,012**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,282 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές δεξιότητες και στο στρες (Correlation Coefficient = -0,195 Sig.= **0,017**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές δεξιότητες και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,166 Sig.= **0,043**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές δεξιότητες και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,197 Sig.= **0,015**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική εξαιρετικά ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο στρες και στο άγχος (Correlation Coefficient= 0,831 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο στρες και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= 0,791 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική εξαιρετικά ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο άγχος και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= 0,821 Sig.= **0,000**).

Πίνακας 63: Συσχετίσεις Υποκλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Correlations																	
		Αυτονομία	Κυριότητα	Προσωπική ανάπτυξη	Θετικές σχέσεις με	Σκοπός στη ζωή	Απόδοσή του εαυτού	Εργασιακές συνθήκες	Σχέσεις με διευθυντή	Αποδοχές	Φύση της εργασίας	Επαγγελματική προαγωγή	Εξωτερικοί παράγοντες	Ο ρόλος της οικογένειας	Επαγγελματικές δεξιότητες	Στρες	Άγχος	Κατάθλιψη	
Αυτονομία	Correlation Coefficient	1.000	.552**	.519**	.288**	.464**	.507**	.256**	.175*	-.186*	.319**	.052	.121	.169*	.226**	-.185*	-.183*	-.210**	
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.002	.032	.023	.000	.530	.141	.039	.005	.024	.025	.010	
Κυριότητα	Correlation Coefficient	.552**	1.000	.589**	.606**	.737**	.775**	.443**	.309**	.052	.355**	.236**	.196*	.444**	.392**	-.314**	-.323**	-.395**	
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.004	.016	.000	.000	.000	.000	.000	
Προσωπική ανάπτυξη	Correlation Coefficient	.519**	.589**	1.000	.519**	.682**	.644**	.288**	.156	-.133	.372**	.101	.220*	.249**	.315**	-.114	-.177*	-.214**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.056	.105	.000	.220	.007	.002	.000	.165	.030	.008	
Θετικές σχέσεις με άλλους	Correlation Coefficient	.288**	.606**	.519**	1.000	.624**	.676**	.346**	.228**	.057	.213**	.106	.016	.351**	.344**	-.236**	-.183*	-.356**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.005	.492	.009	.195	.844	.000	.000	.004	.025	.000	
Σκοπός στη ζωή	Correlation Coefficient	.464**	.737**	.682**	.624**	1.000	.792**	.430**	.281**	-.001	.449**	.197*	.201*	.363**	.376**	-.247**	-.230**	-.346**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.001	.991	.000	.016	.013	.000	.000	.002	.005	.000	
Απόδοσή του εαυτού	Correlation Coefficient	.507**	.775**	.644**	.676**	.792**	1.000	.444**	.336**	.045	.361**	.179*	.173*	.393**	.430**	-.268**	-.232**	-.392**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.587	.000	.028	.034	.000	.000	.001	.004	.000	
N		150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εργασιακές συνθήκες	Correlation Coefficient	.256**	.443**	.288**	.346**	.430**	.444**	1.000	.484**	.231**	.285**	.331**	.119	.280**	.452**	-.497**	-.458**	-.419**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.148	.001	.000	.000	.000
Ύψος ως ανεξάρτητο	Correlation Coefficient	.175*	.309**	.156	.228**	.281**	.336**	.484**	1.000	.187*	.346**	.183*	.041	.424**	.519**	-.345**	-.240**	-.277**
	Sig. (2-tailed)	.032	.000	.056	.005	.001	.000	.000	.000	.022	.000	.025	.618	.000	.000	.000	.003	.001
Απόδοτες	Correlation Coefficient	-.186*	.052	-.133	.057	-.001	.045	.231**	.187*	1.000	-.186*	.076	-.168*	.059	.080	-.177*	-.204*	-.113
	Sig. (2-tailed)	.023	.528	.105	.492	.991	.587	.004	.022	.040	.022	.355	.330	.031	.330	.012	.012	.167
Φύση εργασίας	Correlation Coefficient	.319**	.355**	.372**	.213**	.449**	.361**	.285**	.346**	-.186*	1.000	.296**	.370**	.273**	.457**	.036	.070	-.011
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.009	.000	.000	.000	.000	.022	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.395	.891
Εργαλειομηχάνημα	Correlation Coefficient	.052	.236**	.101	.106	.197*	.179*	.331**	.183*	.076	.296**	1.000	.263**	.305**	.287**	-.131	-.044	-.087
	Sig. (2-tailed)	.530	.004	.220	.195	.016	.028	.000	.025	.355	.000	.000	.001	.000	.000	.109	.591	.290
Εξοπλισμός	Correlation Coefficient	.121	.196*	.220**	.016	.201*	.173*	.119	.041	-.168*	.370**	.263**	1.000	.104	.298**	.063	.054	.062
	Sig. (2-tailed)	.141	.016	.007	.844	.013	.034	.148	.618	.040	.000	.001	.000	.204	.000	.443	.513	.452
Ο ρόλος της	Correlation Coefficient	.169*	.444**	.249**	.351**	.363**	.393**	.280**	.424**	.059	.273**	.305**	.104	1.000	.392**	-.274**	-.204*	-.282**
	Sig. (2-tailed)	.039	.000	.002	.000	.000	.000	.001	.000	.471	.001	.000	.204	.000	.000	.001	.012	.000
Προγνώσεις	Correlation Coefficient	.226†	.392**	.315**	.344**	.376**	.430**	.452**	.519**	.080	.457**	.287**	.298**	.392**	1.000	-.195*	-.166*	-.197*
	Sig. (2-tailed)	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.330	.000	.000	.000	.000	.000	.017	.043	.015
N		150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Έργος	Correlation Coefficient	-.185*	-.314**	-.114	-.236**	-.247**	-.268**	-.497**	-.345**	-.177*	.036	-.131	.063	-.274**	-.195*	1.000	.831**	.791**
	Sig. (2-tailed)	.024	.000	.165	.004	.002	.001	.000	.000	.031	.660	.109	.443	.001	.017	.	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Άγνος	Correlation Coefficient	-.183*	-.323**	-.177*	-.183*	-.230**	-.232**	-.458**	-.240**	-.204*	.070	-.044	.054	-.204*	-.166*	.831**	1.000	.821**
	Sig. (2-tailed)	.025	.000	.030	.025	.005	.004	.000	.003	.012	.395	.591	.513	.012	.043	.000	.	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Καθόληνη	Correlation Coefficient	-.	-.395**	-.214**	-.356**	-.346**	-.392**	-.419**	-.277**	-.113	-.011	-.087	.062	-.282**	-.197*	.791**	.821**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.210**	.010	.008	.000	.000	.000	.000	.001	.167	.891	.290	.452	.000	.015	.000	.000	.
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.9.2.2 Συσχετίσεις υποκλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 64 :

- ❖ Παρουσιάζεται στατιστικά **σημαντικά θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην κυριαρχία (Correlation Coefficient = 0,564, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην προσωπική ανάπτυξη (Correlation Coefficient = 0,571, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην θετικές σχέσεις με τους άλλους (Correlation Coefficient = 0,403 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,514 Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,569 Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,322 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,206 Sig.= **0,011**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,366, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,165, Sig.= **0,044**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στους εξωτερικούς παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,255, Sig.= **0,002**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,214 Sig.= **0,008**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,372 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,399 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,364 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αυτονομία και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,442 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην προσωπική ανάπτυξη (Correlation Coefficient= 0,579, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην θετικές σχέσεις με τους άλλους (Correlation Coefficient= 0,587 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,771 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,723 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,373 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient = 0,313 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,396, Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,179, Sig.= 0,029).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,180, Sig.= 0,027).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,330 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,369 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,527 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,433 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην κυριαρχία και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,612 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην θετικές σχέσεις με τους άλλους (Correlation Coefficient= 0,635 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,692 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,641 Sig.= 0,000).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,309 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,218 Sig.= **0,007**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,419, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,170, Sig.= **0,037**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην μεταβλητή εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,266, Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μικρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,216 Sig.= **0,008**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μικρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,358 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μικρή συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,337 Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,329 Sig.=**0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην προσωπική ανάπτυξη και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,465 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην μεταβλητή σκοπός στην ζωή (Correlation Coefficient= 0,571 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,554 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,264 Sig.= **0,001**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,361 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,371, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,244, Sig.= **0,003**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην μεταβλητή εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,178, Sig.= **0,030**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,364 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,332 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στο στρες (Correlation Coefficient = - 0,373 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,341 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους άλλους και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,508 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην αποδοχή του εαυτού (Correlation Coefficient= 0,759 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,435 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,297 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,435, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,229, Sig.= **0,005**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,234, Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,370 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,364 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,432 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,407 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο σκοπό στη ζωή και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,583 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στις εργασιακές συνθήκες (Correlation Coefficient= 0,359 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,261 Sig.= **0,001**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient= 0,437, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,258, Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,168, Sig.= **0,040**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,271 Sig.= **0,001**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,353 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,420 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,367 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην αποδοχή του εαυτού και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,529 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην μεταβλητή σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων (Correlation Coefficient= 0,597 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient =0,469, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,227, Sig.= **0,005**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,349 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,554 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,337 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,354 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές συνθήκες και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,393 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στην φύση της εργασίας (Correlation Coefficient = 0,360, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,307, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,433 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,556 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,228 Sig.= **0,005**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις σχέσεις διευθυντή και συναδέλφων και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,237 Sig.= **0,004**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις αποδοχές και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,287, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στην εργασιακή προαγωγή (Correlation Coefficient= 0,373, Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στην εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,256, Sig.= **0,002**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,402 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,570 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,381 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,377 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην φύση της εργασίας και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,368 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στην μεταβλητή εξωτερικοί παράγοντες (Correlation Coefficient= 0,235, Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στο ρόλο της οικογένειας (Correlation Coefficient= 0,313 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,383 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στην εργασιακή προαγωγή και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,166 Sig.= **0,043**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,200 Sig.= **0,014**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,195 Sig.= **0,017**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,187 Sig.= **0,022**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στις εργασιακές δεξιότητες (Correlation Coefficient= 0,427 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,233 Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική μηδενική συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,164 Sig.= **0,045**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,234 Sig.= **0,004**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές δεξιότητες και στο στρες (Correlation Coefficient= -0,298 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές δεξιότητες και στο άγχος (Correlation Coefficient= -0,285 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενής συσχέτιση** ανάμεσα στις εργασιακές δεξιότητες και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= -0,299 Sig.= **0,000**).

- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο στρες και στο άγχος (Correlation Coefficient= 0,766 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο στρες και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= 0,790 Sig.= **0,000**).
- ❖ Παρουσιάζεται **στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση** ανάμεσα στο άγχος και στην κατάθλιψη (Correlation Coefficient= 0,685 Sig.= **0,000**).

Πίνακας 64: Συσχετίσεις Υποκλιμάκων για την ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		Correlations																
		Αυτονομία	Καριερία	Προσωπική ανάπτυξη	Θετικές σχέσεις με τους άλλους	Σκοπός στη ζωή	Απόδοσή του εαυτού	Εργασιακές συνθήκες	Σχέσεις με διευθυντή και συναδέλφους	Αποδοχές	Φύση της εργασίας	Επαγγελματική πρόσκληση	Εξωτερικοί παράγοντες	Ο ρόλος της οικογένειας	Επαγγελματικές δεξιότητες	Ύψος	Άλλος	Κατάληψη
Αυτονομία	Correlation Coefficient	1.000	.564**	.571**	.403**	.514**	.569**	.322**	.206*	-.030	.366**	.165*	.255**	.214**	.372**	-.399**	-.364**	-.442**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.011	.716	.000	.044	.002	.008	.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150
Καριερία	Correlation Coefficient	.564**	1.000	.579**	.587**	.771**	.723**	.373**	.313**	-.019	.396**	.179*	.180*	.330**	.369**	-.527**	-.433**	-.612**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.817	.000	.029	.027	.000	.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150
Προσωπική ανάπτυξη	Correlation Coefficient	.571**	.579**	1.000	.635**	.692**	.641**	.309**	.218**	-.043	.419**	.170*	.266**	.216**	.358**	-.337**	-.329**	-.465**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.007	.603	.000	.037	.001	.008	.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150
Θετικές σχέσεις με άλλους	Correlation Coefficient	.403**	.587**	.635**	1.000	.571**	.554**	.264**	.361**	.071	.371**	.244**	.178*	.364**	.332**	-.373**	-.341**	-.508**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.001	.000	.391	.000	.003	.030	.000	.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150
Σκοπός στη ζωή	Correlation Coefficient	.514**	.771**	.692**	.571**	1.000	.759**	.435**	.297**	-.020	.435**	.229**	.234**	.370**	.364**	-.432**	-.407**	-.583**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.809	.000	.005	.004	.000	.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Απόδειξη του εαυτού	Correlation Coefficient	.569**	.723**	.641**	.554**	.759**	1.000	.359**	.261**	-.013	.437**	.258**	.168*	.271**	.353**	-.420**	-.367**	-.529**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.001	.872	.000	.001	.040	.001	.000	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	.322**	.373**	.309**	.264**	.435**	.359**	1.000	.597**	.086	.469**	.227**	.080	.349**	.554**	-.337**	-.354**	-.393**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.	.000	.298	.000	.005	.330	.000	.000	.000	.000	.000	
N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Εργασίες συνθήκες	Correlation Coefficient	.206*	.313**	.218**	.361**	.297**	.261**	.597**	1.000	.027	.360**	.307**	.058	.433**	.536**	-.228**	-.149	-.237**	
	Sig. (2-tailed)	.011	.000	.007	.000	.000	.001	.000	.	.739	.000	.000	.478	.000	.000	.005	.069	.004	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	-.030	-.019	-.043	.071	-.020	-.013	.086	.027	1.000	.040	.287**	.044	-.058	.110	-.122	-.139	-.126	
	Sig. (2-tailed)	.716	.817	.603	.391	.809	.872	.298	.739	.	.625	.000	.594	.480	.183	.139	.092	.125	
N	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	
Φύση εργασίας	Correlation Coefficient	.366**	.396**	.419**	.371**	.435**	.437**	.469**	.360**	.040	1.000	.373**	.256**	.402**	.570**	-.381**	-.377**	-.368**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.625	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	.165*	.179*	.170*	.244**	.229**	.258**	.227**	.307**	.287**	.373**	1.000	.233**	.313**	.383**	-.122	-.107	-.166*	
	Sig. (2-tailed)	.044	.029	.037	.003	.005	.001	.005	.000	.000	.000	.	.004	.000	.000	.137	.192	.043	
N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150	
Επιγλωσσική προαγωγή	Correlation Coefficient	.569**	.723**	.641**	.554**	.759**	1.000	.359**	.261**	-.013	.437**	.258**	.168*	.271**	.353**	-.420**	-.367**	-.529**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.001	.872	.000	.001	.040	.001	.000	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	.322**	.373**	.309**	.264**	.435**	.359**	1.000	.597**	.086	.469**	.227**	.080	.349**	.554**	-.337**	-.354**	-.393**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.	.000	.298	.000	.005	.330	.000	.000	.000	.000	.000	
N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150	
Υλέςεις με διευθυντή και συνδέσµους	Correlation Coefficient	.206*	.313**	.218**	.361**	.297**	.261**	.597**	1.000	.027	.360**	.307**	.058	.433**	.536**	-.228**	-.149	-.237**	
	Sig. (2-tailed)	.011	.000	.007	.000	.000	.001	.000	.	.739	.000	.000	.478	.000	.000	.005	.069	.004	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	-.030	-.019	-.043	.071	-.020	-.013	.086	.027	1.000	.040	.287**	.044	-.058	.110	-.122	-.139	-.126	
	Sig. (2-tailed)	.716	.817	.603	.391	.809	.872	.298	.739	.	.625	.000	.594	.480	.183	.139	.092	.125	
N	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	
Απόδειξη	Correlation Coefficient	.366**	.396**	.419**	.371**	.435**	.437**	.469**	.360**	.040	1.000	.373**	.256**	.402**	.570**	-.381**	-.377**	-.368**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.625	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	.165*	.179*	.170*	.244**	.229**	.258**	.227**	.307**	.287**	.373**	1.000	.233**	.313**	.383**	-.122	-.107	-.166*	
	Sig. (2-tailed)	.044	.029	.037	.003	.005	.001	.005	.000	.000	.000	.	.004	.000	.000	.137	.192	.043	
N	150	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εξωτερικοί παρόντες	Correlation Coefficient	.255**	.180*	.266**	.178*	.234**	.168*	.080	.044	.256**	.235**	1.000	.126	.200*	-.195*	-.187*	-.087	
	Sig. (2-tailed)	.002	.027	.001	.030	.004	.040	.330	.594	.002	.004	.	.124	.014	.017	.022	.287	
	N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	.214**	.330**	.216**	.364**	.370**	.271**	.349**	.433**	-.058	.402**	.313**	.126	1.000	.427**	-.233**	-.164*	-.234**
Ο πόλος της οικογένειας	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.008	.000	.000	.001	.000	.480	.000	.000	.124	.	.000	.004	.045	.004	
	N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	.372**	.369**	.358**	.332**	.364**	.353**	.554**	.556**	.110	.570**	.383**	.200*	.427**	1.000	-.298**	-.283**	-.299**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.183	.000	.014	.000	.000	.	.000	.000	.000
Επαγγελματίες	N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	-.399**	-.527**	-.337**	-.373**	-.432**	-.420**	-.337**	-.228**	-.122	-.381**	-.122	-.195*	-.233**	-.298**	1.000	.766**	.790**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.139	.000	.137	.017	.004	.000	.	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Άλλοι	Correlation Coefficient	-.364**	-.433**	-.329**	-.341**	-.407**	-.367**	-.354**	-.149	-.139	-.377**	-.107	-.187*	-.164*	-.283**	.766**	1.000	.685**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.069	.092	.000	.192	.022	.045	.000	.000	.	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	-.442**	-.612**	-.465**	-.508**	-.583**	-.529**	-.393**	-.237**	-.126	-.368**	-.166*	-.087	-.234**	-.299**	.790**	.685**	1.000
Καθόληλη	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.125	.000	.043	.287	.004	.000	.000	.	.
	N	150	150	150	150	150	150	150	149	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Correlation Coefficient	-.364**	-.433**	-.329**	-.341**	-.407**	-.367**	-.354**	-.149	-.139	-.377**	-.107	-.187*	-.164*	-.283**	.766**	1.000	.685**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.069	.092	.000	.192	.022	.045	.000	.000	.	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.10 Απλή γραμμική παλινδρόμηση

Προκειμένου να προβλεφθεί η τιμή μιας εκ των υπολοίπων μεταβλητών, χρησιμοποιείται η μέθοδος της παλινδρόμησης. Η συγκεκριμένη στατιστική μέθοδος σχετίζεται άμεσα με τον συντελεστή συσχέτισης. Όταν υπάρχει μόνο μία ανεξάρτητη μεταβλητή τότε ονομάζεται απλή παλινδρόμηση, ενώ όταν υπάρχουν περισσότερες από μία ανεξάρτητες μεταβλητές τότε ονομάζεται πολλαπλή παλινδρόμηση. Στην δική μας περίπτωση, θα χρησιμοποιήσουμε την μέθοδο της απλής παλινδρόμησης, καθώς κάθε φορά θα χρησιμοποιούμε ως ανεξάρτητη μόνο μια μεταβλητή.

