



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δήμητρα Σιόντη

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλειος Κούτρας

Ιωάννινα, Ιούλιος 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δήμητρα Σιόντη

Επιβλέπων Καθηγητής:

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής – Μέλος
ΔΕΠ Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής –
Μέλος ΔΕΠ Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
2. Ζάραγκας Χαρίλαος Καθηγητής –
Μέλος ΔΕΠ Πρόεδρος Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
3. Δημήτριος Σαρρής, Αναπληρωτής
Καθηγητής – Μέλος ΔΕΠ
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Ιούλιος, 2025

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Βασίλειο Κούτρα, για την αμέριστη υποστήριξη, την καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η συμβολή του υπήρξε καθοριστική τόσο στη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου όσο και στην επιστημονική τεκμηρίωση των συμπερασμάτων.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης σε όλα τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για τον χρόνο και την προσοχή που αφιέρωσαν στην αξιολόγηση του έργου μου, καθώς και για τις ουσιαστικές επισημάνσεις τους.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο για να απαντήσουν με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο. Χωρίς τη συμβολή τους, η παρούσα μελέτη δεν θα ήταν εφικτή.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την ηθική τους στήριξη, την υπομονή και την εμπύχωση σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τη σχέση της με το εργασιακό άγχος, βασισμένη στο μοντέλο PERMA (Seligman, 2011). Εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των δασκάλων, καθώς και οι επιπτώσεις του άγχους στην ποιότητα της διδασκαλίας και την εργασιακή ευημερία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποσοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υψηλά επίπεδα άγχους σχετίζονται με μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και αυξημένη πιθανότητα εξουθένωσης. Αντίθετα, η κοινωνική και διοικητική υποστήριξη, καθώς και η επαγγελματική αυτονομία, συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές που μειώνουν το εργασιακό άγχος και προάγουν ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα σχετικά με παρεμβάσεις που ενισχύουν την επαγγελματική ευημερία.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ευημερία, εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικοί, PERMA, υποστήριξη

Professional Well-being and Occupational Stress Factors of Primary Education Teachers

Dimitra Sionti

Abstract

This study explores the professional well-being of primary school teachers and its relationship with occupational stress, based on the PERMA model (Seligman, 2011). It examines factors influencing teachers' occupational well-being, as well as the impact of stress on teaching quality and job satisfaction.

A quantitative research approach was employed, using questionnaires completed by teachers. Data analysis revealed that high stress levels correlate with lower job satisfaction and increased burnout. Conversely, social and administrative support, along with professional autonomy, significantly contribute to teachers' well-being.

The findings highlight the need for educational policies that reduce occupational stress and foster a supportive work environment. Further research on interventions promoting professional well-being is recommended.

Keywords: professional well-being, occupational stress, teachers, PERMA, support

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Εισαγωγή.....	1
1. Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών	3
1.1 Επαγγελματική Ευημερία	3
1.1.1 Η Έννοια της Ευημερίας	3
1.1.2 Μοντέλα Ευημερίας	4
1.1.3 Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών.....	7
1.1.4 Συναφείς Έρευνες	9
2. Εργασιακό άγχος των Εκπαιδευτικών	13
2.1 Εργασιακό Άγχος.....	13
2.1.1 Μοντέλα Επαγγελματικού Άγχους	15
2.1.2 Επαγγελματικό Άγχος Εκπαιδευτικών	16
2.2. Σχέση του Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ευημερία	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ	22
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	22
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	22
3.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	22
3.3 Δείγμα της έρευνας.....	23
3.4 Ερευνητικά εργαλεία.....	28
3.5. Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης.....	30
3.6. Έλεγχος αξιοπιστίας	30
3.7 Περιγραφική στατιστική	32
3.8. Σχέση μεταβλητών με τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά	42
3.8.1. Φύλο	43
3.8.2. Θέση Ευθύνης.....	46
3.8.3. Εργασία στον τόπο μόνιμης κατοικίας.....	49
3.8.4 Μορφή Εργασίας	53
3.8.5. Οικογενειακή κατάσταση	56
3.8.6. Ηλικιακή Κατηγορία	62
3.8.7. Έτη Υπηρεσίας	67
3.8.8. Επαγγελματικές Σπουδές.....	73
3.8.10. Ειδικότητα	78
3.9 Σχέση εργασιακής ευημερίας και εργασιακού άγχους	87
3.10 Συμπεράσματα-Συζήτηση	90
3.11 Περιορισμοί της Έρευνας.....	98
3.12 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα	99
Βιβλιογραφία.....	100
Ελληνόγλωσση.....	100
Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο	113
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	113

1. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία	113
2. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ευημερίας	116
3. Ερωτηματολόγιο εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών	119

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1 Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο	23
Πίνακας 2 Κατανομή δείγματος ως προς την Οικογενειακή κατάσταση	24
Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση	24
Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος ως προς τις Επαγγελματικές σπουδές	25
Πίνακας 5 Κατανομή δείγματος ως προς τη θέση ευθύνης	25
Πίνακας 6 Κατανομή δείγματος ως προς την Μορφή εργασίας:	25
Πίνακας 7 Κατανομή δείγματος ως προς την Ειδικότητα	26
Πίνακας 8 Κατανομή δείγματος ως προς τα Έτη προϋπηρεσίας	27
Πίνακας 9 Κατανομή δείγματος ως προς τον τόπο εργασίας (Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας;)	27
Πίνακας 10 Κατανομή δείγματος ως προς την περιοχή εργασίας	28
Πίνακας 11 Συντελεστές Cronbach των κλιμάκων και υποκλιμάκων των δύο ερωτηματολογίων	31
Πίνακας 12. Ερωτήσεις εργασιακής ευημερίας, μέσος όρος απαντήσεων και τυπικές αποκλίσεις.	33
Πίνακας 13. Διαστάσεις εργασιακής ευημερίας, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις.	35
Πίνακας 14. Ερωτήσεις εργασιακού άγχους, μέσος όρος απαντήσεων και τυπικές αποκλίσεις.	37
Πίνακας 15. Διαστάσεις εργασιακού άγχους, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.	41
Πίνακας 16. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς το φύλο (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).	43
Πίνακας 17. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Φύλο.	44
Πίνακας 18. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς την κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).	46
Πίνακας 19. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα κατοχή θέσης ευθύνης.	48
Πίνακας 20. Έλεγχοι μέσω τιμών των μεταβλητών ως προς το αν εργάζονται ή όχι στον τόπο μόνιμης κατοικίας (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).	50
Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Εργασία στον τόπο μόνιμης κατοικίας	51
Πίνακας 22. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τη μορφή εργασίας (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).	53
Πίνακας 23. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα μορφή εργασίας	54
Πίνακας 24. Έλεγχοι μέσω τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Οικογενειακή Κατάσταση	57
Πίνακας 25. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Οικογενειακή κατάσταση	58