Ειδικότερα, ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά είναι η υποκλίμακα του στρες και ως εξαρτημένες είναι την μια φορά η κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης και την άλλη η κλίμακα της ψυχικής ευεξίας. Αξίζει όμως να σημειωθεί πως η αρνητική τιμή του συντελεστή Β αντιστοιχεί σε αρνητική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας) στην εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ η θετική τιμή του συντελεστή Β αντιστοιχεί σε θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (θετικός προβλεπτικός παράγοντας) στην εξαρτημένη μεταβλητή.

6.10.1 Απλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την παράμετρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητη μεταβλητή την υποκλίμακα του στρες ανά ομάδα εκπαιδευτικών

Η ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έδειξε ($B = -924$, $t = -4,419$, $sig = 0,000$) ότι σημαντικός **αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας** της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί το εργασιακό στρες, εξηγώντας το 34,1% των διακυμάνσεων του μοντέλου. Δηλαδή, το στρες επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Πίνακας 65).

Πίνακας 65: Γραμμική Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Επαγγελματική Ικανοποίηση για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	117,094	1,903		61,523	,000
	ΣΤΡΕΣ	-,924	,209	-,341	-4,419	,000
		R= ,341^a	R ² = ,117	Adjusted R ² = ,111	Std. Error of the Estimate= 15,14325	

Η ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής έδειξε (B= -1,414, t= -5,320, sig=0,000) ότι σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί το εργασιακό στρες, εξηγώντας το 40,2% των διακυμάνσεων του μοντέλου. Δηλαδή, το στρες επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πίνακας 66).

Πίνακας 66: Γραμμική Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Επαγγελματική Ικανοποίηση για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	118,965	2,174		54,713	,000
	ΣΤΡΕΣ	-1,414	,266	-,402	-5,320	,000
		R= ,402^a	R ² = ,161	Adjusted R ² = ,156	Std. Error of the Estimate= 16,84935	

6.10.2 Απλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την παράμετρο της ψυχικής ευεξίας και ανεξάρτητη μεταβλητή την υποκλίμακα του στρες ανά ομάδα εκπαιδευτικών

Η ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έδειξε ($B = -2,262$, $t = -3,348$, $sig = 0,001$) ότι σημαντικός **αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας** της ψυχικής ευεξίας αποτελεί το εργασιακό στρες, εξηγώντας το 26,5% των διακυμάνσεων του μοντέλου. Δηλαδή, το στρες επιδρά αρνητικά στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Πίνακας 67).

Πίνακας 67: Γραμμική Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Ψυχική Ευεξία για την ομάδα των εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ψυχική ευεξία						
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	324,591	6,150		52,781	,000
	ΣΤΡΕΣ	-2,262	,676	-,265	-3,348	,001
R = ,265 ^a R ² = ,070 Adjusted R ² = ,064 Std. Error of the Estimate = 48,93049						

Η ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής έδειξε ($B = -5,068$, $t = -7,298$, $sig = 0,000$) ότι σημαντικός **αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας** της ψυχικής ευεξίας αποτελεί το εργασιακό στρες, εξηγώντας το 51,4% των διακυμάνσεων του μοντέλου. Δηλαδή, το στρες επιδρά αρνητικά στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Πίνακας 68).

Πίνακας 68: Γραμμική Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Ψυχική Ευεξία για την ομάδα των εκπαιδευτικών Γενικής αγωγής

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ψυχική Ευεξία						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	342,203	5,681		60,237	,000
	ΣΤΡΕΣ	-5,068	,694	-,514	-7,298	,000
		R= ,514^a	R ² = ,265	Adjusted R ² = ,260	Std. Error of the Estimate= 44,04480	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν το εργασιακό στρες επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα επίπεδα του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης, τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας και υγείας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Τέλος, άλλος ένας στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών και άλλων παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις διερευνήθηκαν ξεχωριστά για τις δυο βασικές κατηγορίες συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης).

Σύμφωνα με τον πρώτο στόχο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, σχετικά με το εάν η υγεία ή ακόμα και η ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής επιβαρύνει τους τομείς του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης, καθώς και τους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχικής ευεξίας.

Από τα ευρήματα προέκυψε, ότι ορισμένες πτυχές της υγείας επιβαρύνουν όντως τους προαναφερόμενους τομείς. Ειδικότερα, αναφορικά με την κατανάλωση αλκοόλ βρέθηκε πως ενώ στου εκπαιδευτικούς επηρεάζει την ψυχική ευεξία, δηλαδή συμβάλλει στην μείωσή της, αντιθέτως στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής το αλκοόλ δεν επηρεάζει την ψυχική τους ευεξία. Πάντως και στις δυο περιπτώσεις ο αριθμός των ατόμων που καταναλώνουν αλκοόλ είναι αρκετά μεγάλος, επομένως ως ένα μικρό ποσοστό την επηρεάζει. Επιπλέον, αναφορικά με την εκδήλωση πόνου στο στήθος, διαπιστώθηκε πως όσοι αισθάνθηκαν έστω και λίγο παρουσίασαν, όπως αναμενόταν και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Ωστόσο, και στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών η πλειοψηφία δεν έχει νιώσει πόνο στο στήθος, επομένως και δεν παρατηρήθηκαν σε γενικότερο βαθμό υψηλά επίπεδα στρες. Αναφορικά με την εκδήλωση αρρυθμίας, βρέθηκε ότι όσοι αισθάνθηκαν αρρυθμία, όπως ήταν αναμενόμενο, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες. Πάντως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δυο ομάδων δεν είχαν νιώσει αρρυθμία και επομένως δεν συγκέντρωσαν υψηλά επίπεδα στρες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και παρακάτω στην ανάλυση των μέσων όρων.

Επιπλέον, και η κούραση αποδείχθηκε πως επηρεάζει και ενισχύει την αύξηση του εργασιακού στρες, την μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας. Σε γενικές γραμμές, και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών, δεν φάνηκε να αισθάνονται κουρασμένοι, κάτι το οποίο δεν το περιμέναμε, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά απαιτητικό και δύσκολο. Αντιθέτως, συναφείς έρευνες έδειξαν ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών βιώνουν συναισθήματα κόπωσης κατά τη διάρκεια του υπηρεσιακού τους βίου (Schaufeli, Daamen et al., 1994, Burke et al., 1996). Στην διερεύνηση της επίδρασης ορισμένων πτυχών της προσωπικότητας και ζωής του ατόμου στην εκδήλωση κατάθλιψης, αποδείχθηκε σε γενικές γραμμές πως και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών εμφανίστηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις να σκέφτονται με πιο θετικό τρόπο τα πράγματα, ενώ ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που εμφανίστηκαν πιο διχαστικοί, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ναι μεν οι ερωτήσεις αυτές ενισχύουν την ύπαρξη κατάθλιψης, δεν ενίσχυσαν όμως την περίπτωση ύπαρξης υψηλών επιπέδων κατάθλιψης, γεγονός που θα επιβεβαιωθεί και παρακάτω, σε αντίθεση με την έρευνα των Zurlo και των συνεργατών του (2007), οι οποίοι παρατήρησαν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης.

Σύμφωνα με τους έξι επόμενους ερευνητικούς στόχους της έρευνας που ήταν να φανεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με το εργασιακό τους στρες και ποια τα επίπεδά τους, αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και ποια τα επίπεδά της και αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αναφορικά με την ψυχική τους ευεξία και ποια τα επίπεδά της. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με το εργασιακό στρες, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν λίγο παραπάνω στρες από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζονται περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, με ελάχιστη διαφορά. Αναφορικά με την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, διαπιστώθηκε πως είναι υψηλότερη και με μικρή διαφορά, συγκριτικά με την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η υγεία και των δυο ομάδων εκπαιδευτικών κυμαίνεται στα ίδια χαμηλά επίπεδα, χωρίς σημαντική διαφορά.

Πιο αναλυτικά, η ύπαρξη εργασιακού στρες τουλάχιστον σε μια από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών (McGee-Cooper, Trammell και Lau, 1990· Farber, 1991· Hughes, 2001· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003· Kokkinos, 2006· Lazuras, 2006· Zurlo et al., 2007· Laugaa, Rasclé, Bruchon-Schweitzer, 2008· Kokkinos & Davazoglou, 2009· Yang, Ge, Hu, Chi & Wang, 2009· Kiel, Kalyva, 2013· Heimlich, et al., 2016· Κάντας, 1996· Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002). Αναφορικά με το ποιες από τις δυο ομάδες βιώνουν το μεγαλύτερο εργασιακό στρες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζονται λίγο παραπάνω στρεσαρισμένοι, από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από λίγες έρευνες, και μια από αυτές είναι η έρευνα του Lazuras (2006), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα εργασιακού στρες των ειδικών παιδαγωγών ήταν υψηλότερα σε σχέση με αυτά των γενικών παιδαγωγών. Αντιθέτως, η έρευνα της Kalyva (2013), η οποία διερεύνησε το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε γενικές γραμμές δεν βιώνουν έντονο στρες, εκτός κι αν οι μαθητές τους παρουσιάζουν πιο βαριές περιπτώσεις αναπηρίας.

Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως, παρόλο που οι διαφορές μεταξύ τους δεν είναι στατιστικά σημαντικές, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζονται ελάχιστα πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Στο αντίθετο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Stempien & Loeb (2002), ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή παρουσιάζονται πιο δυσαρεστημένοι συγκριτικά με τους υπόλοιπους, καθώς οι συνεχείς πιέσεις και απογοητεύσεις που βιώνουν μέσα και έξω από την τάξη φαίνεται πως επηρεάζουν την συνολική τους ικανοποίηση. Από την άλλη, μέτρια ικανοποιημένοι εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην έρευνα των Strydom και των συνεργατών του (2012). Αναφορικά με την ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι γενικότερα αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Zurlo et al., 2007) και αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην σχετικά υψηλή ικανοποίηση που έχουν από την ζωή. Αρκετά παράδοξο, είναι το εύρημα της έρευνας του Chirchir

(2016), καθώς βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σίγουροι για το πόσο ικανοποιημένοι ήταν. Στον Ελλαδικό χώρο τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά, καθώς τα επίπεδα ικανοποίησης από το επάγγελμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κυμαίνονται από μέτρια προς υψηλά (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Μπρούζος, 2002,2004· Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008· Παπαναούμ, 2013· Παπαθωμόπουλος, 2015) κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα γενικά.

Τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας και των δυο ομάδων εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλά, χωρίς οι διαφορές μεταξύ τους να είναι στατιστικά σημαντικές, ωστόσο ελάχιστα πιο υψηλά παρουσιάστηκαν τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Aelterman et al., 2007). Τέλος, τα ευρήματα αναφορικά με τα επίπεδα υγείας των συμμετεχόντων, τα οποία κρίθηκαν, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ως μέτρια προς χαμηλά, έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα των Yang, Ge, Hu, Chi & Wang (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν πως τα επίπεδα υγείας των εκπαιδευτικών γενικά είναι ιδιαίτερα χαμηλά συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό της χώρας.

Ειδικότερα, το είδος του εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης που βιώνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, δηλαδή το αν είναι φυσιολογικό, ήπιο, έντονο κ.ά., αποτελεί καινοτόμο εύρημα της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως το στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατατάσσεται στην κατηγορία του «φυσιολογικού» (normal, το οποίο κυμαίνεται από 0-7), το άγχος κατατάσσεται στην κατηγορία του «ήπιου» (mild, το οποίο κυμαίνεται από 4-5) και η κατάθλιψη κατατάσσεται στην κατηγορία της «ήπιας μορφής» (mild, η οποία κυμαίνεται από 5-6). Από την άλλη, και το στρες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής κατατάσσεται στην κατηγορία του «φυσιολογικού» (normal), το άγχος κατατάσσεται στην κατηγορία του «φυσιολογικού» (normal, το οποίο κυμαίνεται από 0-3) και η κατάθλιψη κατατάσσεται κι αυτή στην κατηγορία της «φυσιολογικής» (normal, η οποία κυμαίνεται από 0-4).

Οι παράγοντες από την άλλη, που διαμορφώνουν τελικά την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια αντίστοιχα, σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας είναι: οι εργασιακές συνθήκες (στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο φόρτος εργασίας, το εργασιακό και σχολικό κλίμα και επίπεδο, η παροχή ασφάλειας και ευελιξίας, οι τυχόν αλλαγές, καθώς και ο ανταγωνισμός), οι διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, οι επαγγελματικές δεξιότητες (στις οποίες εντάσσονται η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των καθηκόντων του από τον ίδιο, η αξιοποίηση

και η αναγνώριση των ικανοτήτων του από τους άλλους, η αυτονομία και η εφαρμογή νέων ιδεών και μεθόδων), η φύση της εργασίας, οι δυνατότητες επαγγελματικής προαγωγής, ο ρόλος της οικογένειας, οι αποδοχές και διάφοροι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι γονείς των μαθητών. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, παρότι δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους τρεις πρώτους παράγοντες, δηλαδή από τις εργασιακές συνθήκες (MacMillan & Ma, 1999· Γραμματικού, 2010· Παπαναούμ, 2003· Zembylas & Papanastasiou, 2004· Χατζηδημητρίου, 2011· Spear, Gould & Lee, 2000· Rhodes, Nevill & Allan, 2004· Ilgan, Parylo & Sungu, 2015· Δήμου, 2011) από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 2006· Rhodes, Nevill & Allan, 2004· οι Brunetti, 2001· Watson et al., 1991· Woods & Weasmer, 2004· Chirchir, 2016· Koustelios, 2001· Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Δήμου, 2011· Saiti, 2007) καθώς και από τις επαγγελματικές δεξιότητες (Zembylas & Papanastasiou, 2006· Chirchir, 2016, Rhodes, Nevill & Allan, 2004· Δημητρόπουλος, 1998· Saiti, 2007· Παπαθωμόπουλος, 2015· Χατζηδημητρίου, 2011) ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι έως σχεδόν δυσαρεστημένοι είναι από την φύση-υπόσταση της εργασίας (Μπρούζος, 2004), δηλαδή από την ίδια την εργασία, από τις δυνατότητες επαγγελματικής προαγωγής (Μπρούζος, 2004· Παπαθωμόπουλος, 2015), από το ρόλο της οικογενείας τους, δηλαδή από το κατά πόσο τους στηρίζουν και τους βοηθούν και μπορούν να διατηρούν την ισορροπία μεταξύ τους (Rhodes, Nevill & Allan, 2004), από τις αποδοχές, δηλαδή τον μισθό (Spear, Gould & Lee, 2000· Koustelios, 2001· Μπρούζος, 2004) και τέλος από τους εξωτερικούς παράγοντες, κατά κύριο λόγο από την σχέση που έχουν αναπτύξει με τους γονείς των μαθητών τους (Erdarmar & Demirel, 2016). Περισσότερο πιο ικανοποιημένοι μεταξύ των δυο ομάδων των συμμετεχόντων, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (με ελάχιστες αριθμητικά διαφορές). Στο αντίθετο όμως εύρημα καταλήγουν και πλήθος άλλων ερευνών, ότι δηλαδή πολλοί εκπαιδευτικοί τόσο ειδικής αγωγής όσο και γενικής αγωγής, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας (Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη, 2003· Μπρούζος, 2004· Χατζηδημητρίου, 2011) από τις δυνατότητες επαγγελματικής προαγωγής (Zembylas & Papanastasiou, 2006· Saiti, 2007), από τον ρόλο της οικογενείας, από τις αποδοχές (Rhodes, Nevill & Allan, 2004· Χατζηδημητρίου, 2011· Saiti, 2007), καθώς και από τους διάφορους εξωτερικούς παράγοντες (Bogler & Nir,

2012· Μπούζος, 2004), ενώ είναι λιγότερο ικανοποιημένοι ακόμα και ουδέτεροι από τις εργασιακές συνθήκες (Bindhu & Sudheeshkumar, 2006· Koustelios, 2001· Μπούζος, 2002· Χατζηδημητρίου, 2011· Spear, Gould & Lee, 2000· Rhodes, Nevill & Allan, 2004), από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους (Μπούζος, 2002· Zembylas & Papanastasiou, 2006) και από τις διάφορες επαγγελματικές τους δεξιότητες (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008· Παπαθωμόπουλος, 2015· Spear, Gould & Lee, 2000· Rhodes, Nevill & Allan, 2004).

Τέλος, αναφορικά με την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διαπιστώθηκε πως τα επίπεδα και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο τα επίπεδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι λίγο υψηλότερα από τα αντίστοιχα επίπεδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνεται από μια μόνο έρευνα, η οποία διερεύνησε ξεκάθαρα τα ποσοστά της ψυχικής ευεξία των εκπαιδευτικών (Aelterman et al., 2007).

Αναφορικά με τον όγδοο στόχο της έρευνας, για το εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, διαπιστώθηκε πως ελάχιστα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μόνο όσοι είχαν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή παρουσίασαν στατιστικά σημαντικοί διαφορά και συγκεκριμένα τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες συγκέντρωσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, όπως ήταν αναμενόμενο, δηλαδή όσοι διανύουν τον πρώτο χρόνο εργασίας τους, καθώς δεν έχουν προσαρμοστεί ακόμη στις νέες συνθήκες και η επαφή τους με παιδιά που έχουν κάποια μορφή αναπηρίας για πρώτη φορά σε επαγγελματικό επίπεδο τους προκαλεί στρες και έπειτα ακολουθούσαν όσοι είχαν τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, παρά το γεγονός, ότι γνωρίζουν καλύτερα την δουλειά επομένως, έχουν και τις λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης εργασιακού στρες. Ως προς το φύλο, την ηλικία και άλλα βασικά χαρακτηριστικά δεν εντοπίστηκε στην ομάδα αυτή κάποιο άλλο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Από την άλλη, στην ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής μόνο η οικογενειακή τους κατάσταση επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εμφάνιση εργασιακού στρες, με τους διαζευγμένους να πρωτοστατούν και έπειτα να ακολουθούν οι έγγαμοι, οι άγαμοι και οι εκπαιδευτικοί εν διαστάσει. Εντούτοις, το γεγονός ότι σχεδόν κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό δεν

σχετίζεται με την εμφάνιση εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται και από τους Kyriacou και Sutcliffe (1978), όπου οι παράγοντες φύλο, ηλικία, προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας και θέση στη σχολική μονάδα δεν επηρεάζουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση η έρευνα του Byrne (1991) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό στρες. Πιο συγκεκριμένα, το στρες των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το φύλο αλλά και την ηλικία τους. Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι γυναίκες, παρουσίασαν μεγαλύτερο στρες σε σχέση με παλιότερους συναδέλφους τους και αυτό πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία που έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες για τα προβλήματα που προέρχονται από την εργασία τους. Το 1989, ο Trendall, υπέδειξε ότι τελικά υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά και στον παράγοντα στρες. Το 1994, ο Byrne, σε παρόμοια έρευνα, διαφοροποιεί τα συμπεράσματά του και υποστηρίζει ότι εκείνο που οδηγεί τελικά στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, δεν είναι τόσο τα δημογραφικά στοιχεία, αλλά οι συνθήκες και ο χώρος εργασίας. Σε άλλη έρευνα (Addison & Yankyera, 2015), διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και αυτό οφείλεται στην υπερφόρτωση εργασίας και στις ελλειπείς διαπροσωπικές σχέσεις. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Holeyannavar & Itagi (2011), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής αντίληψης παρουσιάζουν και υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες, καθώς επίσης και ότι το εργασιακό στρες σχετίζεται αρνητικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία τους.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων του εργασιακού στρες, δηλαδή του στρες, του άγχους και της κατάθλιψης, διαπιστώθηκαν καινοτόμα ευρήματα, ότι δηλαδή μόνο οι σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιδρούν θετικά στην εμφάνιση άγχους και κατάθλιψης. Δηλαδή, βρέθηκε ότι όσοι έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης, ενώ όσοι έχουν τελειώσει και το Διδασκαλείο Ειδικής αγωγής βιώνουν και άγχος και κατάθλιψη. Από την άλλη, στην ομάδα ελέγχου, διαπιστώθηκε ότι η οικογενειακή τους κατάσταση επηρεάζει θετικά την εμφάνιση και άγχους και κατάθλιψης, με τους διαζευγμένους και στις δυο περιπτώσεις να κατέχουν τα πρωτεία. Τέλος, υψηλότερα επίπεδα στρες

αποδείχθηκε πως βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές τους, όσοι δηλαδή έχουν κάνει κάποιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή (πολλών ωρών).

Σύμφωνα με τον ένατο στόχο της παρούσας έρευνας, αναφορικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην επαγγελματική ικανοποίηση και στους τομείς της των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, προέκυψαν πρωτότυπα αποτελέσματα. Αρχικά, σε γενικότερο πλαίσιο, μόνο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σημείωσαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση κάποιο δημογραφικό τους χαρακτηριστικό, την προϋπηρεσία τους στην γενική εκπαίδευση. Αποδείχθηκε, δηλαδή, ότι όσοι έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και στην γενική εκπαίδευση παρουσιάζονται πιο επαγγελματικά ικανοποιημένοι, και αυτό ίσως οφείλεται στην εναλλαγή περιβάλλοντος και στην απόκτηση αρκετών εμπειριών τόσο από τον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης όσο και από τον χώρο της γενικής τους εκπαίδευσης. Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου δεν επηρεάστηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από κανένα δημογραφικό ή επαγγελματικό χαρακτηριστικό (Demirel & Erdamar, 2009· Erdamar & Demirel, 2016· Singh & Kumar, 2016·).

Ωστόσο, πολλές έρευνες στον διεθνή και στον ελλαδικό χώρο, διαπίστωσαν πως αρκετά δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Strydom (2012) διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική διαφορά επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις διάφορες φυλετικές ομάδες. Το φύλο συχνά έχει εξεταστεί ως προγνωστικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένες με την εργασία τους από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ άλλες αναφέρουν ακριβώς το αντίθετο ή δε διαπιστώνουν συσχέτιση μεταξύ φύλου και ικανοποίησης (Reilly, Dhingra, Boduszek, 2013, Buyukgoze-Kavas, Duffy, Guneri, & Autin, 2014· Chirchir, 2016· Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008· Δήμου, 2011). Σε έρευνα που διεξήχθη σε Τούρκους εκπαιδευτικούς (Sari, 2004) διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο και τα έτη υπηρεσίας. Το ίδιο συμφώνησαν και οι Ilgan, Parylo & Sungu, (2015), ότι η προϋπηρεσία ασκεί σημαντική επίδραση, καθώς και η Παπαναούμ (2003). Τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Demirtas, 2010), κατέδειξαν ότι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, το

οποίο είναι χαμηλό στην αρχική φάση των πέντε ετών (26-30 ετών) τείνει να αυξάνεται κατά τα επόμενα στάδια. Εν αντιθέσει, σε μία έρευνα τους, οι Skaalvik & Skaalvik (2009) διαπίστωσαν μια αδύναμη αρνητική σχέση μεταξύ των χρόνων εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η ύπαρξη σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικίας διερεύνησε και εντόπισε ο Baysal (1981, στους Demirel & Erdamar, 2009). Συγκεκριμένα τόνισε, ότι όταν ένα άτομο ξεκινά να εργάζεται, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησής του είναι υψηλό, ενώ το επίπεδο μειώνεται όσο περνούν τα χρόνια, έως ότου το άτομο πλησιάζει τη συνταξιοδότηση.

Σε ειδικότερο πλαίσιο, δηλαδή αναφορικά με τους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης, προέκυψαν πολλά σημαντικά και καινοτόμα ευρήματα, καθώς δεν υπάρχουν, παρά ελάχιστες, έρευνες που διερεύνησαν την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε συγκεκριμένους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το φύλο, η ηλικία, η ύπαρξη ή όχι παιδιών στην οικογένεια, η θέση και η σχέση εργασίας, η προϋπηρεσία τόσο στην γενική όσο και στην γενική εκπαίδευση, οι βασικές και οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό πολλούς τομείς και παράγοντες της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, από τον τομέα των εργασιακών συνθηκών περισσότερο ικανοποιημένες εμφανίζονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, κι αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού στο χώρο της εκπαίδευσης, με αρκετά έτη προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση και έχουν ως ένα τουλάχιστον από τα βασικά τους πτυχία, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αντιθέτως, σε έρευνα (Chirchir, 2016) που διεξήχθη σε Κενυάτες εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τα διοικητικά καθήκοντα, σε αντίθεση με τις γυναίκες που ήταν λιγότερο ικανοποιημένες. Αυτό υπονοεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αναλαμβάνουν επιπρόσθετα διοικητικά καθήκοντα στο σχολείο. Επιπλέον, φάνηκε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι και από την διδακτική διαδικασία, στοιχείο που δεν επιβεβαιώνεται και για τις γυναίκες. Καμία διαφορά δεν εντοπίστηκε μεταξύ γυναικών και ανδρών αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση στο σύνολό της. Αντιθέτως, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση, την ηλικία και την προϋπηρεσία. Από τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τον διευθυντή όσο και με τους συναδέλφους τους, παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι όσοι έχουν κάνει επιπλέον σπουδές, και μάλιστα όσοι είναι κάτοχοι άλλου μεταπτυχιακού τίτλου,

πέραν της ειδικής αγωγής, γεγονός που ίσως οφείλεται στην ειδίκευση που ίσως έχουν πάρει και σχετίζεται με την διοίκηση πιθανόν και την διαχείριση σχολικών μονάδων. Επιπροσθέτως, από τον τομέα των αποδοχών, υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση αισθάνονται οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι πλήρους ωραρίου, έχουν έστω και λίγα έτη προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση και στην ειδική εκπαίδευση αντίστοιχα, έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία ή (και) την εξομοίωση και τέλος έχουν κάνει επιπλέον σπουδές και συγκεκριμένα, κάποιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή (πολλών ωρών). Η ικανοποίηση από τις αποδοχές μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικών, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ίσως επειδή είναι νέοι στο χώρο και βιώνοντας οικονομική κρίση, θεωρούν πως οι απολαβές τους είναι αρκετά ικανοποιητικές ώστε να ζήσουν και θεωρώντας πως όσο μεγαλώνουν τόσο πιο ικανοποιημένοι θα είναι και αργότερα στον τομέα αυτό. Ωστόσο, από την ίδια την φύση της εργασίας, φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, μόνο όσοι έχουν πολλά παιδιά στην οικογένειά τους και αυτό ίσως έγκειται σε εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή στην αυτονόητη αγάπη που έχουν για τα παιδιά, μιας και οι ίδιοι είναι γονείς πολλών παιδιών και γενικότερα η καθημερινή συνύπαρξη μαζί τους, τους ενδυναμώνει τα αισθήματα αγάπης τόσο προς τους μαθητές τους όσο και προς το ίδιο το επάγγελμά τους. Επιπλέον, την ικανοποίηση αυτή, προς την φύση του επαγγέλματος, την ενισχύει και η κατοχή διδακτορικού διπλώματος στην ειδική αγωγή, η οποία παρέχοντάς τους την εξειδίκευση αυτή, ισχυροποιεί τα συναισθήματα τους προς τα παιδιά αυτά. Αναφορικά με τον τομέα της επαγγελματικής προαγωγής, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου, οι οποίοι έχουν πολλά έτη προϋπηρεσίας και είναι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών, αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και πιο αισιόδοξοι όσον αφορά την πιθανότητα εξέλιξης και προαγωγής. Από τον τομέα των εξωτερικών παραγόντων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι γονείς των μαθητών, υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών. Τέλος, από τον τομέα των επαγγελματικών δεξιοτήτων, περισσότερο ικανοποιημένοι, εμφανίζονται όσοι δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές και όσοι έστω έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής.

Από την άλλη, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η θέση και η σχέση εργασίας, η προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, οι βασικές και οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό πολλούς τομείς και παράγοντες της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, από τον τομέα των εργασιακών συνθηκών, περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάστηκαν οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-50, οι οποίοι είναι σε θέση να εκτιμούν καλύτερα και να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικότερα στις εκάστοτε συνθήκες, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή όσοι είχαν λίγα έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι θεωρούν πως οι απολαβές τους τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν σε σημαντικό βαθμό, καθώς και όσοι ήταν κάτοχοι κάποιου διδακτορικού διπλώματος (πλην της ειδικής αγωγής). Επιπλέον, από τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-15 έτη και ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (πλην της ειδικής αγωγής). Από τον τομέα των αποδοχών, περισσότερο ικανοποιημένοι βρέθηκαν όσοι ήταν νεοδιόριστοι και όσοι είχαν λίγα έτη προϋπηρεσίας. Ακόμη, από την ίδια την φύση της εργασίας, μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης παρουσίασαν όσοι ήταν κάτοχοι κάποιου διδακτορικού διπλώματος (πλην της ειδικής αγωγής). Τέλος, από τον τομέα της αξιοποίησης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, περισσότερο ικανοποιημένοι βρέθηκε να είναι οι εν διαστάσει και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όσοι είχαν τελειώσει το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ήταν κάτοχοι κάποιου διδακτορικού διπλώματος (πλην της ειδικής αγωγής) και όσοι δεν είχαν κάνει καμία επιπλέον σπουδή.

Σύμφωνα με τον δέκατο στόχο της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης, και συγκεκριμένα αναφορικά με την διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στην ψυχική ευεξία και στους τομείς της, των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς το σύνολο των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, βρέθηκαν καινοτόμα ευρήματα, καθώς καμία έρευνα δεν έχει διερευνήσει ως τώρα σε τόσο ειδικό επίπεδο την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών. Σε γενικότερο πλαίσιο, μόνο οι βασικές σπουδές εξέδωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ευεξίας. Εν αντιθέσει, μόνο το φύλο εξέδωσε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ευεξίας συγκριτικά με τους άντρες. Η επίδραση του φύλου στην ψυχική ευεξία επιβεβαιώνεται και από την Δραγατογιάννη (2008).

Ειδικότερα, η διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στους τομείς της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εξέδωσε σημαντικά και πρωτότυπα ευρήματα. Συγκεκριμένα, περισσότερο αυτόνομοι παρουσιάζονται οι μεγαλύτερης σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, όσοι έχουν πάνω από 11

έτη προϋπηρεσία, καθώς και όσοι τυγχάνει να είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος στην κατεύθυνση της ειδικής αγωγής. Από την άλλη, μεγαλύτερη αίσθηση κυριαρχίας στο περιβάλλον έχουν οι εκπαιδευτικοί με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα άνω των 1000 ευρώ, ενώ υψηλότερη αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου και όσων οι βασικές τους σπουδές είναι είτε η Παιδαγωγική Ακαδημία, είτε το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, είτε η Εξομοίωση. Δημιουργία θετικών σχέσεων με τους άλλους, παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί, των οποίων οι βασικές σπουδές αποτελούν είτε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, είτε η Εξομοίωση. Αντιθέτως, υψηλό αίσθημα προσανατολισμού και σκοπού στη ζωή, διαθέτουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου, όσοι είναι νεοδιόριστοι ή έστω έχουν λίγα έτη προϋπηρεσίας και όσων οι βασικές τους σπουδές περιλαμβάνουν είτε την Παιδαγωγική Ακαδημία, είτε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, είτε την Εξομοίωση. Αναφορικά με τις επιπλέον τους σπουδές, μόνο όσοι έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής διαθέτουν το αίσθημα αυτό. Τέλος, υψηλή αίσθηση αποδοχής του εαυτού τους, διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, των οποίων οι βασικές τους σπουδές περιλαμβάνουν είτε την Παιδαγωγική Ακαδημία, είτε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, είτε την Εξομοίωση. Από την άλλη, η διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στους τομείς της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής εξέδωσε εξίσου σημαντικά και πρωτότυπα ευρήματα. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη αυτονομία αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 40, καθώς και όσων οι επιπλέον σπουδές περιλαμβάνουν το Διδασκαλείο Γενικής και το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, ενώ υψηλότερο αίσθημα κυριαρχίας στο περιβάλλον έχουν όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (πλην της ειδικής αγωγής). Οι γυναίκες διαπιστώθηκε πως διαθέτουν υψηλότερη αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και προσανατολισμού και σκοπού στη ζωή. Υψηλό αίσθημα προσωπικής ανάπτυξης έχουν και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, ενώ σύναψη ουσιαστικών και θετικών σχέσεων έχουν επιτύχει όσοι, όσο παράδοξο κι αν ακούγεται, δεν έχουν κανένα παιδί ή έστω έχουν ένα, όσοι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση, καθώς και όσων οι επιπλέον σπουδές περιλαμβάνουν το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής. Τέλος, μεγαλύτερη αποδοχή του εαυτού τους αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν τελειώσει το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής.

Σύμφωνα με τον προτελευταίο στόχο της έρευνας, ο οποίος αναφέρεται στην διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις κλίμακες της

ψυχικής ευεξίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διαπιστώθηκε πως και στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών το εργασιακό στρες σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την ψυχική ευεξία και την υγεία, ενώ θετικά σχετίζονται η επαγγελματική ικανοποίηση, η ψυχική ευεξία και η υγεία. Με άλλα λόγια, όπως ήταν αναμενόμενο, όταν τα επίπεδα του εργασιακού στρες είναι υψηλά, τότε τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, της ψυχικής ευεξίας και υγείας μειώνονται (Watson et al., 2010· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όταν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι υψηλά, αντίστοιχα υψηλά είναι και τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας και υγείας. Οι έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι το εργασιακό στρες μειώνει την επαγγελματική ικανοποίηση (Platsidou & Agaliotis, 2008· Cheng & Ren, 2010· Collie et al., 2012· Darmody & Smyth, 2016· Eichinger, 2000· Adera & Bullock, 2010· Klassen & Chiu, 2010· Otto, 1986· McCormic, 2005· Borg, Riding και Falzon, 1991), και την ψυχική ευεξία χωριστά (Δραγατογιάννη, 2008) είναι αρκετές. Μόνο η έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2015), διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί ενώ βίωναν έντονο στρες, παρόλα αυτά ήταν ταυτόχρονα και αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Σύμφωνα με τον προτελευταίο στόχο της έρευνας, αναφορικά με την διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της ψυχικής ευεξίας (PWBS), της επαγγελματικής ικανοποίησης (JBS) και του εργασιακού στρες και κατάθλιψης (DASS) τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διαπιστώθηκαν τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα, ότι δηλαδή οι υποκλίμακες του εργασιακού στρες σχετίζονται αρνητικά με τις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας και των δυο ομάδων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έρευνες που να το επιβεβαιώνουν σε τόσο εξειδικευμένο επίπεδο δεν υπάρχουν, γι' αυτό και θεωρούνται καινοτόμα και πρωτότυπα ευρήματα.

Τέλος, αναφορικά με τον τελευταίο στόχο της έρευνας, για το αν μπορεί, δηλαδή, να προβλέψει το εργασιακό στρες την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία και των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε, πως όντως το εργασιακό στρες μπορεί και προβλέπει και σχετικά με υψηλά ποσοστά, και τους δυο παράγοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, με την ελπίδα να συμβάλλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στον κλάδο της δημόσιας παιδείας. Πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα, καθώς είναι η πρώτη φορά που εξετάζεται το εργασιακό στρες σε συνάρτηση με την επαγγελματική ικανοποίηση και την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών, τόσο στη χώρα μας όσο και στο διεθνές χώρο. Η έννοια του εργασιακού στρες έχει μελετηθεί σε συνάρτηση με την επαγγελματική ικανοποίηση και στον κλάδο των εκπαιδευτικών αλλά και σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους.