Πίνακας 26. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ηλικιακή κατηγορία	63
Πίνακας 27. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ηλικιακή κατηγορία	64
Πίνακας 28. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Έτη υπηρεσίας	69
Πίνακας 29. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Έτη υπηρεσίας.	70
Πίνακας 30. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Επαγγελματικές σπουδές.....	74
Πίνακας 31. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Επαγγελματικές	75
Πίνακας 32. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ειδικότητα	80
Πίνακας 33. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ειδικότητα.	81
Πίνακας 34. Συντελεστές συσχέτισης Pearson r εργασιακού άγχους και ευημερίας.	88

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν συνεχείς προκλήσεις, όπως οι ελλείψεις εκπαιδευτικών, η αυξανόμενη πίεση του χρόνου, η έλλειψη υποστήριξης και οι συχνές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η επαγγελματική ευημερία των δασκάλων καθίσταται κρίσιμο ζήτημα, δεδομένου ότι το επαγγελματικό άγχος επηρεάζει όχι μόνο την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, αλλά και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (Kyriacou, 2001; Johnson et al., 2005). Η διδασκαλία έχει αναγνωριστεί ως ένα επάγγελμα με υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με άλλους τομείς, με τους δασκάλους να αναφέρουν συχνά αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού στρες (Ferguson et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία των δασκάλων περιλαμβάνουν τη διαχείριση του φόρτου εργασίας, την έλλειψη υποστήριξης και την πίεση χρόνου, οι οποίες συχνά οδηγούν σε εξουθένωση και μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Cavallari et al., 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Το άγχος που βιώνουν οι δάσκαλοι συχνά συνδέεται με τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματος, ενώ η αδυναμία διαχείρισης αυτών των πιέσεων μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες στην επαγγελματική ευημερία και στην ποιότητα της διδασκαλίας (McIntyre et al., 2017; Van Horn et al., 2004).

Η ευημερία των δασκάλων δεν επηρεάζει μόνο την προσωπική τους ψυχική υγεία, αλλά και τη γενικότερη λειτουργία των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα χαμηλά επίπεδα ευημερίας οδηγούν σε αυξημένες απουσίες και μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, εντείνοντας την ανάγκη για διαρθρωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα βελτιώσουν την υποστήριξη προς τους δασκάλους (Albulescu et al., 2018). Η βελτίωση των συνθηκών εργασίας είναι, επομένως, ένας σημαντικός παράγοντας για την προσέλκυση και διατήρηση εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους πεδίο (Collie & Martin, 2017).

Τα θετικά εργασιακά περιβάλλοντα, όπως η υποστήριξη από συναδέλφους και η ενίσχυση της αυτονομίας των δασκάλων, μπορούν να μειώσουν το άγχος και να ενισχύσουν την επαγγελματική ευημερία (Yildirim, 2015). Η επαγγελματική ευημερία συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση των δασκάλων, την εργασιακή τους δέσμευση και την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις της δουλειάς τους (Retallick & Butt, 2004; Wolf et al., 2015).

Παρά τα μετα-αναλυτικά στοιχεία από την οργανωσιακή ψυχολογία που υποδηλώνουν μια αιτιολογική διαδρομή από το εργασιακό άγχος στην ευημερία και στην εργασιακή ικανοποίηση (Zhang et al.2021), η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και παραγόντων επαγγελματικού άγχους δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στο διδακτικό εργατικό δυναμικό.

Η παρούσα μελέτη αντιμετωπίζει αυτό το έλλειμμα και εξετάζει τις πιθανές συνεισφορές των παραγόντων επαγγελματικού στρες στην ευημερία που σχετίζεται με την εργασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση το μοντέλο εργασιακής ευημερίας PERMA (Seligman, 2011).

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη: το θεωρητικό μέρος που διευκρινίζει τις έννοιες, το ερευνητικό μέρος που αναλύει τη μεθοδολογία της έρευνας και τα ευρήματα, και το τρίτο μέρος όπου συζητούνται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1. Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών

1.1 Επαγγελματική Ευημερία

1.1.1 Η Έννοια της Ευημερίας

Η έννοια της ευημερίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ήδη από το 1947, όταν ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε την υγεία ως «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι απλώς την απουσία ασθένειας ή αναπηρίας» (σελ. 1). Από τότε, η ευημερία έχει μελετηθεί ως μια πολυδιάστατη έννοια, που περιλαμβάνει τόσο τις ηδονικές όσο και τις ευδαιμονικές της πτυχές.

Οι ηδονικές πτυχές επικεντρώνονται στη βίωση θετικών συναισθημάτων και την ικανοποίηση από τη ζωή (Diener, 1984), ενώ οι ευδαιμονικές σχετίζονται με την αίσθηση νοήματος και σκοπού, καθώς και με την προσωπική ολοκλήρωση (Ryan & Deci, 2001). Οι θεωρίες για την ευημερία προσεγγίζουν την έννοια από δύο βασικές οπτικές: την υποκειμενική αξιολόγηση και τα ψυχολογικά στοιχεία που τη συνθέτουν.

Η υποκειμενική ευημερία εστιάζει στην ικανοποίηση από τη ζωή, την παρουσία θετικών συναισθημάτων και την απουσία αρνητικών (Diener, 1984). Αντίστοιχα, η ψυχολογική ευημερία περιλαμβάνει πιο σύνθετες διαστάσεις, όπως η αυτονομία, η αποδοχή του εαυτού, οι θετικές σχέσεις, η κυριαρχία του περιβάλλοντος, η προσωπική ανάπτυξη και ο σκοπός στη ζωή (Ryff, 1989).

Οι Deci και Ryan (2008) ορίζουν την ευημερία ως τη «βέλτιστη ψυχολογική εμπειρία και λειτουργικότητα». Σύμφωνα με τους Day και Qing (2009), η ευημερία είναι μια δυναμική κατάσταση στην οποία το άτομο αναπτύσσει τις δυνατότητές του, εργάζεται παραγωγικά, οικοδομεί θετικές σχέσεις και συμβάλλει στην κοινότητά του.

Η Dodge και οι συνεργάτες της (2012) πρότειναν έναν νέο ορισμό για την ευημερία, τονίζοντας ότι αυτή είναι «το σημείο ισορροπίας μεταξύ της δεξαμενής πόρων ενός ατόμου και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει». Στην ίδια γραμμή, οι Gillett-Swan και Sargeant (2015) περιγράφουν την ευημερία ως μια διαδικασία διαχείρισης θετικών και αρνητικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συναισθηματική, σωματική και γνωστική κατάσταση του ατόμου στο πλαίσιο του περιβάλλοντός του.

Σε εργασιακό επίπεδο, η ευημερία σχετίζεται με την ψυχολογική και σωματική κατάσταση του ατόμου στον χώρο εργασίας. Ορίζεται ως η ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας, τις συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος και την προσωπική ζωή (Anttonen & Räsänen, 2009). Επίσης, περιλαμβάνει την επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση, καθώς και την ανάπτυξη μιας θετικής ψυχολογικής κατάστασης (Jackson et al., 2006).