Το θέμα της έρευνας είναι επίκαιρο και τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας που καταγράφει πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την καθημερινότητα τους, μπορεί να αξιοποιηθούν για την καλύτερη αντιμετώπιση και χειρισμό των προβλημάτων που δημιουργεί το εργασιακό άγχος.

Παρόλο, όμως, που τα ευρήματα αυτά ως επί το πλείστον επιβεβαιώθηκαν, δε μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό λόγω ορισμένων περιορισμών, που θέτει η συγκεκριμένη έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας είναι ένας από τους παράγοντες, που μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς το μέγεθός του είναι σχετικά μικρό για να καλύψει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αναφέρεται μόνο σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δημόσιου τομέα και στην πλειοψηφία του αφορούσε γυναίκες εκπαιδευτικούς και μάλιστα μικρότερων ηλικιών. Επομένως, για να διεξαχθούν συμπεράσματα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, που θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα χρειάζεται η διεξαγωγή μιας έρευνας με μια πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο δειγματοληψίας, που θα μπορεί να καλύψει όλο τον πληθυσμό.

Μία άλλη αδυναμία της έρευνας έγκειται στην μέθοδο συλλογής των δεδομένων, καθόσον αυτή έγινε μέσω ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε πως τα περισσότερα ερωτηματολόγια που αξιολογούν την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση είναι ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Επομένως, χρήσιμο θα ήταν να διενεργηθεί προκαταρκτικά ποιοτική έρευνα, με μορφή συνεντεύξεων, ώστε

να εντοπιστούν οι παράγοντες που διερευνώνται όπως τους αντιλαμβάνεται ο πληθυσμός που πρόκειται να μελετηθεί.

Επιπρόσθετα, ο διαδικτυακός τρόπος συλλογής των δεδομένων παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα, καθώς δεν μπορεί να ελεγχθεί το δείγμα και δεν υπάρχει προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες της έρευνας. Υπάρχει περίπτωση να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια βιαστικά, όταν δεν υπάρχει επίβλεψη, καθώς επίσης δεν μπορούν να δοθούν διευκρινίσεις σε πιθανές ερωτήσεις του δείγματος.

Για τους παραπάνω λόγους κι ακριβώς επειδή το εργασιακό στρες αποτελεί ένα πολυδιάστατο ψυχολογικό φαινόμενο, που συναντάται σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους, οι μελλοντικές μελέτες θα ήταν χρήσιμο να εστιάσουν, προς όφελος της υγιούς λειτουργίας των οργανισμών, εκπαιδευτικών ή μη, στη διασφάλιση της ψυχικής υγείας του ανθρώπινου δυναμικού, που επανδρώνει τους εν λόγω οργανισμούς. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί ο βαθμός του εργασιακού στρες, ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε λίγες επικράτειες της Ελλάδας, μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο αλλαγής του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών, λόγω της οικονομικής κρίσης και των προκείμενων αξιολογήσεων. Στη συγκεκριμένη συγκυρία, η έρευνα συμπεριέλαβε μόνο τους εν λόγω εκπαιδευτικούς. Θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον να μελετηθεί περισσότερο και βαθύτερα το φαινόμενο του εργασιακού στρες, της ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και συγκριτικά με τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου να εξαχθούν πιο γενικευμένα και πιο αξιοποιήσιμα για τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης συμπεράσματα.

Παρά τις όποιες αδυναμίες και περιορισμούς, η έρευνα αυτή αποτελεί την αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη των σχέσεων μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων, προσθέτοντας ίσως και άλλες έννοιες ή εμβαθύνοντας στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο χώρος εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο έκφρασης, η έρευνα αυτή θα συμβάλλει σε μία πληρέστερη γνώση και κατανόηση των όρων και συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και καταγραφή το πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν την καθημερινότητα τους στο σχολείο. Αυτή η παράμετρος είναι σημαντική γιατί συμβάλλει στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, και κατά συνέπεια την ικανοποίηση που νιώθει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμα του.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, αυτό που προτείνεται είναι να πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα ή συνεδρίες στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών, με αντικείμενο την γνωστοποίηση και αντιμετώπιση διαφόρων αγχογόνων καταστάσεων/βιωμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and behavioural difficulties*, 15(1), 5-14.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297.
- Adams, J. S. (1963) Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Adams, J. S. (1965) *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 2, 267-299. New York: Academic Press.
- Addison, A. K., & Yankyera, G. (2015). An Investigation into How Female Teachers Manage Stress and Teacher Burnout: A Case Study of West Akim Municipality of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 1-24.
- 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, 4222–4228.
- Alatartseva, E., & Barysheva, G. (2015). Well-being: subjective and objective aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 36-42.
- Al Juhani, A. M., & Kishk, N. A. (2006). Job satisfaction among primary health care physicians and nurses, in Al-madinah Al-munawwara. *J Egypt Public Health Assoc*, 81(3-4), 165-180.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York.
- Allan, S., & Gilbert, P. (1997). Submissive behaviour and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 36(4), 467-488.
- American Heritage Publishing Company, (1969). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: Houghton Mifflin.
- Antoniou, A. S. G. (2009). Unhealthy' relationships at work and emerging ethical issues. *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*, 157.

- Arnold, H. J. (1984) Testing moderator variable hypotheses: A reply to Stone and Hollenbeck. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 214-224.
- Avison, W. R., & Turner, R. J. (1988). Stressful life events and depressive symptoms: Disaggregating the effects of acute stressors and chronic strains. *Journal of health and social behavior*, 253-264.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- Barling, J. (1990). *Employment, stress and family functioning*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barlow, D. H., Durand, V. M., Stewart, S. H. (2009). *Abnormal psychology: An integrative approach*. Toronto: Nelson Education.
- Baron, R. (1986). *Behavior in organizations*. Newton MA: Allyn and Bacon.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1982). Social support and functioning among community and clinical groups: A panel model. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(3), 295-311.
- Bindhu, C.M. & Sudheeshkumar, P.K. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*. Farook College & University of Calcut. India.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Boarini, R., A. Johansson, M. Mira d’Ercole (2006), “Alternative Measures of Well-being”. *Social, Employment and Migration (OECD)*,33, Paris.
- Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers’ perceived organizational support to job satisfaction: What’s empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287-306.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263–281.
- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, W.N., Buunk, P.B. (2001). Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.

- Brunetti G. J. (2001) Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28, 3, 49-74.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. London: Sage Publications.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, D.R., Güneri, O.Y., Autin, L.K. (2014). Job Satisfaction Among Turkish Teachers: Exploring Differences by School Level. *Journal of Career Assessment*, 22, 261-273.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Byrne B. M. (1991) Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Cano, J., Miller, G. (1992). An analysis of Job Satisfaction and Job Satisfier Factors Among Six Taxonomies of Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33(4), 9-16.
- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*, (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Cannon, W. B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *The American Journal of the Medical Sciences*, 189(1), 13-14.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. Boston: C.T. Branford.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P., Harrison, R. V., & Pinneau, S. R. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Carsten, J. M., & Spector, P. E. (1987). Unemployment, job satisfaction, and employee turnover: A meta-analytic test of the Muchinsky model. *Journal of applied psychology*, 72(3), 374-381.
- Cheng, Y. W., & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(1), 44-47.
- Chi, H., Yeh, H., & Wu, S. F. (2014). How Well-Being Mediates the Relationship between Social Support and Teaching Effectiveness. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 117.

- Chirchir, R. (2016). Demographic Factors and Job Satisfaction: A Case of Teachers in Public Primary Schools in Bomet County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(13), 152-158.
- Cohen, F., & Lazarus, R. S. (1983). Coping and adaptation in health and illness. In *Handbook of health, health care, and the health professions*, 608-635. New York: Free Press.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Cooper, C. L. (1981). *Executive families under stress*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. London: Sage.
- Cooper, C. L., Liukkonen, P., & Cartwright, S. (1996). *Stress prevention in the workplace: Assessing the costs and benefits to organizations*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Cox, T. (1978). *Stress*. London: MacMillan.
- Cox, T. (1993). *Stress research and stress management: Putting theory to work*, 61. Sudbury: HSE Books.
- Cox, D. R. (1975): Partial likelihood. *Biometrika*, 62, 269–276.
- Cox, T., & Mackay, C. J. (1981). A transactional approach to occupational stress. *Stress, work design and productivity*, 91-113.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Davidson, M., & Cooper, C. L. (1983). *Stress and the woman manager*. Oxford: Robertson.
- Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Demirel, H., & Erdamar, K.G. (2009). Examining the relationship between job satisfaction and family ties of turkish primary school teachers. World Conference on Educational Sciences 2009. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2211–2217.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.

- Diener E., Sapyta JJ, Suh E, (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33–37.
- Dimsdale, J. E., & Moss, J. (1980). Plasma catecholamines in stress and exercise. *Jama*, 243(4), 340-342.
- Dinham, S., & Scott, C. (2002). *The international teacher 2000 project: An international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, England, USA, Malta and New Zealand*.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38(4), 379-396.
- Eckenrode, J. (1984). Impact of chronic and acute stressors on daily reports of mood. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 907.
- Edvardsson, B., & Gustavsson, B. (2003). Quality in the work environment: a prerequisite for success in new service development. *Managing Service Quality: An International Journal*, 13(2), 148-163.
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412.
- Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common Wealth Council for Educational Administration & Management*. 36 (3), 75-86.
- Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Ellis, H. D. (1982). The effects of cold on the performance of serial choice reaction time and various discrete tasks. *Human Factors*, 24(5), 589-598.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2016). Job and Life Satisfaction of Teachers and the Conflicts They Experience at Work and at Home. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 164-175.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. New York: Sage.
- Evans, L. (1999). Managing to motivate. A guide for school leaders. *Management and Leadership in Education*. London: Cassell.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management* (3rd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Evers, W.J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.

- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Felce, D., Perry, J. (1995) Quality of life: its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities* 16 (1), 51 -74.
- Feuerstein, E., Labbe, E., Kucamiercayk, A. (1986). *Health Psychology*. New York: Plenum Press.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration: Standards, Theories, and Practice*. New York: Routledge.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 21, 219-239.
- Frankenhaeuser, M. (1980). Psychobiological aspects of life stress. In *Coping and health*, 203-223. USA: Springer.
- Frankenhaeuser, M., & Gardell, B. (1976). Underload and overload in working life: Outline of a multidisciplinary approach. *Journal of Human Stress*, 2(3), 35-46.
- Frankl, V. (1973). *The doctor and the soul. From psychotherapy to logotherapy*. New York: Random House.
- Fried, R. (1990). *The breath connection: how to reduce psychosomatic and stress-related disorders with easy-to-do breathing exercises*. Plenum Medical Book Company.
- Fromm, E., (1981). Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness. *Academic Psychology of Bulletin* 3, 29-45.
- Gatchel, R. J., Baum, A. (1983). *An introduction to health psychology*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Geving A.M. (2007), Identifying the types of student and teachers behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23 624-640.
- Goldberg, J. G. (1990). *The psychotherapeutic treatment of cancer patients*. Transaction Publishers.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. MA: Lexington Books.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363. (<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>).

-
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2008). *Behavior in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. *Occupational stress in the service professions*, 213-236.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 543-547.
- Guglielmi, R. S.& Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Guraluik, D. B. (1984). *Webster's New World Dictionary*. New York: Simon & Schuster.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hammen, C., & deMayo, R. (1982). Cognitive correlates for teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 91(2), 96-101.
- Heller, H. (1993). The relationships between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3, 408-428.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Herbert, T. B., & Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: a meta-analytic review. *Psychosomatic medicine*, 55(4), 364-379.
- Hingley, P. (1986). Occupational stress in nursing: A study of nurse managers. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Manchester Institute of Science and Technology (UMIST), School of Management.
- Ho, C.L., & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Holeyannavar, P. G., & Itagi, S. K. (2011). Emotional competence and stressors of female school teachers. *Educational Research and Reviews*, 6(20), 1005-1010.
- Holmes, E. (2005). *Teacher Well-being*. Abingdon, UK: Routledge Falmer.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.

- Hoy, W.K. and Miskel, C.E. (1996), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill, New York, NY.
- Huberman, A. M., Vandenberghe, R. (1999) Introduction: Burnout and the teaching profession. In Vandenberghe, R. and Huberman, A.M., *Understanding and preventing teacher burnout* (Cambridge University Press).
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298.
- Ilgan, A., Parylo, O., & Sungu, H. (2015). Predicting teacher job satisfaction based on principals' instructional supervision behaviours: A study of Turkish teachers. *Irish Educational Studies*, 34(1), 69-88.
- Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. *International Education Studies*, 9(6), 45.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376–407.
- Kahn, R., Wolfe, P., Quinn, R., Snoek, J., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley.
- Kahneman D, Diener E, Schwarz N, (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, 134–54. New York: Russell Sage Found.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104-112.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of behavioral medicine*, 4(1), 1-39.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-307.
- Karasek, R. A., Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Library of Congress, USA: Basic Books.
- Khan MI, Khan S (2006). *Coping strategies among male and female teachers with high and low job strain*. *Recent Trends in Human Stress Management*, Ed. Hussain A, Khan MI. Global Vision Publishing House, 181-189.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowitz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 202-219.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology, 102*(3), 741.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology, 100*(3), 702.
- 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. M. & Davazoglou A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology, 29* (4), 407 – 424.
- Koontz, H. & Wehrich, H. (2007). *Essentials of Management: An International Perspective*. Seventh Edition, New Delhi: Tata Mc-Graw-Hill Publishing Company Limited.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management, 15*(7), 354-358.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 82*(1), 131-136.
- 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.
- Krumm, D. (2001). *Psychology at work: An introduction to industrial/organizational psychology*. London: Macmillan.
- Kubovy M. (1999). On the pleasures of the mind. See Kahneman D, Diener E, Schwarz N, (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, 134–54. New York: Russell Sage Found.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review, 53*(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. *Stress in teachers: Past, present and future*, 1-13.
- Kyriacou, C. (1987) Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29*(2), 146-152.
- Kyriacou, C. and Harriman, P. (1993). Teacher stress and School Merger. *School Organization, 13* (3) 297-302.

- Kyriacou C. and Sutcliffe J. (1978), Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Landy, F. J. (1989). *Psychology of work behavior*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Landy, F., & Conte, J. (2010). *Work in the 21st Century: An introduction to Industrial and Organizational Psychology*. California: Wiley-Blackwell.
- Larson., J. (1993) The measurement of social well-being. *Social Indicators Research*, 28, 285—296.
- Laugaa, D., Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In *Perspectives in interactional psychology*, 287-327. New York: Plenum Press.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British journal of special education*, 33(4), 204-209.
- Lease, S. (1998). Work attitudes and outcomes. *Annual review, 1993-1997, Journal of Vocational Behaviour*, 53, 154-183.
- Lee, D. (2002). Employee stress and performance. *Managing Employee Stress and Safety*, (www.humannatureatwork.com).
- Lee, D. (2000). Managing employee stress and safety. A guide to minimizing stress-related cost while maximizing employee productivity. *Maine Employers' Mutual Insurance Company*, 13.
- Lepore, S. J., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1992). Role of control and social support in explaining the stress of hassles and crowding. *Environment and Behavior*, 24(6), 795-811.
- Levi, L. (2000). *Guidance on work-related stress: Spice of life or kiss of death?* Office for Official Publications of the European Communities.
- Lim, Y. J. (2016). Virtues and Well-Being of Korean Special Education Teachers So-Young Kim, MA. *International Journal of Special Education*, 31(1), 114.

- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- Locke, E. A. (1976). *The nature of job satisfaction*, in M.D. Dunette(Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A. (1986). *Generalizing from laboratory to field settings: Research findings from industrial-organizational psychology, organizational behavior, and human resource management*. Free Press.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47.
- Matheny, K. B., Aycok, D. W., Pugh, J. L., Curlette, W. L., & Silva Cannella, K. A. (1986). Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *The Counseling Psychologist*, 14(4), 499-549.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.)*. Mountain View, CA: CPP.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. (3rd ed.). Harper: New York.
- McKenna, E. F. (2000). *Business psychology and organisational behaviour: a student's handbook*. Psychology Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand.
- Mc Cormick L., (2005) Job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools, paper presented at the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Sydney.
- McCormick, E. J. & Ilgen, D. (1985). *Industrial and Organizational Psychology*. 8th Edition. Englewood Cliffs, New Jersey.
- McDowell, I., Newell, C. (1987). *Measuring Health: A Guide to Rating Scales and Questionnaires*. Oxford University Press: New York.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

- McLennan, W. (1997). *Mental Health and Wellbeing: Profile of Adults*. Australia.
- McShane, S. L. Von Glinow. MA (2000). *Organizational Behavior: Emerging realities for the workplace revolution*. New York: McGraw-Hill.
- Mechanic, D. (1976). Stress, illness, and illness behavior. *Journal of Human Stress*, 2(2), 2-6.
- Mechanic, D. (1985). Some models of adaptation: defense. In *Stress and coping: an anthology*, 208-219. New York: Columbia University Press.
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327.
- Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1996). Coping and adaptation to trauma and loss. In *Handbook of coping: theory, research, applications*, 554-572. New York: John Wiley & Sons.
- Miller, S. M. (1979). Controllability and human stress: Method, evidence and theory. *Behaviour research and therapy*, 17(4), 287-304.
- Mokoti, N. J. (2001). *Relationship between perceived social support, stress levels and general health of black teachers: A descriptive study*.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- Morse, D. R., & Furst, M. L. (1979). *Stress for success*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology*, 100(4), 569.
- Ornelas, S., & Kleiner, B. H. (2003). New developments in managing job related stress. *Equal Opportunities International*, 22(5), 64-70.
- Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction profiles of university teachers. *Journal of Managerial Psychology*, 12(1), 27-39.

- Otto R. (1986), *Teachers under Stress: Health Hazards in a work-role and Modes of Response*, Melbourne, Hill of Content.
- Oxford Editions, (1933). *Shorter Oxford English Dictionary*.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295–314.
- Paterson, R. J., & Neufeld, R. W. (1989). *The stress response and parameters of stressful situations*. Advances in the investigation of psychological stress, 7-42. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social behavior*, 337-356.
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. *Report of the US Department of Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Pillay, H. K., Goddard, R., & Wilss, L. A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.
- 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.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537–550.
- Porter, L.W. (1961). A study of perceived need satisfaction in bottom and middle management jobs, *Journal of Applied Psychology*, 45, 1-10.
- Porter, L., & Lawler, E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Illinois: Irwin-Dorsey, Homewood.
- Pratt, L. L., & Barling, J. (1988). Differentiating between daily events, acute and chronic stressors. A framework and its implications. IN JJ Hurrell Jr., LR Murphy, SL Sauter & CL Cooper (eds): *Occupational Stress: Issues and Development in research*, 41-53.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction. Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.

- Rice, R.W., Gentile, D.A. & McFarlin, D.B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Richard, S., & Lazarus, R. S. (2012). Evolution of a model of stress, coping and discrete emotions. In V.R. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice*. CA: Sage, 199-226.
- Robbins, S, & R Leslie (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., Huta, V., Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 139-170.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6) 1069-1081.
- Ryff, C. D., Keyes, C. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D., Singer, B. (1996). Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy Psychosomatics*, 65, 14-23.
- Ryff C. D., Singer B, (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry* 9, 1-28.
- Ryff C. D., Singer B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 30-44.
- Ryff, C. D., Singer, B. (2003). Ironies of the human condition: Well-being and health on the way to mortality. In L.G. Aspinwal and U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. (pp. 271-287). Washington, DC, US.: American Psychological Association.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative science quarterly*, 427-456.

- Saracaloğlu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Sarafino, E. P. (1994). *Health Psychology Biopsychology Interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 3, 291- 306.
- Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29.
- Schaufeli, W.B., & Greenglass, E.R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16, 501–510.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and psychological measurement*, 54(3), 803-812.
- Schein, E. H. (1988). *Organizational culture*.
- Schultz, R. (1982). Teaching style and sociopsychological climate. *Alberta Journal of Educational Research*, 28, 9-18.
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (2015). *Psychology and Work Today*, 10th ed. Routledge.
- Schwarz, N., Clore, G. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affect stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse noxious agents. *Nature*, 138, 32-34.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 6, 117.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (2013). *Stress in health and disease*. London: Butterworth - Heinemann.
- Shain, M. (1999). The role of the workplace in the production and containment of health costs: the case of stress-related disorders. *Leadership in Health Services*, 12(2), 1-7.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., Kasset, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.

- Sheridan, C. L., & Radmacher, S. A. (1992). *Health psychology: Challenging the biomedical model*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Siegrist, J., Peter, R., Junge, A., Cremer, P., & Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work and ischemic heart disease: Prospective evidence from blue-collar men. *Social Science and Medicine*, 31, 1127-1134.
- Singh, B., & Kumar, A. (2016). Effect of Emotional Intelligence and Gender on Job Satisfaction of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 1-9.
- 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.
- Skaalvik, M.E., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Smith, M., & Burke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.
- Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand and McNally.
- Smylie, M. A. (1999) Teacher stress in a time of reform. In Vandenberghe, R. and Huberman, A.M., *Understanding and preventing teacher burnout* (Cambridge: University Press).
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735-751.
- Spear M., Gould K. and Lee B. (2000) Who would be a teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teacher, Slough: NFER.
- Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Spilberger C. (1982). *Άγχος – Στρες*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Steinhardt, A.M., Jaggars E.S.S., Faulk, E.K., Gloria, T.C. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health*, 27, 420–429.

- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23, 258-267.
- Stenberg, R. (1995). On some techniques for approximating boundary conditions in the finite element method. *Journal of Computational and applied Mathematics*, 63(1-3), 139-148.
- Strydom, L., Nortjé, N., Beukes, R., Esterhuysen, K., & Van der Westhuizen, J. (2012). Job satisfaction amongst teachers at special needs schools. *South African Journal of Education*, 32(3), 255-266.
- Sutherland, V. J., & Cooper, C. L. (1990). *Understanding stress: A psychological perspective for health professionals*. London: Chapman & Hall/CRC.
- Tanhan, F. (2014). An Analysis of Factors Affecting Teachers' Irrational Beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 465-470.
- Tarlow, E.M., & Haaga, D.A.F. (1996). Negative Self-Concept: Specificity to Depressive Symptoms and Relation to Positive and Negative Affectivity. *Journal of Research in Personality*, 30 (1), 120–127.
- Taylor, S. E. (1995). *Health psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Tasdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Comparison of the level of job satisfaction between private and state primary school teachers. *Egitim ve Bilim*, 33(147), 54.
- Tennant, C. (2001). Work-related stress and depressive disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 697– 704.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52-58.
- Tsiggilis, N., Koustelios, A., & Togia, A. (2004). *Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout*. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7), 666-675.
- Valero, L. (1997). Comportamiento bajo Presión: El Burnout en los Educadores. In M. Hombrados (Ed), *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.
- Van Horn J., Taris T., Schaufeli W., Schreurs P., (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81(2), 371-382.

- Verdugo, R., & Vere, A. (2003). *Workplace violence in service sectors with implications for the education sector: Issues, solutions and resources*. Geneva: International Labour Office.
- VP SSSR. (2011). Basics of sociology. *Training course materials*. Moscow: NOU Akademija Upravljenija, 416 (1), 10-11.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Warr, P. (1987). *Work, Unemployment and Mental Health*. New York: Oxford University Press.
- Warr, P. (2005). Work, well-being, and mental health. *Handbook of work stress*, 547-573.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Waterman, A., (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personal Social Psychology*, 64, 678–91.
- Watson, J. C., Harper, S., Ratliff, L., & Singleton, S. (2010). Holistic wellness and perceived stress: Predicting job satisfaction among beginning teachers. *Research in the Schools*, 17(1), 29-37.
- Watson A. J Hatton N. G., Squires D. S. and Soliman I. K (1991), School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction, *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.
- Weiss, H.M. & Cropanzano, R. (1996). Affective Event Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experience at work. In B. M. Staw and L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 18, pp. 1-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Weiten, W. (2007). *Psychology: Themes and variations: Themes and variations*. Cengage Learning.
- Weitz, J. (1970). Psychological research needs on the problems of human stress. *Social and psychological factors in stress*, 124-133.
- White, S. E., & Mitchell, T. R. (1979). Job enrichment versus social cues: A comparison and competitive test. *Journal of Applied Psychology*, 64(1), 1.
- Wilhelm, K., Parker, G., Hadzi-Pavlovic, D. (1997). Fifteen years on: evolving ideas in researching sex differences in depression. *Psychological Medicine*, 27, 875-883.

- Wolf, S. (2016). Cumulative Risk, Teacher Well-Being and Instructional Quality: Evidence from the DRC and Ghana. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Wolf, S. G., & Wolff, H. G. (1943). *Human Gastric Function: An Experimental of a Man and His Stomach*. Oxford University Press.
- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J., Hunt, J., & Osborn, R. (1998). *Organizational behaviour: An Asia perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.
- Woods A. M., Weasmer J. (2004), Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *Clearing House*, 77, 118–121.
- World Health Organization, (1946). *International Health Conference*, New York.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123(11), 750-755.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: the mediation of emotion regulation strategies. *International journal of environmental research and public health*, 13(9), 907.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and health*, 23(4), 231-241.

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αναγνωστόπουλος Φ., & Παπαδάτου, Δ (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου. ISBN 960-394-333-9.
- Αραμπατζή, Ζ. (2009). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βαρβόγλη, Λ. (2006). *Η Νευροψυχολογία του στρες στην καθημερινή ζωή* (2^η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βλαχόπουλος, Λ. (1999). Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, 42-46.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης-ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δραγατογιάννη, Π. (2008). *Η Υποκειμενική Ευεξία στην Εκπαίδευση: Σύγκριση με την ικανοποίηση και το συναίσθημα από την εργασία των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δράκου, Α., Καμίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ., Γλυνιά, Ε. (2004). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Προπονητών - Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 1(2), 2-24.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 55-66.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.

- Κάντας, Α. (1995). *Διεργασίες Ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και Αλλαγή, Κουλτούρα, Επαγγελματικό Άγχος: Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3,(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ. (2004). Το δικαίωμα του «σχετίζεσθαι»: Δίκτυα σχέσεων και ψυχική υγεία στη σύγχρονη Ελληνική κοινωνία. Στα *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, για το περιβάλλον και την υγεία, Υπουργείο Παιδείας*, 139-145. Κιλκίς.
- Κλεφτάρας, Γ. (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους. Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7 (1), 46-62.
- Κλεφτάρας, Γ., Ψαρρά, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2007). Νόημα ζωής: συγκριτική μελέτη μεταξύ ατόμων χαμηλής, μέτριας και υψηλής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. *Ψυχολογία*, 14 (3), 311-325.
- Κουστέλιος, Α., Κουστέλιου, Ι., (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Ιδίου.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 141-161.
- Λεοντοπούλου, Σ. (2012). Προσαρμογή της Κλίμακας Μέτρησης του Ψυχολογικού Ευ Ζην. Στο Αν. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση, *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, σ. 759. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Ματσαγγούρας, Η., (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαρούδας, Η (1996) Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.

- Μιχόπουλος, Α. (1996). Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 89-111.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Κλαντζή-Αζίζη, Α. και Μπεζεβέγκης, Η. Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, 95-103. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μούζουρα Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού –συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών ‘εντασης. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπούζος, Α. (2002). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Καψάλης Δ., Κατσίκης, Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπούζος, Α., (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουράκη, Μ., Στραβάκου, Π. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2008). «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδραση της στην ψυχοσωματική υγεία.» *Πτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη*.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, (842-859), Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, , Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παππά Β. (2006). Το στρες των Εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2006). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία.
- Ραγιά, Α. (1978). *Ψυχιατρική Νοσηλευτική Θεμελιώδεις αρχές*. Αθήνα: Ευνική.
- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75.
- Σαρρής, Μ., Σούλης, Σ., Υφαντόπουλος, Γ., (2001). *Θεωρία της «κοινωνικής παραγωγής λειτουργιών*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18 (3), 230-238.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούσση, Π. (2012). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). *Επαγγελματική ικανοποίηση των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Χατζηδημητρίου, Χ. (2011). *Ποιότητα στην Εκπαίδευση και Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών από την Εργασία τους*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

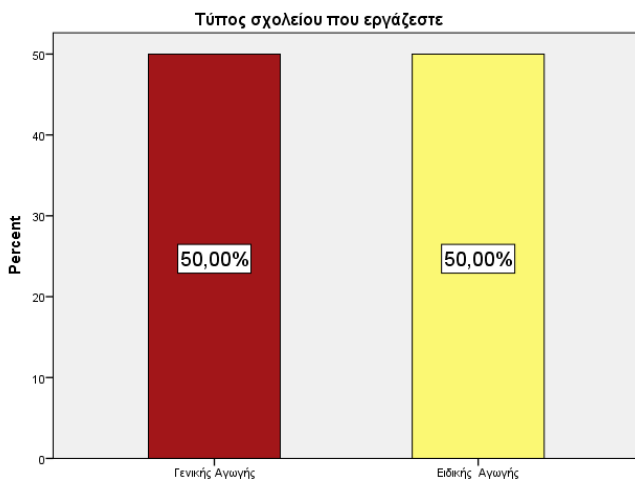
Ηλεκτρονικές πηγές

- ❖ National Wellness Institute, (2017). *The Six Dimensions of Wellness*. Ανακτήθηκε από: http://www.nationalwellness.org/?page=Six_Dimensions.
- ❖ Nutrition Treatment, (2012). *Ορισμός ευεξίας*. Ανακτήθηκε από: <http://www.nutritiontreatment.gr/blog/?p=1>.
- ❖ Stanford Encyclopedia of Philosophy (2007). *Well-being*. Ανακτήθηκε από: <http://plato.stanford.edu/entries/well-being/>.
- ❖ Φωτιάδου, Μ., (2015). *Τα 6 είδη ευεξίας: Ζήσε τη ζωή που ονειρεύεσαι*. Θετική Ψυχολογία Happiness Coach. Ανακτήθηκε από: www.DrMariaFotiadou.com.
- ❖ <http://www.mixanitouxronou.gr/wp-content/uploads/2015/10/Maslow-Pyramid.jpg>
- ❖ <http://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivationentrepreneurship/porter-and-lawler-model-of-motivation-with-diagram/53299/>

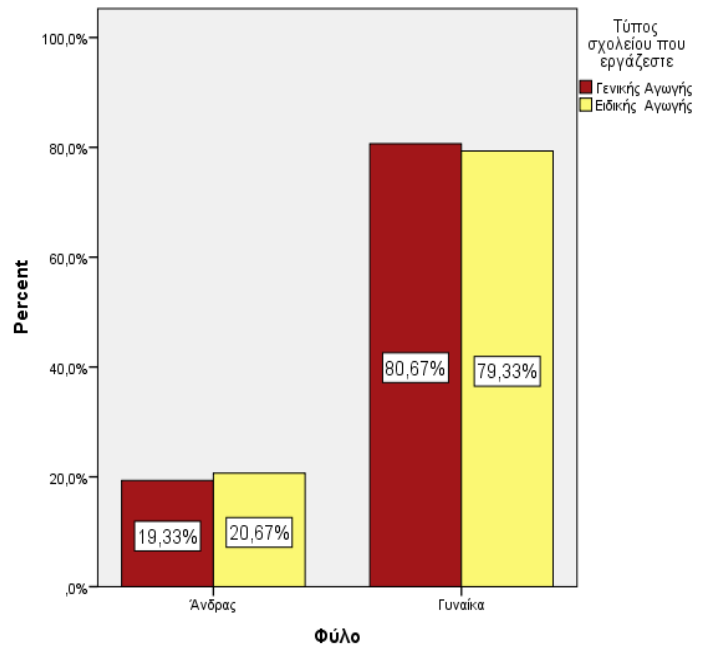
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