Η εργασιακή ευημερία εστιάζει σε τρεις διαστάσεις:

1. Υποκειμενική αντίληψη για την εργασία, που περιλαμβάνει την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση.
2. Υγεία και ευημερία, με έμφαση στη σωματική και ψυχική υγεία.
3. Κοινωνική ευημερία, που αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων στον εργασιακό χώρο (Pagán-Castaño et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Orsila et al. (2011), η ευημερία που σχετίζεται με την εργασία αποτελείται από 11 βασικά στοιχεία: εργασιακή ικανοποίηση, μισθολογική ικανοποίηση, ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, επαγγελματική ικανότητα, αρμονία, εσωτερικά κίνητρα, αίσθηση ασφάλειας, ευγνωμοσύνη, μελλοντική εμπιστοσύνη, αίσθηση αυτονομίας και αναγνώριση από συναδέλφους και ανώτερους.

1.1.2 Μοντέλα Ευημερίας

Τα συστατικά της ευημερίας έχουν μελετηθεί από διαφορετικούς επιστήμονες και έχουν δημιουργηθεί διάφορα μοντέλα. Αυτά τα μοντέλα μπορούν να απαριθμηθούν ως εξής:

(i) Το μοντέλο των τριών διαστάσεων του Αμερικανού ψυχολόγου Ed Diener (2017-2020):

Αυτό είναι ένα μοντέλο υποκειμενικής ευημερίας. Ο Ed Diener και η ερευνητική εταιρεία Gallup θεωρούν ότι η ευημερία προκύπτει από ορισμένες εσωτερικές και εξωτερικές αιτίες και με τη σειρά της επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι άνθρωποι και τη φυσιολογική τους κατάσταση. Στο μοντέλο, ορισμένοι από τους κύριους καθοριστικούς παράγοντες της υποκειμενικής ευημερίας εκφράζονται ως η έμφυτη ιδιοσυγκρασία ενός ατόμου, η ποιότητα των κοινωνικών του σχέσεων, οι κοινωνίες στις οποίες ζουν και η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις βασικές του ανάγκες. Τα άτομα με υψηλή υποκειμενική ευημερία φαίνεται να λειτουργούν πιο υγιή και πιο αποτελεσματικά από τα άτομα που έχουν χρόνιο στρες, κατάθλιψη ή θυμό. Σε αυτό το μοντέλο, ο Diener αποκαλύπτει τρεις κύριους τύπους ευημερίας:

- (α) υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή (καλό εισόδημα, επίτευξη στόχων, υψηλή αυτοεκτίμηση, κ.λπ.),
- (β) συχνά θετικά συναισθήματα (απόλαυση της ζωής, αγάπη για τους άλλους, αγάπη, κ.λπ.) και
- (γ) σπάνια αρνητικά συναισθήματα (σπάνια άγχος, σπάνια θλίψη, θυμός κ.λπ.)

(ii) Το μοντέλο των έξι παραγόντων της Carol Diane Ryff (1995):

Η Αμερικανίδα ακαδημαϊκός και ψυχολόγος Carol Ryff, σε αυτό το μοντέλο καταγράφει έξι στοιχεία που συνθέτουν την ψυχολογική ευεξία και ορίστηκε μια κλίμακα που τα μετρά. Αυτά τα στοιχεία καλύπτουν επίσης τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα προσπαθώντας να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να συνειδητοποιήσουν τα ταλέντα τους. Η Ryff (1995) έλαβε υπόψη δύο σημαντικά ζητήματα κατά τη δημιουργία του μοντέλου της. Πρώτον, η θεωρία της ψυχολογικής ευημερίας πρέπει να είναι επιστημονικά έγκυρη, αξιόπιστη και εμπειρικά ελεγχόμενη. Δεύτερον, το μοντέλο της δεν θα περιορίζεται μόνο σε βιολογικούς ή ιατρικούς ορισμούς, περιλαμβάνει φιλοσοφικές αναφορές για το πραγματικό νόημα μιας ευτυχισμένης ζωής. Η Ryff περιέγραψε συνοπτικά έξι παράγοντες: (α) την αποδοχή του εαυτού, (β) τις θετικές σχέσεις με τους άλλους, (γ) την αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, (δ) την περιβαλλοντική κυριαρχία, (ε) τον σκοπό στη ζωή και (στ) την προσωπική ανάπτυξη (Ryff. & Keyes, 1995).

(iii) Η Προσέγγιση

Το μοντέλο του του Αμερικάνου κοινωνιολόγου και ψυχολόγου Corey Keyes (2013) γνωστό ως "Growth/Shine Approach" (ή αλλιώς *Languishing to Flourishing Model*) επικεντρώνεται στην ψυχική ευημερία. Σύμφωνα με τον Corey Keyes, η ευημερία έχει τρεις διαστάσεις: (α) συναισθηματική ή υποκειμενική ευημερία, (β) ψυχολογική ευημερία και (γ) κοινωνική ευημερία.

(iv) Το Job Demands-Resources Model (JD-R) – Demerouti et al. (2001)

Το μοντέλο JD-R υποστηρίζει ότι κάθε επάγγελμα έχει τις δικές του συγκεκριμένες απαιτήσεις και πόρους. Οι απαιτήσεις εργασίας αναφέρονται σε πτυχές της εργασίας που απαιτούν συνεχή προσπάθεια (π.χ. φόρτος εργασίας, συναισθηματικές απαιτήσεις), ενώ οι πόροι εργασίας είναι εκείνοι οι παράγοντες που βοηθούν τους εργαζόμενους να επιτύχουν τους εργασιακούς στόχους (π.χ. αυτονομία, ανατροφοδότηση, υποστήριξη). Όταν οι πόροι επαρκούν για να καλύψουν τις απαιτήσεις, οι εργαζόμενοι βιώνουν υψηλότερη ευημερία. Εάν οι απαιτήσεις υπερτερούν των πόρων, μπορεί να προκύψει εξάντληση και άγχος (Demerouti et al., 2001).

(v) Προσέγγιση θετικής ψυχολογίας του Martin Seligman και θεωρία PERMA

Το μοντέλο ευημερίας «PERMA» αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο Martin Seligman το 2011 και αποτελεί ένα πλαίσιο για την κατανόηση της θετικής ψυχολογίας και της ευημερίας. Ο Seligman είναι ένας Αμερικανός επιστήμονας που πραγματοποιεί σημαντικές μελέτες για την ανάπτυξη της θετικής ψυχολογίας. Το μοντέλο PERMA αναλύει πέντε βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ευημερία των ατόμων.