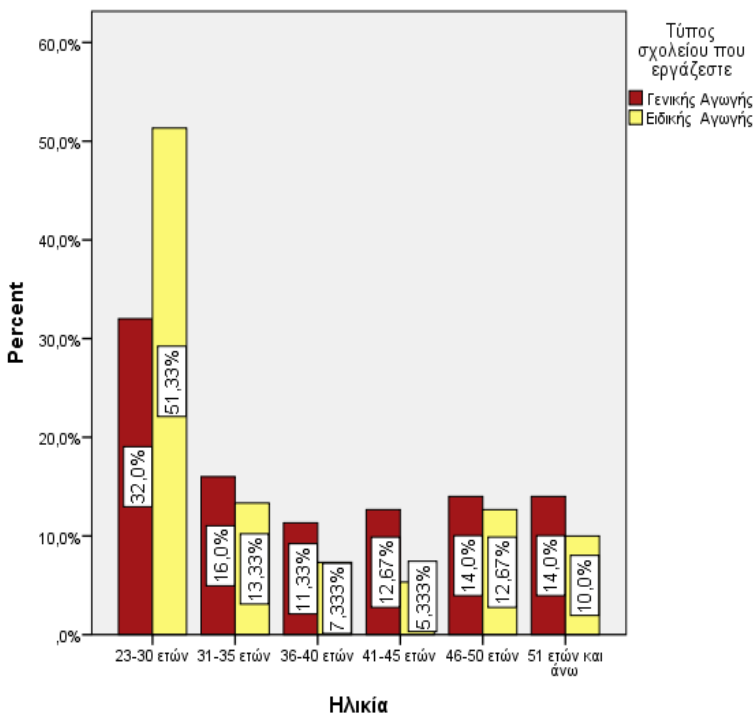
Γράφημα 1



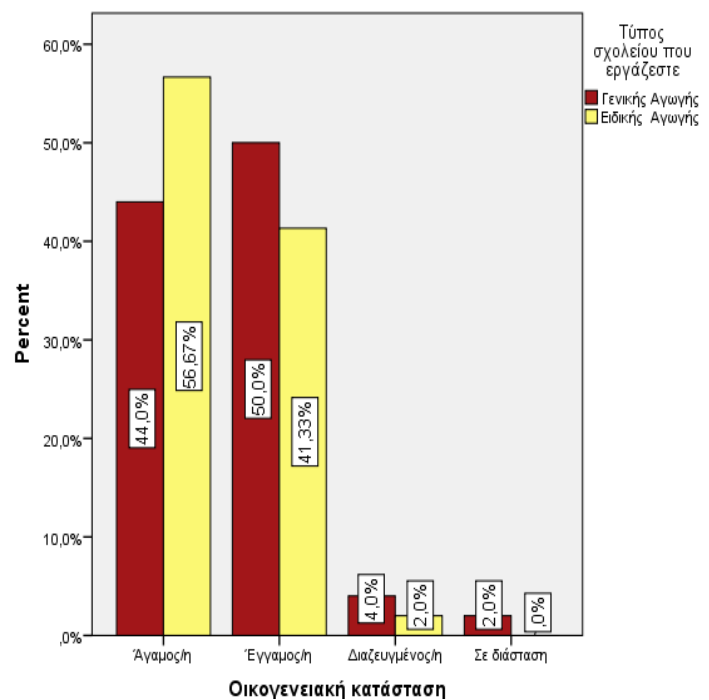
Γράφημα 2



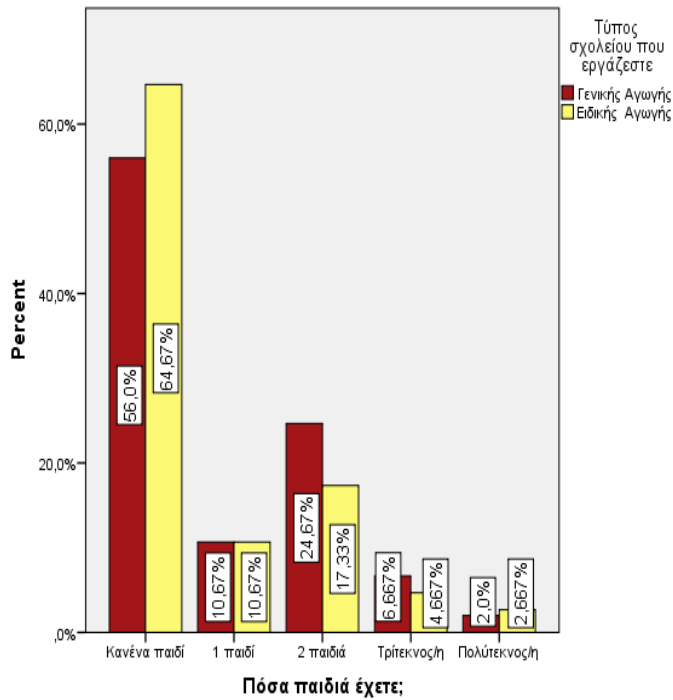
Γράφημα 3



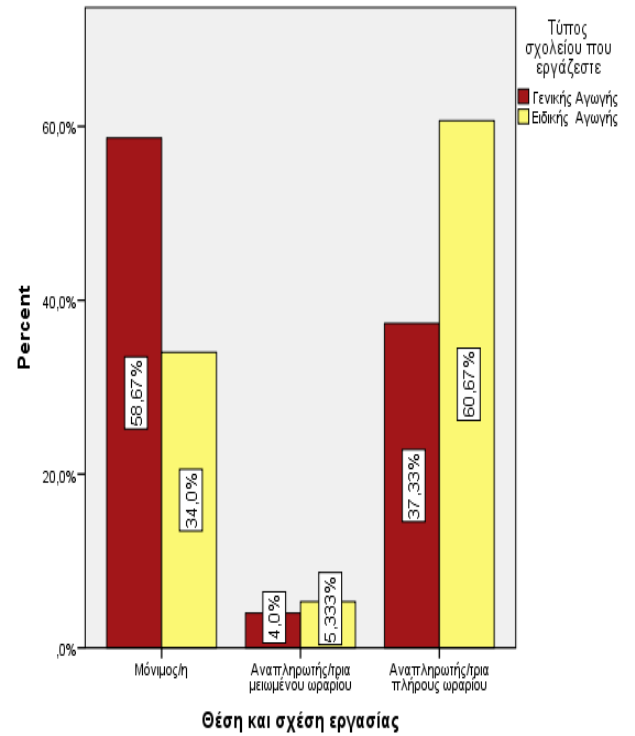
Γράφημα 4



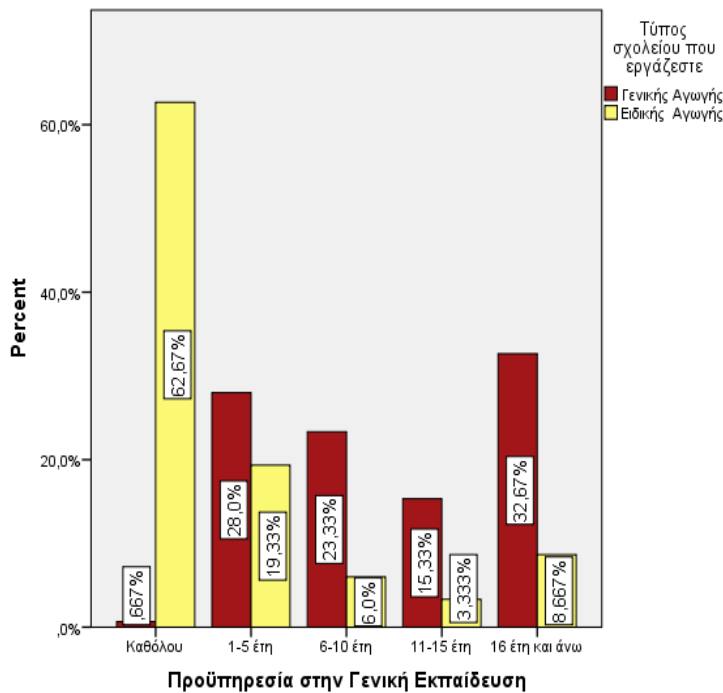
Γράφημα 5



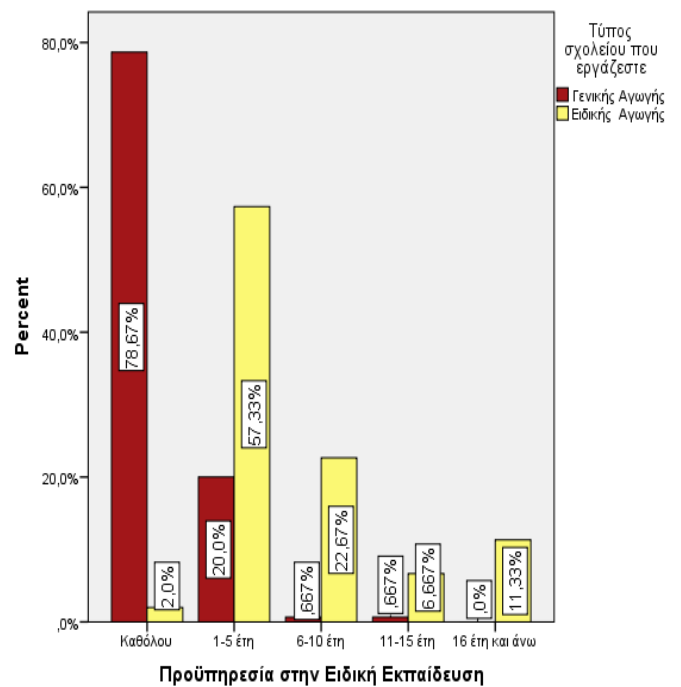
Γράφημα 6



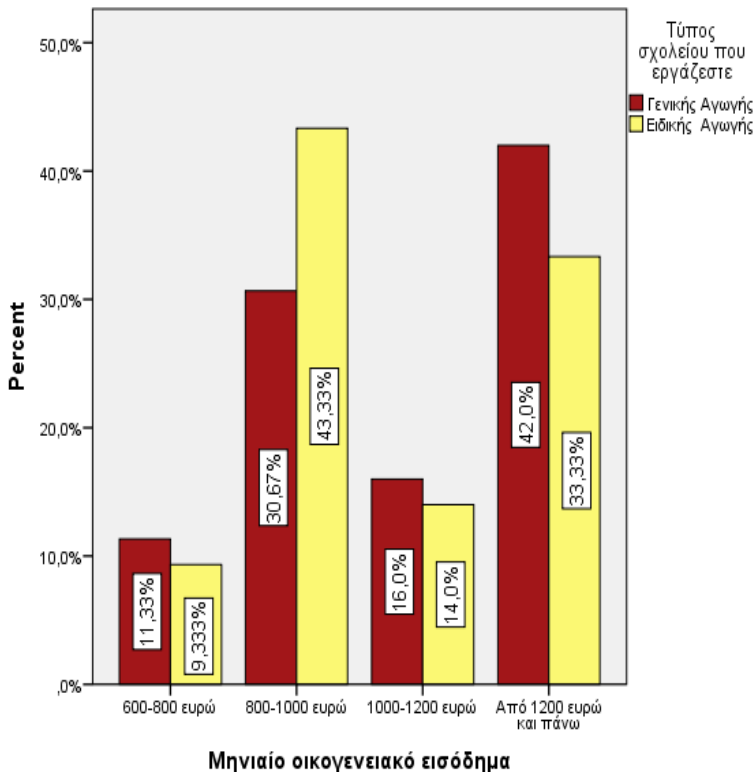
Γράφημα 7



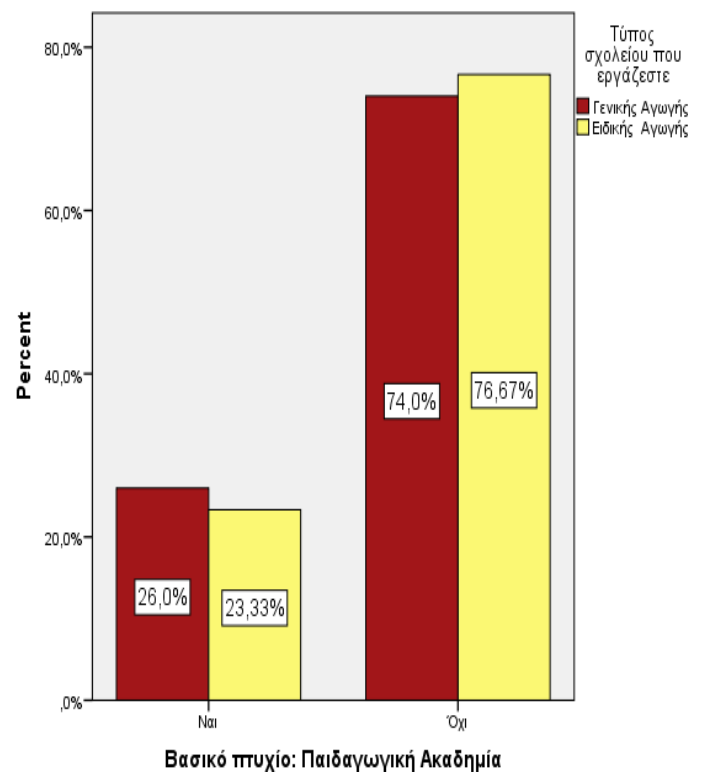
Γράφημα 8



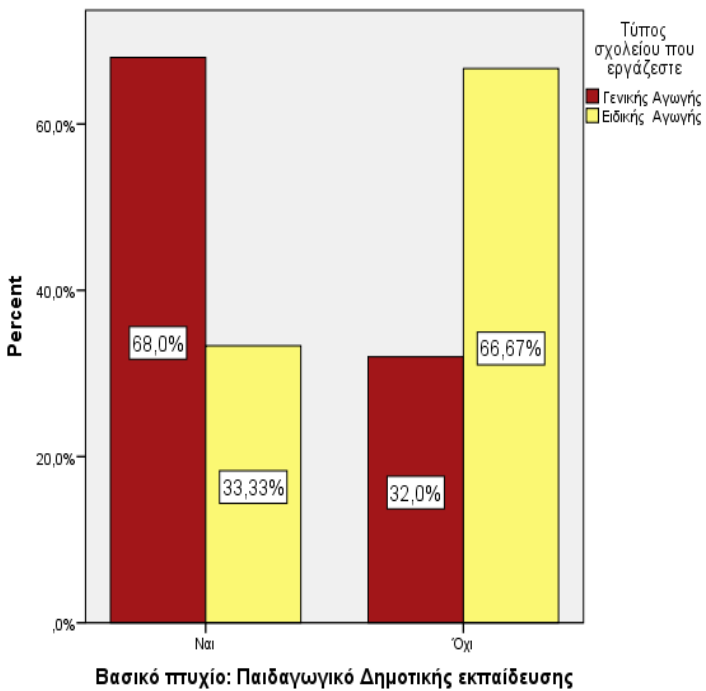
Γράφημα 9



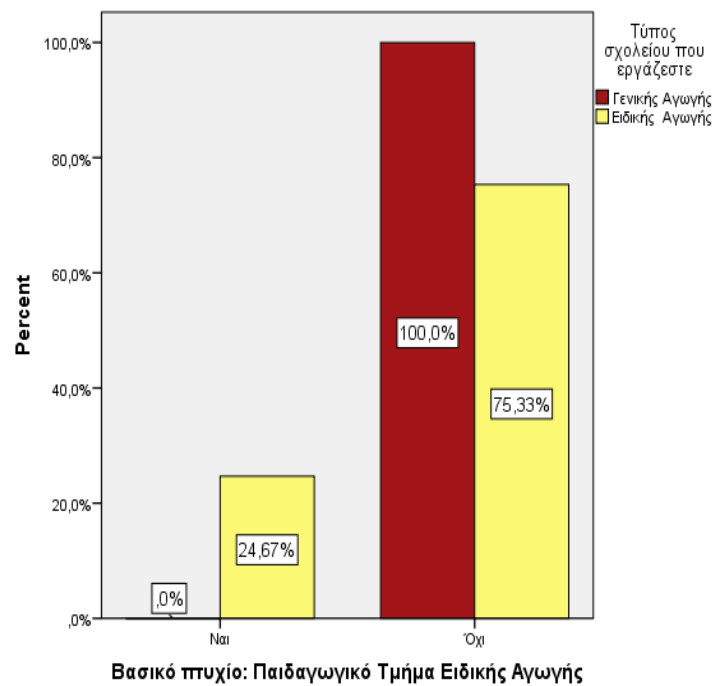
Γράφημα 10



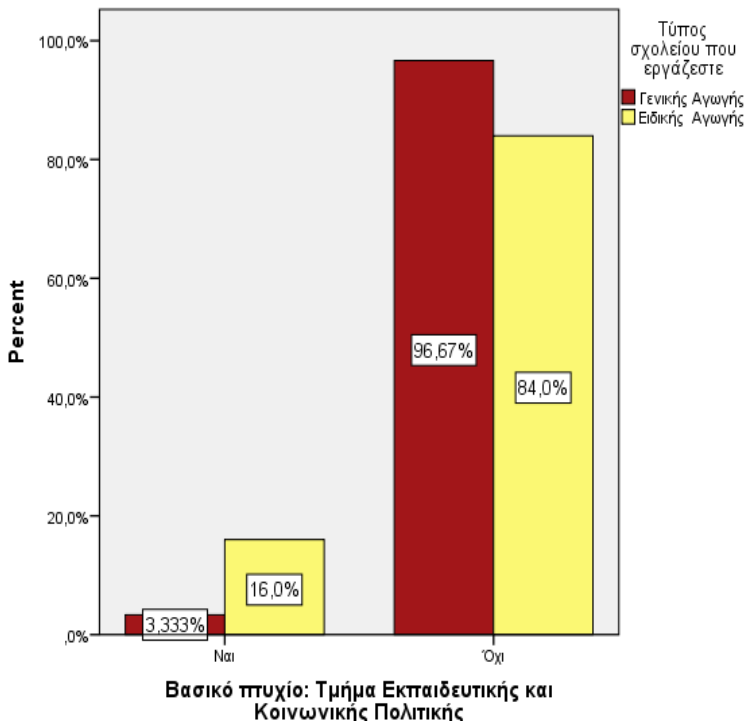
Γράφημα 11



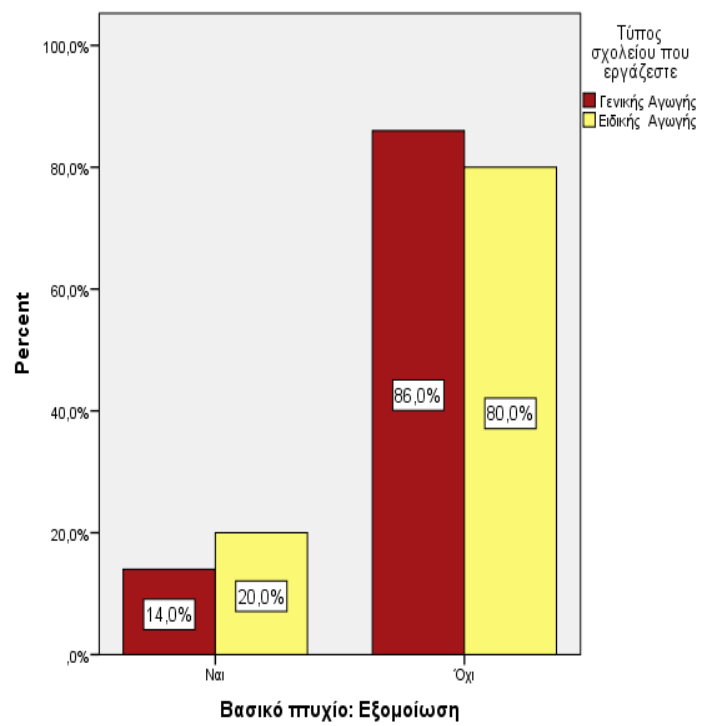
Γράφημα 12



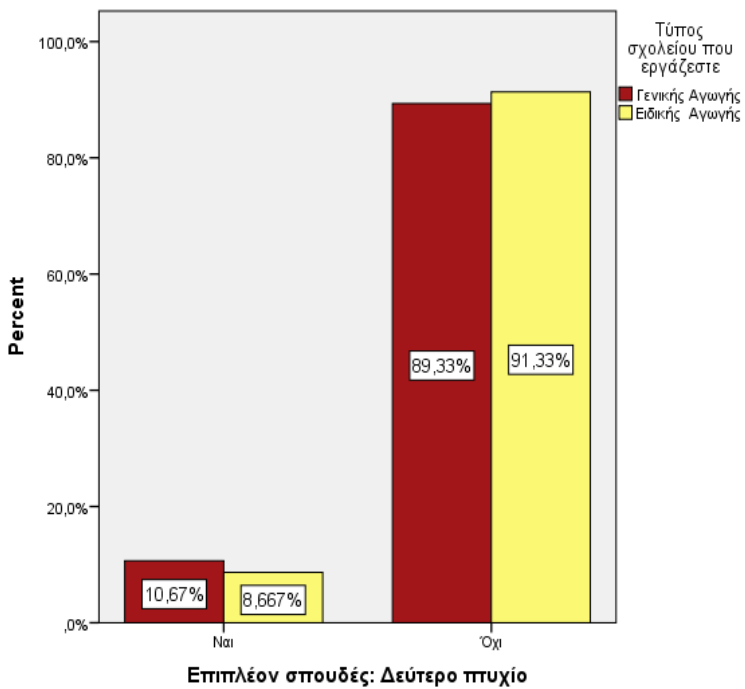
Γράφημα 13



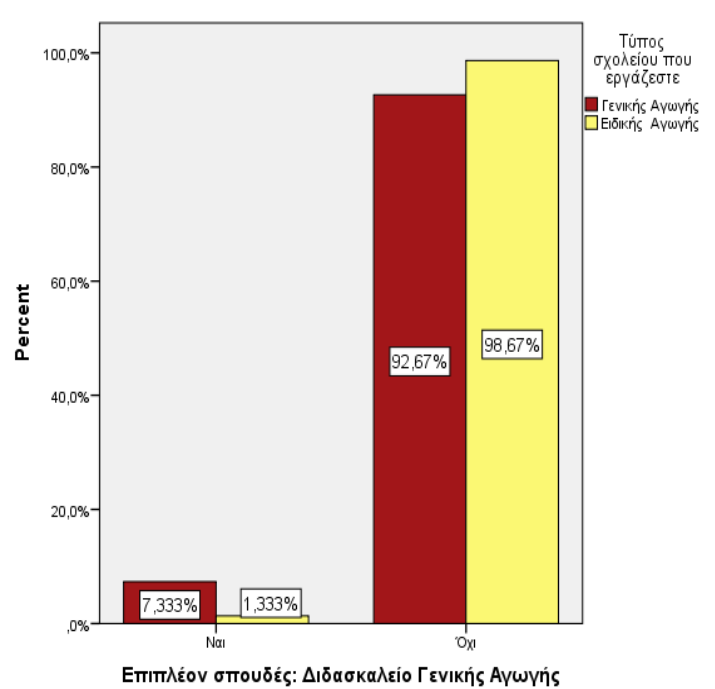
Γράφημα 14



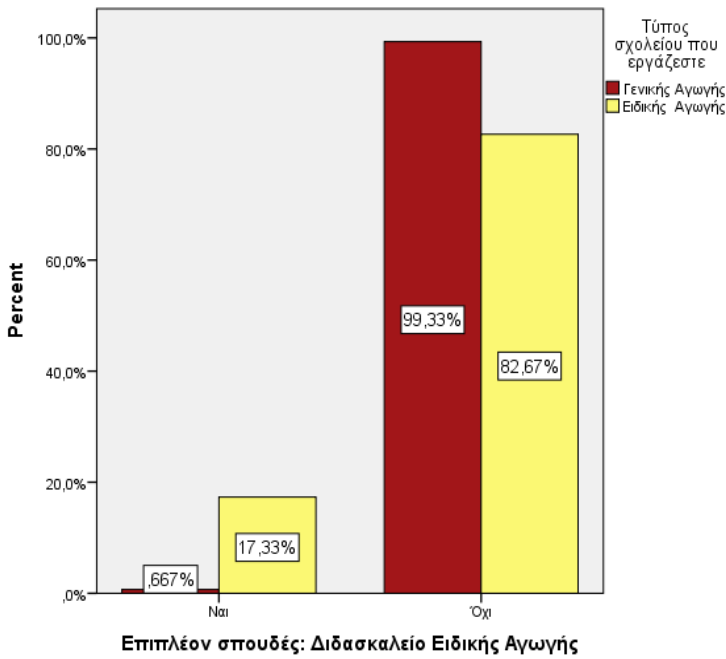
Γράφημα 15



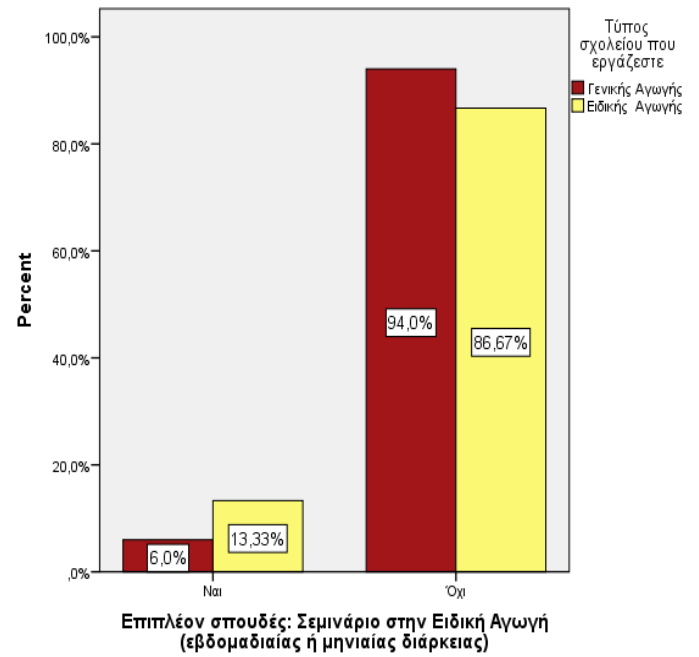
Γράφημα 16



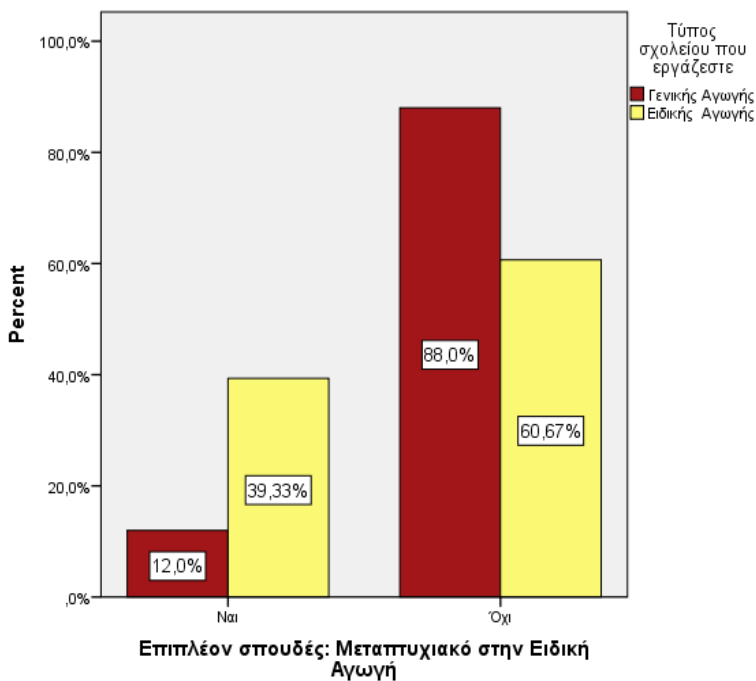
Γράφημα 17



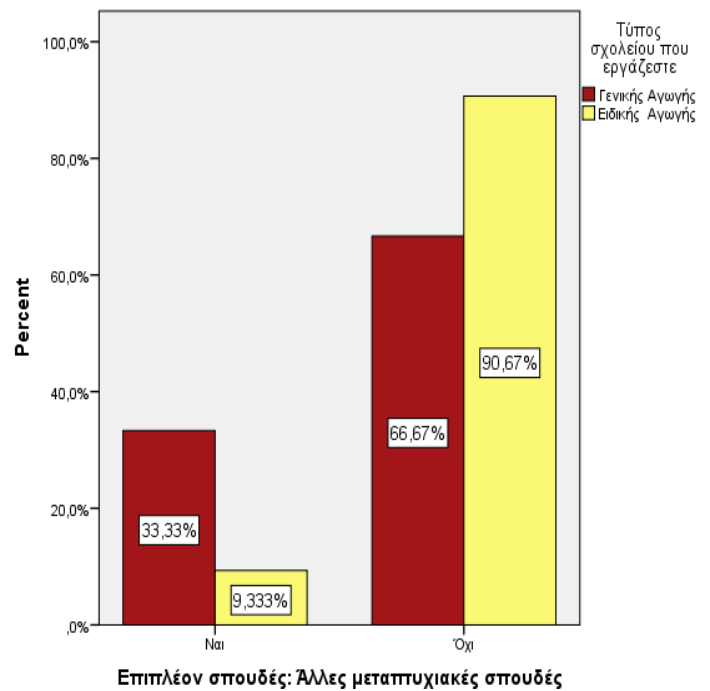
Γράφημα 18



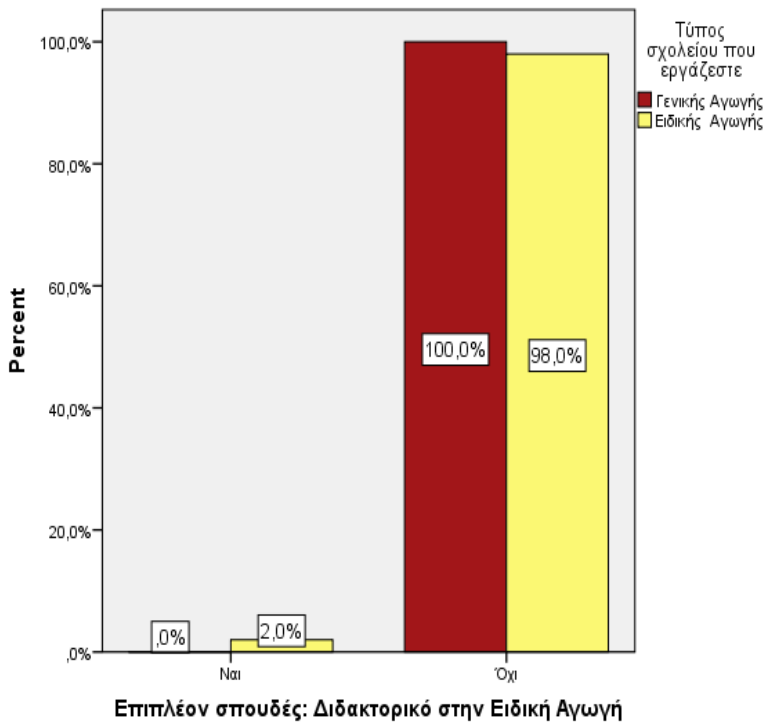
Γράφημα 19



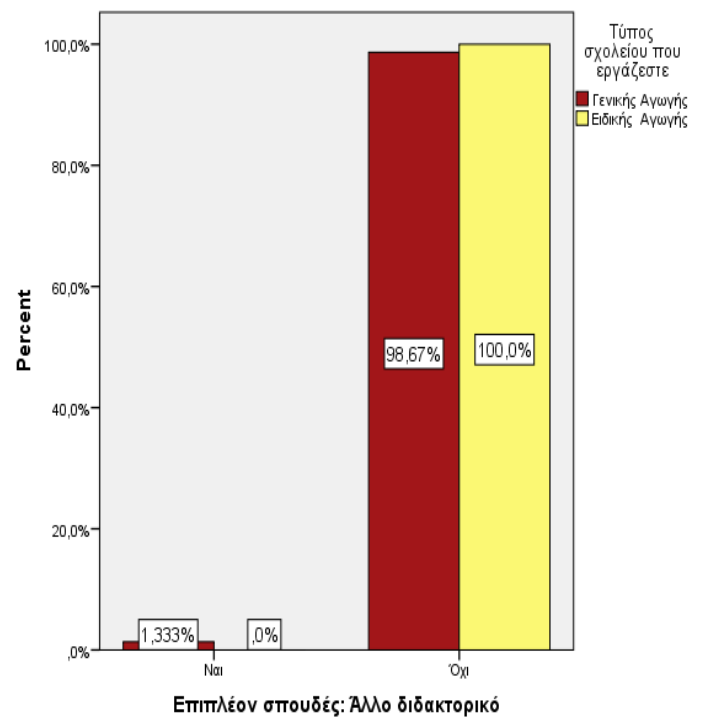
Γράφημα 20



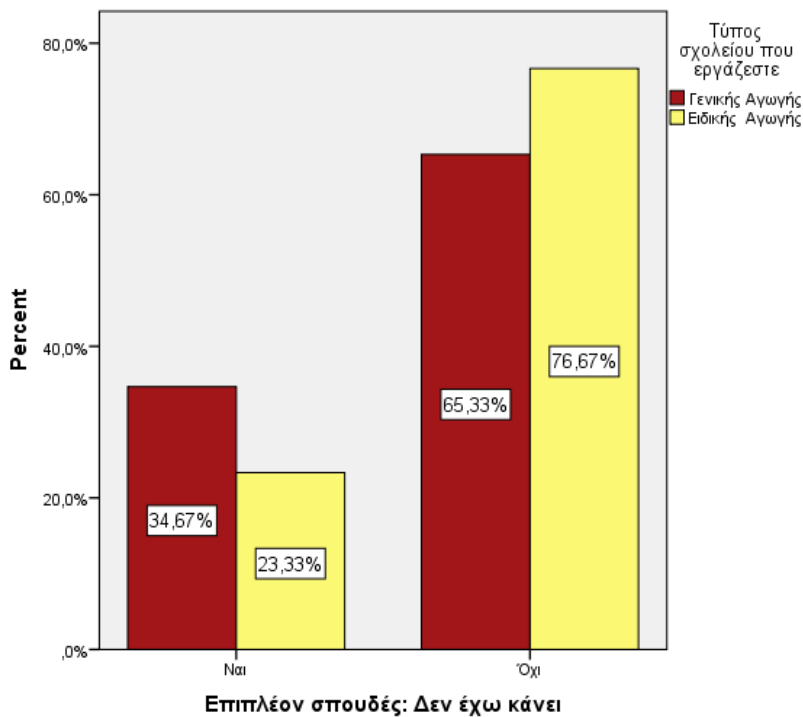
Γράφημα 21



Γράφημα 22



Γράφημα 23



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, έχει συνταχθεί στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Απευθύνεται σε Γενικούς και Ειδικούς Παιδαγωγούς και σκοπό έχει να διερευνήσει κατά πόσο το εργασιακό στρες επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την ψυχική τους ευεξία. Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα.

*Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το ερωτηματολόγιο και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η προσωπική σας άποψη. Μην σκέφτεστε πολύ για κάθε πρόταση. Απαντήστε **αυθόρμητα**. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα είναι απόλυτα **εμπιστευτικές**. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή ακόμα και για την ενημέρωσή σας αναφορικά με την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.*

Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: vastzoum853@outlook.com

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

Με εκτίμηση,

Βασιλική Τζουμανίκα,

Δασκάλα-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ Ιωαννίνων

Α' ΜΕΡΟΣ**1. Φύλο εκπαιδευτικού** (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 23-30 41-45
 3-35 46-50
 36-40 51 και πάνω

3. Οικογενειακή κατάσταση (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άγαμος/η Σε διάσταση
 Έγγαμος/η
 Διαζευγμένος/η

4. Παιδιά (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 1 Πολύτεκνος/η
 2 Κανένα
 Τρίτεκνος/η

5. Θέση και σχέση εργασίας (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Μόνιμος/η
 Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
 Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου

6. Προϋπηρεσία (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)**Γενική Εκπαίδευση:**

- 1-5
 6-10
 11-15
 16 και άνω

Ειδική Εκπαίδευση:

- 1-5
 6-10
 11-15
 16 και άνω

7. Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 600-800 ευρώ 1000-1200 ευρώ
 800-1000 ευρώ Από 1200 ευρώ και πάνω

8. Βασικό πτυχίο (σημειώστε όσα τετράγωνα σας αντιστοιχούν)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Παιδαγωγική Ακαδημία | <input type="checkbox"/> Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής |
| <input type="checkbox"/> Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> Εξομοίωση |
| <input type="checkbox"/> Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής | |

9. Επιπλέον σπουδές (σημειώστε όσα τετράγωνα σας αντιστοιχούν)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Δεύτερο πτυχίο | <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή |
| <input type="checkbox"/> Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές |
| <input type="checkbox"/> Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή |
| <input type="checkbox"/> Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (εβδομαδιαίας ή μηνιαίας διάρκειας) | <input type="checkbox"/> Άλλο διδακτορικό |