Οι πέντε διαστάσεις του μοντέλου PERMA του Martin Seligman αναλύουν την ευημερία ως εξής:

1. **Positive Emotion (Θετικά Συναισθήματα)** : Αναφέρεται στη σημασία της θετικής συναισθηματικής εμπειρίας, όπως η χαρά, η αισιοδοξία και η ευγνωμοσύνη. Η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ενισχύει τη συνολική αίσθηση ευτυχίας και ικανοποίησης από τη ζωή (Seligman, 2011).
2. **Engagement (Δέσμευση)** : Περιλαμβάνει την αφοσίωση σε δραστηριότητες που προκαλούν την πλήρη απορρόφηση του ατόμου. Το βίωμα της "ροής" (flow), δηλαδή η αίσθηση χρόνου απώλειας ικανής αίσθησης του και πλήρους εστίασης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο ευημερίας και ικανοποίησης (Csikszentmihalyi, 1990; Seligman, 2011).
3. **Relationships (Σχέσεις)** : Οι θετικές και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν βασικό παράγοντα για την ψυχολογική υγεία. Οι σχέσεις αυτές παρέχουν την υποστήριξη και ενισχύουν τα συναισθήματα της ασφάλειας και της ευτυχίας (Peterson, 2006).
4. **Meaning (Νόημα)** : Η αίσθηση του νοήματος προέρχεται από την πεποίθηση ότι η ζωή έχει σκοπό και ότι το άτομο συνεισφέρει σε κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό του, όπως η οικογένεια, η εργασία ή η κοινωνική προσφορά. Το νόημα συμβάλλει σε μια βαθύτερη και πιο μακροχρόνια αίσθηση ευημερίας (Frankl, 1963; Seligman, 2011).
5. **Επίτευξη (Επίτευξη)** : Η επιθυμία να θέσουμε και να επιτύχουμε στόχους είναι βασική για την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση. Οι επιτυχίες, ακόμα και μικρές, ενισχύουν την αίσθηση της προόδου και της αυτοπραγμάτωσης (Seligman, 2011).

Προτείνει ότι κάθε τομέας αποτελεί ένα ξεχωριστό δομικό στοιχείο ευημερίας που μπορεί να αξιολογηθεί και να αντιμετωπιστεί μεμονωμένα. Ωστόσο, το μοντέλο υποδηλώνει επίσης ότι η ευημερία προκύπτει από τη βέλτιστη λειτουργία ενός ατόμου σε αυτούς τους πέντε τομείς. Αυτό το πολυδιάστατο μοντέλο προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση

στην ψυχολογική ευημερία, η οποία επικεντρώνεται σε θετικούς στόχους που προορίζονται για τη συνολική ποιότητα ζωής. Δεν εξετάζει μόνο τα εσωτερικά συναισθήματα του ατόμου αλλά και τον κοινωνικό και προσωπικό του προσανατολισμό. Σε διάφορες μελέτες, όπως αυτές των Butler & Kern (2016), έχει αποδειχθεί ότι κάθε διάσταση του PERMA είναι απαραίτητη και αλληλεπιδρά με τις άλλες για να υποστηρίξει μια αίσθηση ευτυχίας και ψυχολογικής ισορροπίας.

1.1.3 Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών

Η ευημερία περιλαμβάνει ατομικά, συλλογικά και περιβαλλοντικά στοιχεία που αλληλεπιδρούν συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (McCallum & Price, 2016). Είναι ένα φαινόμενο που συνδυάζει το ατομικό και το συλλογικό (Godwin & Truebridge, 2021) και έχει ρευστό και δυναμικό χαρακτήρα, επηρεαζόμενο από σχέσεις, το πλαίσιο, την παραγωγικότητα και την εμπλοκή σε βιωματικές εμπειρίες (McCallum & Price, 2016).

Η έννοια της ευημερίας περιλαμβάνει συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές πτυχές που επηρεάζουν άμεσα την ικανότητα του δασκάλου να επιτελεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του (Dreer, 2021). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διακρίνονται από τα υψηλά επίπεδα ευημερίας τους. Ωστόσο, η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και εξουθένωσης (Haydon et al., 2018).

Αυτές οι προκλήσεις είναι παρούσες παγκοσμίως και δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Οι Acton και Glasgow (2015) προσφέρουν έναν ορισμό της ευημερίας των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τις ηδονικές, ευδαιμονικές και σχεσιακές πτυχές. Η ευημερία του δασκάλου μπορεί να οριστεί ως η ατομική αίσθηση προσωπικής επαγγελματικής ολοκλήρωσης, ικανοποίησης και σκοπού, που αναπτύσσεται μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους και μαθητές.

Αυτός ο ορισμός τονίζει τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της ευημερίας, αναγνωρίζοντας ότι οι σχέσεις είναι κρίσιμες για την ευημερία των εκπαιδευτικών (McLellan & Steward, 2015).

Η ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα ευημερίας επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, δημιουργικότητα και ανθεκτικότητα στη διδασκαλία,

ενισχύοντας την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Dreer, 2021). Η θετική ψυχική και συναισθηματική κατάσταση των δασκάλων συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών (Branand & Nakamura, 2016). Αντίθετα, δάσκαλοι με χαμηλά επίπεδα ευημερίας συχνά βιώνουν δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης και στην παροχή ποιοτικής διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η σχέση τους με τους μαθητές και να παρατηρείται μείωση στις μαθησιακές επιδόσεις τους, καθώς και αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Braun et al., 2020).

Η σύνδεση μεταξύ ευημερίας των δασκάλων και των μαθητών είναι σαφής, καθώς η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα τη στάση τους απέναντι στο επαγγελματικό τους έργο και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα ευημερίας είναι πιο πιθανό να επιδείξουν θετική δέσμευση στο επαγγελματικό τους έργο, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών και της εμπλοκής των μαθητών (Branand & Nakamura, 2016). Παράλληλα, οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που ενισχύουν την ευημερία των δασκάλων, υπογραμμίζοντας ότι η συνεργασία και η επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον είναι θεμελιώδης για την ευημερία των δασκάλων (Aldrup et al., 2018).

Επιπλέον, η κοινωνική υποστήριξη από τους συναδέλφους και η ύπαρξη θετικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να ενισχύουν την ευημερία των δασκάλων, με αποτέλεσμα την καλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και την αύξηση της επαγγελματικής τους παραγωγικότητας (Van Droogenbroeck et al., 2014). Παράγοντες όπως η επαγγελματική αυτονομία, η αίσθηση της διαπροσωπικής αυτοεκτίμησης και η κοινωνική υποστήριξη συνδέονται με την ενίσχυση της ευημερίας των δασκάλων και την αύξηση της δέσμευσής τους στο επαγγελματικό τους έργο (Minghui et al., 2018). Όσοι δάσκαλοι βιώνουν υψηλότερη ευημερία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους, τη δουλειά τους και τη σχέση τους με την υγεία τους, γεγονός που τους καθιστά πιο αφοσιωμένους στο επαγγελματικό τους έργο (Keller et al., 2014; Kern et al., 2015).

Η αναγνώριση του νοήματος στη διδασκαλία, όπως η αίσθηση σκοπού στην εκπαίδευση των μελλοντικών γενεών, αποτελεί κίνητρο για τους δασκάλους να συνεχίσουν να είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες (Öztürk Akar, 2019). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκουν νόημα στη δουλειά τους είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο επαγγελματικό τους πεδίο και να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης. Επιπλέον, η θετική ψυχολογία και οι πρακτικές που προάγουν την ενσυνειδητότητα

μπορούν να ενισχύσουν την ευημερία των δασκάλων, όπως έχουν δείξει έρευνες που ασχολούνται με τις παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας (Oladrostram et al., 2024; Kern et al., 2015).

Συνολικά, η ευημερία των δασκάλων έχει σημαντική επίδραση στην ψυχική και σωματική τους υγεία, στην εργασιακή τους δέσμευση και στην ικανότητά τους να παραμείνουν στο επαγγελματικό τους πεδίο. Η ευημερία αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη θετική σχολική κουλτούρα, ενώ ενισχύει την υποστήριξη και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας έτσι μία αμοιβαία θετική επίδραση στους δασκάλους και τους μαθητές τους (Claeys, 2011; Bajorek et al., 2014).

1.1.4 Συναφείς Έρευνες

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο εκτενούς διερεύνησης σε διάφορες χώρες, με την έρευνα να εστιάζει σε παράγοντες που την ενισχύουν ή την περιορίζουν, καθώς και στις συνέπειες που έχει για την εκπαιδευτική κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως κρίσιμο ζήτημα στις έρευνες που επικεντρώνονται στις συνθήκες εργασίας και τη διαχείριση του επαγγελματικού στρες. Η μελέτη των Skaalvik και Skaalvik (2018) στη Νορβηγία επιβεβαίωσε ότι η επαγγελματική ευημερία συνδέεται θετικά με την αυτονομία και την υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον, ενώ η αυξημένη ένταση της εργασίας οδηγεί σε μείωση της ευημερίας και αύξηση της εξουθένωσης. Παρόμοιες τάσεις αναδείχθηκαν στη Φινλανδία από τους Hakanen, Bakker και Schaufeli (2006), οι οποίοι εντόπισαν ότι η εργασιακή δέσμευση και οι υποστηρικτικές συνθήκες προάγουν την επαγγελματική ευημερία, σε αντίθεση με τις πιεστικές εργασιακές συνθήκες που την περιορίζουν.

Οι έρευνες στη Φινλανδία, όπως εκείνη των Konu, Viitanen και Lintonen (2010), ενισχύουν την άποψη ότι το φύλο και η φύση της σύμβασης (μόνιμη ή προσωρινή) παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ευημερίας. Για παράδειγμα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας, ενώ τα ενιαία σχολεία με περιορισμένη υποστήριξη από τη διοίκηση συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα ευημερίας.

Στην Αυστραλία, οι Pillay, Goddard και Wilss (2005) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης αυξάνει την επαγγελματική ευημερία, ενώ οι

υπερβολικές απαιτήσεις και ο φόρτος εργασίας επιφέρουν την αντίθετη επίδραση. Παρόμοια, οι Burns και Machin (2013) ανέδειξαν τη σημασία της σχολικής κουλτούρας και της υποστήριξης από συναδέλφους για την ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας.

Η κατάσταση στον Καναδά παρουσιάζει ενδιαφέρον, όπως δείχνουν οι έρευνες των Klassen και Chiu (2010) και της Collie (2014). Η αυτοπεποίθηση ως προς τις επαγγελματικές ικανότητες συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση από την εργασία και τη συνολική ευημερία. Επιπλέον, η συναισθηματική δέσμευση και η σταθερή επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να είναι καθοριστικοί παράγοντες.

Οι Acton και Glasgow (2015) προτείνουν ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών μπορεί να αναλυθεί μέσα από τρεις βασικούς πυλώνες: τη διαχείριση συναισθημάτων στη διδασκαλία, τις εργασιακές σχέσεις και το σχολικό περιβάλλον. Η κατανόηση αυτών των στοιχείων προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση για την καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού πλαισίου που ενισχύει την επαγγελματική ευημερία.

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών παρόλο που αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο έρευνας, δεδομένου ότι επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα στον Ελληνικό χώρο. Στις λιγοστές έρευνες που εξετάζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ευημερία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται ότι η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, οι σχέσεις με τη διοίκηση και τους συναδέλφους, η υποστήριξη και η επαγγελματική αυτονομία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ευημερίας τους (Λουκοπούλου, 2015).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι οι αναπληρωτές παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας σε σχέση με τους μόνιμους δασκάλους. Αυτή η διαφορά φαίνεται να σχετίζεται με τη μεγαλύτερη αίσθηση ανασφάλειας και την έλλειψη μόνιμης επαγγελματικής σχέσης που βιώνουν οι αναπληρωτές, οι οποίοι επίσης δηλώνουν λιγότερη ικανοποίηση από το εργασιακό τους περιβάλλον (Λουκοπούλου, 2015). Αντίθετα, οι μόνιμοι δάσκαλοι, με πιο σταθερές εργασιακές σχέσεις, τείνουν να βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, κάτι που σχετίζεται με τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και την υποστήριξη που παρέχεται από τη διοίκηση και τους συναδέλφους τους (Σχοινιά, 2016).

Η θετική σχολική κουλτούρα και η καλή επικοινωνία με τη διοίκηση και τους συναδέλφους αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα με υποστηρικτικές σχέσεις και καλή

συνεργασία μεταξύ τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το έργο τους, ενώ αναγνωρίζεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τη διατήρηση της ευημερίας τους (Σχοινιά, 2016). Η ευημερία τους ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν το σχολικό κλίμα είναι θετικό και υποστηρικτικό, με την ύπαρξη δημοκρατικού τύπου ηγεσίας και ανοιχτής επικοινωνίας (Αναστασόπουλος, 2018).

Η επαγγελματική ευημερία συνδέεται επίσης με την αίσθηση αυτονομίας στην εργασία. Εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και απολαμβάνουν την υποστήριξη από τη διοίκηση είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Η αυτονομία τους επιτρέπει να νιώθουν πιο ικανοποιημένοι και συνδεδεμένοι με το έργο τους, γεγονός που ενισχύει την επαγγελματική τους ευημερία (Βασιλείου & Μάρκου, 2014).

Αντίστοιχα, η οικονομική ευημερία αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική τους ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, για παράδειγμα, δηλώνουν ότι χωρίς επαρκείς οικονομικές απολαβές, είναι δύσκολο να διατηρήσουν μια θετική αίσθηση ευημερίας στον επαγγελματικό τους χώρο. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη ισχυρών επαγγελματικών σχέσεων και η ισορροπία στο εργασιακό περιβάλλον συμβάλλουν στην αύξηση της επαγγελματικής ευημερίας (Κατίδου, 2019).