| | <input type="checkbox"/> Δεν έχω κάνει |

10. Τύπος σχολείου στο οποίο εργάζεστε (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Γενικό Σχολείο | <input type="checkbox"/> Παράλληλη στήριξη |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Σχολείο | <input type="checkbox"/> Σε ειδικά ιδρύματα/συλλόγους |
| <input type="checkbox"/> Τμήμα ένταξης | |

Β' ΜΕΡΟΣ

11. Καπνίζετε;

- Ναι
 Όχι

12. Αν ναι, πόσο συχνά;

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Καθημερινά | <input type="checkbox"/> 2-3 φορές το μήνα |
| <input type="checkbox"/> 2-3 φορές την εβδομάδα | <input type="checkbox"/> Ποτέ |
| <input type="checkbox"/> 1 φορά την εβδομάδα | |

13. Πίνετε αλκοόλ;

- Ναι
 Όχι

14. Πόσα ποτά καταναλώνετε εβδομαδιαίως;

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1-2 ποτά | <input type="checkbox"/> Παραπάνω από 5 ποτά |
| <input type="checkbox"/> 3-4 ποτά | <input type="checkbox"/> Κανένα |

15. Πόσες μέρες αναρρωτική άδεια πήρατε τον τελευταίο χρόνο;

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 2-3 μέρες | <input type="checkbox"/> Πάνω από 15 ημέρες |
| <input type="checkbox"/> Μία εβδομάδα | <input type="checkbox"/> Καμία μέρα |

16. Πόσα διαφορετικά περιστατικά;

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1 περιστατικό | <input type="checkbox"/> Πάνω από 3 διαφορετικά περιστατικά |
| <input type="checkbox"/> 2 διαφορετικά περιστατικά | <input type="checkbox"/> Κανένα |

17. Αισθανθήκατε ενόχληση ή πόνο στο στήθος σας κατά τη διάρκεια των 6 τελευταίων μηνών;

- Ναι
 Όχι

18. Κατά μέσο όρο, πόσες ώρες κοιμάστε κάθε βράδυ;

- | | |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 2-4 ώρες | <input type="checkbox"/> 8-10 ώρες |
| <input type="checkbox"/> 4-6 ώρες | <input type="checkbox"/> Πάνω από 10 ώρες |
| <input type="checkbox"/> 6-8 ώρες | |

19. Νιώσατε αρρυθμία στον καρδιακό σας σφυγμό;

- Ναι
 Όχι

20. Έχετε παρατηρήσει ερεθισμό ή φαγούρα στο δέρμα σας;

- Ναι
 Όχι

21. Κουράζεστε εύκολα;

- Ναι
 Όχι

22. Έχετε παρατηρήσει απώλεια μνήμης τους τελευταίους 6 μήνες; Ξεχνάτε εύκολα;

- Ναι
- Όχι

23. Είχε εμφανίσει ποτέ το δέρμα σας αλλεργικό ερεθισμό μετά από στεναχώρια ή αναστάτωση;

- Ναι
- Όχι

24. Αισθανθήκατε ενόχληση ή πόνο στη μέση ή στη σπονδυλική σας στήλη κατά τη διάρκεια των 6 τελευταίων μηνών;

- Ναι
- Όχι

25. Έχετε συχνούς πονοκεφάλους;

- Ναι
- Όχι

26. Έχετε γίνει πιο φιλάσθενος τους τελευταίους 6 μήνες;

- Ναι
- Όχι

27. Τους τελευταίους 12 μήνες έχετε παρατηρήσει αυξημένες τιμές αρτηριακής πίεσης;

- Ναι
- Όχι

28. Τους τελευταίους 6 μήνες έχετε παρατηρήσει πόνο στο στομάχι ή 'καούρες';

- Ναι
- Όχι

29. Ξεκινήσατε κάποια ιατροφαρμακευτική αγωγή σχετιζόμενη με τις παραπάνω ενοχλήσεις;

- Ναι
 - Όχι
-

Οδηγίες

Παρακαλώ σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, βάζοντας √ στο αντίστοιχο κουτάκι (επιτρέπεται **μόνο ένα** √ ανά ερώτηση). Απαντήστε αυθόρμητα και μη ξοδεύετε πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ πολύ
30. Οι περισσότεροι άνθρωποι με θεωρούν στοργικό και τρυφερό άτομο						
31. Μερικές φορές αλλάζω τον τρόπο που ενεργώ ή σκέφτομαι για να μοιάζω περισσότερο με τους άλλους γύρω μου						
32. Γενικά, αισθάνομαι ότι εγώ κατευθύνω τη ζωή μου						
33. Δεν με ενδιαφέρουν δραστηριότητες που διευρύνουν τους ορίζοντές μου						
34. Αισθάνομαι καλά όταν σκέφτομαι όσα έχω κάνει στο παρελθόν και όσα ελπίζω να κάνω στο μέλλον						
35. Όταν αναλογίζομαι το παρελθόν μου, είμαι ικανοποιημένος/η με το πώς ήρθαν τα πράγματα μέχρι στιγμής						
36. Δε φοβάμαι να πω αυτό που σκέφτομαι, ακόμη και όταν οι άλλοι δε συμφωνούν μαζί μου						
37. Η καθημερινή ζωή με καταβάλλει συχνά						
38. Γενικά, αισθάνομαι ότι συνεχίζω να μαθαίνω περισσότερα για τον εαυτό μου με το πέρασμα του χρόνου						
39. Μου ήταν δύσκολο να διατηρήσω στενούς φίλους						
40. Ζω τη ζωή μου μέρα με τη μέρα και δε σκέφτομαι ιδιαίτερα το μέλλον						
41. Γενικά, έχω αυτοπεποίθηση και αισθάνομαι θετικά για τον εαυτό μου.						