Η επαγγελματική ευημερία των δασκάλων φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, τη διευθυντική ικανότητα και το γενικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Δάσκαλοι που εργάζονται σε θετικά περιβάλλοντα με δημοκρατική ηγεσία και καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής υποστήριξης (Δημοπούλου, 2021).

Στην έρευνα της Δράκου (2023) διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα Εργασιακής Ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα. Το ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Σχοινιά (2016). Η Νίκα (2021), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον κλάδο των νηπιαγωγών, διαπίστωσε ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν καλά επίπεδα Ευημερίας, ενώ η Γεωργοπούλου (2022) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η Εργασιακή Ευημερία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλά επίπεδα.

Συνοψίζοντας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία των δασκάλων είναι ποικίλοι και αλληλένδετοι. Η θετική σχολική κουλτούρα, η επαγγελματική αυτονομία, η υποστήριξη από τη διοίκηση και η καλή επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και διοίκησης φαίνεται να ενισχύουν την ευημερία τους και να μειώνουν τα επίπεδα εργασιακού άγχους και εξουθένωσης. Η έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται σε θετικά, υποστηρικτικά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας και ικανοποίησης από το έργο τους (Λουκοπούλου, 2015; Σχοινιά, 2016; Αναστασόπουλος, 2018; Βασιλείου & Μάρκου, 2014; Κατίδου, 2019; Δημοπούλου, 2021).

2. Εργασιακό άγχος των Εκπαιδευτικών

2.1 Εργασιακό Άγχος

Το άγχος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εργασιακής ζωής. Το εργασιακό άγχος προκύπτει όταν ένα άτομο καλείται να διαχειριστεί ποικίλες δυσκολίες, όπως απαιτητικές επαγγελματικές σχέσεις, ασαφείς ή υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, φόρτο εργασίας, πίεση χρόνου, έλλειψη αυτονομίας, δυσαρμονία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, ανεπαρκή αμοιβή και απουσία κινήτρων. Οι συνέπειές του εκδηλώνονται τόσο σε οργανωτικό επίπεδο (π.χ., απουσίες και μειωμένη απόδοση) όσο και σε ατομικό (π.χ., φυσιολογικές διαταραχές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις) και περιλαμβάνουν τον κίνδυνο εξουθένωσης λόγω ανεπαρκούς διαχείρισης του άγχους (Fabris&Longobardi, 2024).

Το άγχος σχετίζεται με σωματικές, ψυχικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που εμφανίζονται όταν το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί σε αλλαγές (Kyriacou, 2001). Αν και μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως κίνητρο και μέσο προσοχής, παρατεταμένο και ανεξέλεγκτο άγχος συχνά οδηγεί σε σωματικές και συναισθηματικές δυσκολίες, όπως πονοκεφάλους, εξάντληση, κατάθλιψη ή άλλες ψυχολογικές διαταραχές (Fantuzzo et al., 2004). Το εργασιακό άγχος, σύμφωνα με τον Sapolsky (2004) και τους Steptoe et al. (2005), εμφανίζεται όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις απαιτήσεις που τίθενται σε ένα άτομο και τους πόρους που έχει στη διάθεσή του για να τις αντιμετωπίσει, όπως ο χρόνος ή οι δεξιότητες. Η διαρκής έκθεση σε επαγγελματικό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες για την ψυχική και σωματική υγεία, όπως μείωση της εργασιακής ικανοποίησης, εξουθένωση, ή ακόμα και σε απόφαση για αποχώρηση από το επαγγελματικό περιβάλλον (Brackett et al., 2010; Wang et al., 2015).

Η ανησυχία αυτή για το άγχος αναγνωρίζεται επίσης σε διεθνές επίπεδο, καθώς αποτελεί βασικό ζήτημα για την υγεία και την ασφάλεια στον επαγγελματικό χώρο (Hassard et al., 2018; WHO, 2019). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) αναγνωρίζει την ανάγκη για στρατηγικές διαχείρισης και πρόληψης του άγχους, τονίζοντας την αναγκαιότητα προγραμμάτων που προάγουν την ευημερία των εργαζομένων (WHO, 2019).

Οι παρατεταμένες επιδράσεις του επαγγελματικού άγχους μπορεί να οδηγήσουν σε χρόνιες παθήσεις, όπως μυοσκελετικά προβλήματα, καρδιαγγειακές νόσους και σύνδρομο

επαγγελματικής εξουθένωσης. Το τελευταίο χαρακτηρίζεται από εξάντληση, αποπροσωποποίηση, κυνισμό και μειωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα (Ahola et al., 2013; Zysberg et al., 2017). Το 2019, ο ΠΟΥ συμπεριέλαβε το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στην ταξινόμηση ασθενειών (ICD-11), υπογραμμίζοντας τη σημασία της αντιμετώπισής του (Rodríguez-García et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Το εργασιακό άγχος δεν επηρεάζει μόνο τους εργαζομένους, αλλά και τους οργανισμούς και τις οικονομίες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπολογίζεται ότι 595.000 εργαζόμενοι υποφέρουν από άγχος, οδηγώντας σε απώλεια 15,4 εκατομμυρίων εργάσιμων ημερών ετησίως (Health and Safety Executive, 2018). Στις ΗΠΑ, το κόστος αντικατάστασης εκπαιδευτικών λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης ανέρχεται σε 7,3 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως (Robert Wood Johnson Foundation, 2017).

Οι βασικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του περιλαμβάνουν:

1. Υπερβολικές απαιτήσεις εργασίας: Όπως ο υψηλός φόρτος εργασίας, οι σύντομες προθεσμίες και η πίεση χρόνου (Hart & Cooper, 2001).
2. Έλλειψη ελέγχου: Η απουσία αυτονομίας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Karasek, 1979).
3. Διαπροσωπικές συγκρούσεις: Οι δύσκολες σχέσεις με συναδέλφους ή προϊσταμένους (Einarsen et al., 2011).
4. Έλλειψη υποστήριξης: Η απουσία επαρκών πόρων ή υποστήριξης από τον οργανισμό (Lazarus & Folkman, 1984).
5. Ασάφεια και συγκρούσεις ρόλου: Η ασάφεια ως προς τις προσδοκίες του ρόλου ή η σύγκρουση μεταξύ καθηκόντων (Rizzo et al., 1970).
6. Διαταραχή ισορροπίας επαγγελματικής και προσωπικής ζωής: Η επίδραση της δουλειάς στις προσωπικές σχέσεις και στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου (Greenhaus & Beutell, 1985).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, το άγχος είναι ιδιαίτερα έντονο, με τις μελέτες να δείχνουν ότι η διδασκαλία συγκαταλέγεται στα επαγγέλματα με τα υψηλότερα επίπεδα άγχους (Traves, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Μεταξύ των επαγγελμάτων, η διδασκαλία θεωρείται από τα πλέον αγχωτικά, καθώς το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με ψυχολογικές πιέσεις από τα διδακτικά και εξωδιδακτικά καθήκοντα (Kyriacou, 2001).

2.1.1 Μοντέλα Επαγγελματικού Άγχους

Το επαγγελματικό άγχος αποτελεί ένα από τα πιο μελετημένα φαινόμενα στην έρευνα της οργανωτικής ψυχολογίας, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών του άγχους είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης των επαγγελματιών και για τη βελτίωση της ποιότητας των εργασιακών τους συνθηκών. Τα μοντέλα επαγγελματικού άγχους επικεντρώνονται κυρίως στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών του οργανωτικού περιβάλλοντος που οδηγούν στην ανάπτυξη και επιδείνωση του άγχους (Maslach et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007).

Μοντέλο Απαιτήσεων-Πόρων (Job Demands-Resources Model)

Το Μοντέλο Απαιτήσεων-Πόρων, που διατυπώθηκε από τους Bakker και Demerouti (2001), παρέχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την κατανόηση του εργασιακού άγχους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι απαιτήσεις της εργασίας, όπως το αυξημένο φόρτο και οι συναισθηματικές προκλήσεις, συχνά δημιουργούν πίεση στον εργαζόμενο. Ωστόσο, η ύπαρξη επαρκών πόρων, όπως η υποστήριξη από συναδέλφους και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά εργαλεία, μπορεί να εξισορροπήσει αυτές τις πιέσεις, μειώνοντας τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε υλικό επίπεδο, έχει συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα άγχους και χαμηλή επαγγελματική αφοσίωση (Bakker & Demerouti, 2001),

Μοντέλο Ισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (Effort-Reward Imbalance Model)

Το μοντέλο Ισορροπίας Προσπάθειας-Ανταμοιβής (Siegrist, 1996) εστιάζει στη δυναμική μεταξύ των προσπαθειών που καταβάλλει ο εργαζόμενος και των ανταμοιβών που λαμβάνει. Όταν οι ανταμοιβές, όπως η μισθολογική ικανοποίηση, η αναγνώριση και η επαγγελματική ασφάλεια, δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του ατόμου, προκαλείται δυσαρέσκεια και άγχος. Στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, η αίσθηση υποεκτίμησης των προσπαθειών ή η έλλειψη αναγνώρισης οδηγεί συχνά σε επαγγελματική εξάντληση και αρνητικά συναισθήματα προς την εργασία.

Μοντέλο Ανάκαμψης (Recovery Model)

Το Μοντέλο Ανάκαμψης, που προτάθηκε από τους Sonnentag και Perrewé (2003), υπογραμμίζει τη σημασία της ξεκούρασης και της ψυχολογικής αποφόρτισης για την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, η αποτελεσματική χρήση του ελεύθερου χρόνου και οι στρατηγικές χαλάρωσης ενισχύουν

την ανθεκτικότητα, επιτρέποντας στους επαγγελματίες να ανακτούν την ενέργειά τους και να διατηρούν την ψυχική τους ισορροπία (Sonnentag & Perrewé, 2003)

Τα προαναφερθέντα μοντέλα προσφέρουν πολύτιμες θεωρητικές βάσεις για την κατανόηση του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης. Παρέχουν επίσης κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη παρεμβάσεων που ενισχύουν την ευημερία των εργαζομένων, ειδικά σε απαιτητικά επαγγέλματα όπως αυτό των εκπαιδευτικών.

2.1.2 Επαγγελματικό Άγχος Εκπαιδευτικών

Η έννοια του «στρες δασκάλου» εισήχθη για πρώτη φορά από τους Kyriacou και Sutcliffe το 1977, οι οποίοι εξερεύνησαν τους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν τους δασκάλους και διαπίστωσαν ότι το άγχος τους συνδέεται με την αντίληψη της εργασίας τους ως απειλή για την ευημερία τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Ορισμός του άγχους, ως «μια κατάσταση στην οποία οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος υπερβαίνουν τις ικανότητες του ατόμου να τις διαχειριστεί», βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα, όπως αυτά των Lazarus (1966) και Lazarus & Folkman (1984), οι οποίοι επεσήμαναν τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις προκλήσεις ή τις απειλές γύρω του.

Το άγχος των δασκάλων, σύμφωνα με τους Kyriacou και Sutcliffe (1977), είναι ένα σύνδρομο αντίδρασης σε αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες που προκύπτουν από την αντίληψη του δασκάλου ότι η εργασιακή του κατάσταση αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμησή του. Αυτή η εμπειρία συχνά απορρέει από την έκθεση σε διάφορους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη, τους μαθητές, την οργάνωση του σχολείου, και την υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντές (Pepe & Addimando, 2013). Στην ανασκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν το άγχος των δασκάλων, ο Kyriacou (2001) αναφέρει παράγοντες όπως η πειθαρχία των μαθητών, οι αλλαγές στο πρόγραμμα, οι κακές συνθήκες εργασίας και οι πιέσεις χρόνου ως κύριες πηγές άγχους

Η παραγοντική ανάλυση των Boyle et al. (1995) κατηγοριοποιεί το άγχος σε πέντε κύριες κατηγορίες, όπως η συμπεριφορά των μαθητών (α) ο τρόπος διοίκησης του σχολείου και το σχολικό του κλίμα, (β) οι απαιτήσεις που σχετίζονται με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, (γ) η παρεχόμενη υποστήριξη για λήψη αποφάσεων και το επίπεδο αυτονομίας, και (δ) οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του δασκάλου, σε συνδυασμό με τους διαθέσιμους προσωπικούς του πόρους. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των

Chaudhuri et al (2021) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι αιτίες του στρες περιελάμβαναν τη διαχείριση αποδιοργανωτικών συμπεριφορών των μαθητών, τη διαφοροποίηση των οδηγιών, τις προκλήσεις στην αξιολόγηση με νέα προγράμματα σπουδών και τις αλλαγές στα πρότυπα εργασίας.

Η βιβλιογραφία προσφέρει έναν εκτενή κατάλογο των αιτίων του άγχους στους δασκάλους, όπως οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, η πίεση χρόνου, οι μη υποστηρικτικοί γονείς και η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης (Michie & Williams, 2003). Επιπλέον, η μη ανταπόκριση των μαθητών, οι παραβατικές συμπεριφορές και η έλλειψη πειθαρχίας συνθέτουν ένα εξαιρετικά πιεστικό εργασιακό περιβάλλον για τους δασκάλους (Blasé, 1986; Kantas, 1995). Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι περίπου το 1/3 των δασκάλων βιώνουν σημαντική επαγγελματική πίεση (Borg & Riding, 1991; Gerving, 2007), με την υπερβολική διδακτική εργασία, τις μακροχρόνιες ώρες διδασκαλίας, τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και τη μη υποστήριξη από τη διοίκηση να είναι οι κυριότεροι αιτίες (Shernoff et al., 2011). Πολλοί ακόμα ερευνητές όπως οι Borg, Riding, και Falzon (1991) και Boyle et al. (1995) πραγματοποίησαν εκτενείς μελέτες που εντόπισαν τους παράγοντες που συνδέονται με το άγχος των δασκάλων, όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης και η μη ανταπόκριση των μαθητών και γονέων στις διδακτικές προσπάθειες (Griffith et al., 1999).