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ πολύ
42. Οι αποφάσεις μου δεν επηρεάζονται συνήθως από το τι κάνουν όλοι οι άλλοι.						
43. Δεν ταιριάζω πολύ καλά με άλλους ανθρώπους.						
44. Είμαι ο τύπος του ανθρώπου που του αρέσει να δοκιμάζει καινούρια πράγματα.						
45. Συχνά αισθάνομαι μοναξιά επειδή έχω λίγους στενούς φίλους στους οποίους μπορώ να μιλήσω ελεύθερα.						
46. Προτιμώ να σκέφτομαι το παρόν, επειδή το μέλλον σχεδόν πάντοτε μου επιφυλάσσει προβλήματα.						
47. Αισθάνομαι ότι πολλοί από τους ανθρώπους που γνωρίζω έχουν πετύχει περισσότερα στη ζωή τους από ότι εγώ.						
48. Τείνω να στενοχωριέμαι σχετικά με το τι πιστεύουν οι άλλοι για μένα.						
49. Είμαι αρκετά καλός/ή στο να διαχειρίζομαι την καθημερινή μου ζωή						
50. Δεν θέλω να δοκιμάζω νέους τρόπους να κάνω πράγματα – η ζωή μου είναι μια χαρά έτσι όπως είναι.						
51. Απολαμβάνω τις καλές συζητήσεις με την οικογένεια και τους φίλους μου						
52. Έχω μια αίσθηση προσανατολισμού και σκοπού στη ζωή μου.						
53. Αν είχα την ευκαιρία θα άλλαζα πολλά πράγματα σε μένα.						
54. Είναι πιο σημαντικό να είμαι ευτυχισμένος/η με τον εαυτό μου παρά να με επιδοκιμάζουν οι άλλοι.						
55. Συχνά αισθάνομαι να με κατακλύζουν οι ευθύνες μου.						
56. Νομίζω ότι είναι σημαντικό να έχεις νέες εμπειρίες που να προκαλούν τον τρόπο που σκέφτεσαι για τον εαυτό σου και τον κόσμο.						

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ πολύ
57. Είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός ακροατής όταν οι στενοί μου φίλοι μου μιλούν για τα προβλήματά τους.						
58. Οι καθημερινές μου δραστηριότητες μου φαίνονται συχνά άνευ σημασίας.						
59. Μου αρέσουν οι περισσότερες πλευρές της προσωπικότητάς μου.						
60. Τείνω να επηρεάζομαι από ανθρώπους με ισχυρές απόψεις.						
61. Αν ήμουν δυσαρεστημένος/η με τη ζωή μου θα έκανα κάτι για να την αλλάξω.						
62. Τώρα που το σκέφτομαι, δεν έχω βελτιωθεί πραγματικά ως άνθρωπος με το πέρασμα των χρόνων.						
63. Δεν έχω πολλούς ανθρώπους που να θέλουν να ακούσουν όταν χρειάζομαι να μιλήσω.						
64. Δεν ξέρω πραγματικά τι προσπαθώ να κάνω στη ζωή μου.						
65. Έκανα μερικά λάθη στο παρελθόν, αλλά αισθάνομαι ότι τελικά όλα έγιναν για το καλύτερο.						
66. Οι άνθρωποι σπάνια με πείθουν να κάνω πράγματα που δεν θέλω.						
67. Γενικά είμαι καλός/ή στο να φροντίζω τα προσωπικά μου οικονομικά θέματα και τις υποθέσεις μου.						
68. Κατά την άποψή μου, άνθρωποι κάθε ηλικίας είναι ικανοί να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται.						
69. Αισθάνομαι ότι κερδίζω πολλά από τις φιλίες μου.						
70. Συνήθιζα στο παρελθόν να θέτω στόχους για τον εαυτό μου, αλλά τώρα μου φαίνεται χάσιμο χρόνου.						
71. Από πολλές απόψεις, αισθάνομαι απογοητευμένος/η με όσα πέτυχα στη ζωή μου.						
72. Είναι πιο σημαντικό για μένα να ταιριάζω με τους άλλους παρά να υπερασπίζομαι τις αρχές μου και να είμαι μόνος/η μου.						

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ πολύ
73. Με αγχώνει το ότι δεν μπορώ να προλάβω όσα έχω να κάνω κάθε μέρα.						
74. Με τον καιρό, κατάλαβα πολλά πράγματα για τη ζωή και αυτό με έκανε ένα πιο δυνατό, πιο ικανό άτομο.						
75. Μου φαίνεται ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν περισσότερους φίλους από ότι εγώ.						
76. Μου αρέσει να κάνω σχέδια για το μέλλον και να προσπαθώ να τα πραγματοποιήσω.						
77. Ως επί το πλείστον, είμαι περήφανος/η για το ποιος/α είμαι και το είδος της ζωής που έχω.						
78. Πιστεύω στις απόψεις μου, ακόμη και αν οι περισσότεροι άνθρωποι δεν συμφωνούν μαζί τους.						
79. Καταφέρνω να ρυθμίζω το χρόνο μου έτσι ώστε να προλαβαίνω όλα όσα πρέπει να γίνουν.						
80. Νομίζω ότι έχω εξελιχθεί πολύ ως άτομο με τον καιρό.						
81. Οι άνθρωποι θα με περιέγραφαν ως άτομο που προσφέρει.						
82. Είμαι ενεργητικό άτομο και κάνω αυτό που ξεκινώ να κάνω.						
83. Ζηλεύω πολλούς ανθρώπους για τη ζωή που κάνουν.						
84. Μου είναι δύσκολο να λέω αυτό που σκέφτομαι σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα.						
85. Είμαι πολυάσχολος/η στην καθημερινή μου ζωή, αλλά έχω μία αίσθηση ικανοποίησης με το να τα προλαβαίνω όλα.						
86. Δεν απολαμβάνω να βρίσκομαι σε νέες καταστάσεις όπου χρειάζεται να αλλάξω τον τρόπο που κάνω πράγματα.						
87. Δεν είχα πολλές κοντινές φιλίες και σχέσεις εμπιστοσύνης με τους άλλους.						
88. Μερικοί άνθρωποι δεν ξέρουν τι θέλουν από τη ζωή τους, αλλά εγώ δεν είμαι ένας/μία από αυτούς.						

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ πολύ
89. Πιθανόν δεν αισθάνομαι τόσο θετικά για τον εαυτό μου όσο άλλοι αισθάνονται για τους εαυτούς τους.						
90. Αλλάζω συχνά γνώμη σχετικά με αποφάσεις αν οι φίλοι μου ή η οικογένειά μου διαφωνούν.						
91. Απογοητεύομαι όταν προσπαθώ να σχεδιάσω τις καθημερινές μου δραστηριότητες επειδή ποτέ δεν τελειώνω όσα ξεκινώ να κάνω.						
92. Για μένα, η ζωή ως τώρα υπήρξε μια ιστορία μάθησης, αλλαγής και ανάπτυξης.						
93. Συχνά αισθάνομαι σαν να είμαι εξωτερικός παρατηρητής όσο αφορά στις φιλίες.						
94. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι έκανα όλα όσα ήταν να κάνω στη ζωή μου.						
95. Πολλές μέρες ξυπνώ και αισθάνομαι αποθαρρυσμένος/η από το πώς έχω ζήσει τη ζωή μου ως τώρα.						
96. Συνήθως δεν υποχωρώ όταν οι άλλοι θέλουν να σκέφτομαι ή να ενεργώ με συγκεκριμένο τρόπο.						
97. Καταφέρνω να βρίσκω πράγματα να κάνω και τους φίλους που χρειάζομαι.						
98. Απολαμβάνω να βλέπω πώς άλλαξαν και ωρίμασαν οι απόψεις μου με τα χρόνια.						
99. Ξέρω ότι μπορώ να εμπιστευθώ τους φίλους μου, όπως και εκείνοι ξέρουν ότι μπορούν να εμπιστευθούν εμένα.						
100. Οι στόχοι μου στη ζωή υπήρξαν περισσότερο πηγή ικανοποίησης παρά απογοήτευσης για μένα.						
101. Το παρελθόν είχε τα σκαμπανεβάσματά του, αλλά σε γενικές γραμμές, δεν θα ήθελα να το αλλάξω.						
102. Με απασχολεί το πώς άλλοι άνθρωποι αξιολογούν τις επιλογές που έχω κάνει στη ζωή μου.						
103. Έχω δυσκολία να διευθετήσω τη ζωή μου με έναν τρόπο ικανοποιητικό για μένα.						

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μέτρια	Συμφωνώ πολύ
104. Βρίσκω δύσκολο να ανοιχτώ πραγματικά όταν μιλώ με άλλους.						
105. Παραιτήθηκα από την προσπάθεια να κάνω μεγάλες βελτιώσεις ή αλλαγές στη ζωή μου εδώ και πολύ καιρό.						
106. Βρίσκω ικανοποίηση όταν σκέφτομαι αυτά που πέτυχα στη ζωή μου.						
107. Όταν συγκρίνω τον εαυτό μου με φίλους και ανθρώπους που γνωρίζω, με κάνει να νιώθω καλά για το ποιος/α είμαι.						
108. Κρίνω τον εαυτό μου με βάση αυτά που εγώ θεωρώ σημαντικά, όχι με αυτά που οι άλλοι θεωρούν σημαντικά.						
109. Μέχρι τώρα μπόρεσα να κάνω τη ζωή μου όπως την ήθελα να είναι.						
110. Υπάρχει αλήθεια σε αυτό που λένε ότι «δεν μπορείς να διδάξεις καινούρια κόλπα σε γέρικο σκυλί».						
111. Οι φίλοι μου και εγώ συμεριζόμαστε τα προβλήματα του καθένα μας.						
112. Σε τελική ανάλυση, δεν είμαι τόσο σίγουρος/η ότι πέτυχα και τόσο πολλά στη ζωή μου.						
113. Όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας, αλλά εγώ φαίνεται πως έχω περισσότερες από άλλους.						

Οδηγίες

Παρακαλώ σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις, **κυκλώνοντας** τον αντίστοιχο αριθμό (επιτρέπεται **μόνο μία** επιλογή ανά ερώτηση).

Καθόλου=0, ΠολύΛίγο=1, Μέτρια=2, Αρκετά=3, Πάρα πολύ=4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ερωτήσεις	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
114. Είμαι ικανοποιημένος από την εργασία μου	0	1	2	3	4
115. Με μεταχειρίζονται ισότιμα και δίκαια σε σχέση με τους άλλους	0	1	2	3	4
116. Η εργασία μου είναι μονότονη και βαρετή	0	1	2	3	4
117. Έρχομαι σε συχνή επαφή με τους γονείς των μαθητών	0	1	2	3	4
118. Είναι σαφής ο ρόλος μου και οι ευθύνες μου στην εργασία μου	0	1	2	3	4
119. Δουλεύω απομονωμένος πολλές ώρες	0	1	2	3	4
120. Είμαι ικανοποιημένος από το σχεδιασμό των αδειών / διακοπών	0	1	2	3	4
121. Μου παρέχεται επαρκής εκπαίδευση (μέσω σεμιναρίων) για την θέση εργασίας μου	0	1	2	3	4
122. Συμμετέχω στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, η γνώμη μου μετράει	0	1	2	3	4
123. Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία από τους γύρω μου	0	1	2	3	4
124. Διατηρώ ισορροπία μεταξύ της εργασίας και της προσωπικής / οικογενειακής μου ζωής	0	1	2	3	4
125. Αξιοποιούνται οι ικανότητες μου στη δουλειά μου	0	1	2	3	4
126. Η εργασία μου είναι σημαντική για τη ζωή και την εργασία άλλων ανθρώπων	0	1	2	3	4
127. Είμαι αυτόνομος να προγραμματίζω μόνος μου τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
128. Η εργασία μου συμβάλλει αποφασιστικά στην ολοκλήρωση ενός έργου/σκοπού	0	1	2	3	4
129. Αισθάνομαι ασφάλεια και σταθερότητα στην εργασία μου	0	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
130. Οι αρμοδιότητές μου είναι δυσάρεστες και απωθητικές	0	1	2	3	4
131. Οι ανώτεροί μου, μου παρέχουν αρκετή υποστήριξη όταν χρειάζεται	0	1	2	3	4
132. Διαπληκτίζομαι συχνά με τους άλλους στη δουλειά μου	0	1	2	3	4
133. Η στάση της διοίκησης απέναντί μου με ικανοποιεί	0	1	2	3	4
134. Υπάρχει ευελιξία όταν προκύπτουν προσωπικά προβλήματα	0	1	2	3	4
135. Επικοινωνώ καλά με τους συναδέλφους μου στη δουλειά	0	1	2	3	4
136. Επικοινωνώ καλά με τον διευθυντή μου στη δουλειά	0	1	2	3	4
137. Πληρώνομαι ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρω	0	1	2	3	4
138. Υπάρχουν ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση και εκμάθηση νέων δεξιοτήτων	0	1	2	3	4
139. Υπάρχουν ευκαιρίες για περαιτέρω εξέλιξη	0	1	2	3	4
140. Απολαμβάνω ποικιλία καθηκόντων εργασίας	0	1	2	3	4
141. Μου παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την απόδοσή μου	0	1	2	3	4
142. Στη δουλειά μου υπάρχουν κάποιοι που θέλουν να με διώξουν, με βάζουν στο περιθώριο, νιώθω ανεπιθύμητος	0	1	2	3	4
143. Υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας, πίεση στη δουλειά πέρα από τα όριά μου	0	1	2	3	4
144. Εξουθενωτικός ρυθμός εργασίας, πιεστικές προθεσμίες	0	1	2	3	4
145. Με εξαναγκάζουν συχνά να εργάζομαι υπερωρίες	0	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
146. Στο χώρο της δουλειάς υπάρχει κάποιος που μου προκαλεί φόβο/εξαναγκασμό/ βία	0	1	2	3	4
147. Φοβάμαι μήπως χάσω τη δουλειά μου	0	1	2	3	4
148. Το περιβάλλον στην εργασία μου αλλάζει συνεχώς και γρήγορα	0	1	2	3	4
149. Υπάρχει ανταγωνισμός στη δουλειά μου	0	1	2	3	4
150. Φοβάμαι πως η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει κατά πολύ την δουλειά μου (οικονομικά κυρίως)	0	1	2	3	4
151. Έχω κοινωνική συναναστροφή με τους συναδέλφους μου	0	1	2	3	4
152. Η οικογένεια μου καταλαβαίνει και συμμερίζεται τις δυσκολίες μου στη δουλειά	0	1	2	3	4
153. Ο μισθός μου, είναι επαρκής για να τα βγάλω πέρα	0	1	2	3	4
154. Στην εργασία μου, εγώ έχω τον έλεγχο της κατάστασης	0	1	2	3	4

Οδηγίες

Παρακαλώ διάβασε την κάθε πρόταση και κύκλωσε έναν αριθμό 0, 1, 2 ή 3 που δείχνει σε ποιο βαθμό η πρόταση ισχύει για εσένα την τελευταία εβδομάδα σε εργασιακό πλαίσιο. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μην ξοδεύεις πολύ χρόνο στην κάθε πρόταση.

0= Δεν ισχύει για μένα καθόλου

1= Ισχύει για μένα σε κάποιο βαθμό, ή για κάποιο χρονικό διάστημα

2= Ισχύει για μένα σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ή για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα

3= Ισχύει για μένα πάρα πολύ, ή το περισσότερο χρονικό διάστημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

155	Δυσκολεύτηκα να ηρεμήσω	0	1	2	3
156	Αντιλήφθηκα ότι το στόμα μου ήταν στεγνό	0	1	2	3
157	Μου φαινόταν ότι δεν μπορούσα να νιώσω καθόλου θετικά συναισθήματα	0	1	2	3
158	Αισθάνθηκα ότι αναπνέω δύσκολα (π.χ. υπερβολικά γρήγορη αναπνοή, δύσπνοια ενώ δεν υπήρχε φυσική άσκηση)	0	1	2	3
159	Δυσκολεύτηκα να αναπτύξω πρωτοβουλία να κάνω πράγματα	0	1	2	3
160	Είχα την τάση να αντιδρώ υπερβολικά στις καταστάσεις	0	1	2	3
161	Ένωσα να τρέμω (π.χ. στα χέρια)	0	1	2	3
162	Ένωσα ότι ήμουν πολύ νευρικός	0	1	2	3
163	Ανησυχούσα για καταστάσεις στις οποίες μπορεί να με έπιανε πανικός και ένιωθα τον εαυτό μου γελοίο	0	1	2	3
164	Ένωσα ότι δεν υπήρχε τίποτα που να περιμένω με χαρά	0	1	2	3
165	Ένωθα τον εαυτό μου να αναστατώνεται	0	1	2	3
166	Δυσκολεύτηκα να χαλαρώσω	0	1	2	3
167	Ένωθα αποθαρρυσμένος και άκεφος	0	1	2	3
168	Ήμουν μη ανεκτικός με ο,τιδήποτε με εμπόδιζε να συνεχίσω ό,τι έκανα	0	1	2	3
169	Ένωσα ότι βρίσκομαι κοντά στον πανικό	0	1	2	3
170	Δεν μπορούσα να ενθουσιαστώ με ο,τιδήποτε	0	1	2	3
171	Ένωσα ότι δεν αξίζω πολύ σαν άτομο	0	1	2	3
172	Ένωσα ότι είμαι υπερβολικά ευερέθιστος	0	1	2	3
173	Αντιλήφθηκα τον χτύπο της καρδιάς μου ενώ δεν υπήρχε φυσική άσκηση (π.χ. αίσθηση ότι ο ρυθμός της καρδιάς αυξάνεται, η καρδιά παραλείπει ένα χτύπο)	0	1	2	3
174	Ένωσα τρομαγμένος χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος	0	1	2	3
175	Ένωσα πως η ζωή δεν είχε νόημα	0	1	2	3

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!