Οι μελέτες επίσης έχουν συνδέσει το οικονομικό άγχος με αποτελέσματα όπως η αυξημένη απουσία και η μειωμένη οργανωτική δέσμευση (Kim & Garman, 2003), οι προκλήσεις κινήτρων (Burić et al, 2020), η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και η αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση (Munyon et al., 2020).

Οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες περιλαμβάνουν όχι μόνο τις συνθήκες και τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, όπως η προσωπικότητα τους και επαγγελματικές ικανότητες όπως η συναισθηματική σταθερότητα, η εξωστρέφεια και η ικανότητα οργάνωσης και ανάληψης ευθυνών (α εγγενή χαρακτηριστικά όπως η ανθεκτικότητα, οι δυνατότητες ρύθμισης των συναισθημάτων και η αίσθηση της υποκειμενικής ευημερίας έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εμπειρία του άγχους στο χώρο εργασίας Kim et al., 2019 ; Carroll et al.2022) Επίσης, η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές και οι ασάφειες στο ρόλο του δασκάλου συμβάλλουν στην αύξηση του άγχους (Hasting & Bham, 2019).

Στην Ελλάδα οι έρευνες καταδεικνύουν ότι το επαγγελματικό περιβάλλον αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές πηγές άγχους. Σύμφωνα με έρευνα του 2010, στην οποία συμμετείχαν

941 άτομα από διάφορους επαγγελματικούς τομείς, το 73% των Ελλήνων βιώνουν φυσιολογικά ή ήπια επίπεδα άγχους, ενώ το 9,4% αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα άγχους (Andreou et al., 2011). Το επαγγελματικό άγχος επηρεάζει σημαντικά και τον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με έρευνα του 2012, το 83% των 3.447 Ελλήνων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν με χαρά σε μαθήματα διαχείρισης άγχους (Kourmoussi, Darviri, Varvogli & Alexopoulos, 2015). Επιπλέον, η σύγκριση των εκπαιδευτικών του 2013 με εκείνους του 2009, όταν ξεκίνησε η ελληνική οικονομική κρίση, έδειξε σημαντική αύξηση της δυσαρέσκειας στους εκπαιδευτικούς (Polimeropoulou, Skorda, & Sorkos, 2015).

Οι κύριες αιτίες του άγχους των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με διάφορες μελέτες, περιλαμβάνουν την έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους, τη σχολική ηγεσία και τους συμβούλους, προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές, περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, τη μη αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς, καθώς και την έλλειψη εμπειρίας και τις δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου και της πίεσης (Polimeropoulou, Skorda, & Sorkos, 2015).

Επιπλέον, έρευνα που διεξήχθη σε 211 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι το 15,8% ανήκει στην κατηγορία των ιδιαίτερα συναισθηματικά εξουθενωμένων. Η έρευνα αναδεικνύει επίσης μια αντίστροφη σχέση μεταξύ της ηλικίας, της εμπειρίας και των επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία εκδηλώνεται ως άγχος. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι πανεπιστημίου χωρίς περαιτέρω εκπαίδευση παρουσίασαν χαμηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με εκείνους που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, με το 45,1% των τελευταίων να εμφανίζουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση (Spiromitros, & Iordanidis, 2017).

Αυτοί οι παράγοντες προκαλούν σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στους δασκάλους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την αποδοτικότητά τους. Ειδικότερα, οι επιπτώσεις του άγχους περιλαμβάνουν τη μειωμένη σχολική αποτελεσματικότητα, τη μείωση της ποιότητας των σχέσεων με τους μαθητές και την αυξημένη επαγγελματική εξάντληση (Erdiller & Dogan, 2014; Fimian & Fastenau, 1990). Οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν χρόνιο άγχος εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα απουσιών και μειωμένη αποδοτικότητα στην τάξη (Hung et al, 2012), ενώ το άγχος μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Skaalvik & Skaalvik, 2017; McCallum et.al (2017). Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των χωρών, το μέσο ποσοστό αποχώρησης από το επάγγελμα της διδασκαλίας εκτιμάται σε περίπου 40–50% εντός των πρώτων πέντε ετών από την είσοδο στο επάγγελμα (Gallant ,2014). Σύμφωνα με

τους Brill και McCartney (2008), στις Ηνωμένες Πολιτείες το 33% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το σχολικό τους περιβάλλον κατά τα τρία πρώτα έτη υπηρεσίας, ενώ το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 46% εντός πενταετίας.

Η σύνθεση αυτών των ερευνών αποδεικνύει την ανάγκη για πολιτικές που να υποστηρίζουν την ευημερία των δασκάλων και να μειώνουν τις πιέσεις από τα επαγγελματικά καθήκοντα, με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τη μείωση των αρνητικών συνεπειών για την υγεία τους (Shoss, 2017)

2.2. Σχέση του Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ευημερία

Ο ρόλος του δασκάλου στον 21ο αιώνα είναι όλο και πιο απαιτητικός και περίπλοκος, με την ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και προσαρμογή σε νέες συνθήκες. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν ότι η ψυχική τους υγεία είναι χειρότερη σε σύγκριση με τους εργαζομένους σε άλλα επαγγέλματα, καθώς το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν συνηθισμένα φαινόμενα (Collie et al., 2016; Turner et al., 2021). Το επαγγελματικό περιβάλλον των δασκάλων είναι γεμάτο με ποικίλα συναισθηματικά φορτία, τα οποία κυμαίνονται από αισθήματα ικανοποίησης έως υπερβολικό άγχος και εξουθένωση, και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ευημερία και ποιότητα ζωής (Kaur et al, 2019; Van Horn et al., 2004). Οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η ταχεία εφαρμογή τους από κυβερνήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο συχνά προκαλούν ένταση και αυξάνουν τις απαιτήσεις από τους δασκάλους, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε αυξανόμενες διοικητικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις χωρίς την ανάλογη υποστήριξη (Rasku & Kinnunen, 2003).

Το επαγγελματικό στρες έχει μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική ευημερία και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις συνέπειες αυτού του στρες στην υγεία (Fletcher, 1991). Στη βιβλιογραφία του άγχους, οι ερευνητές έχουν βρει ότι το εργασιακό άγχος συσχετίζεται αρνητικά με την ευημερία (Fortes-Ferreira et al., 2006; Schabracq et al., 2003). Ως εκ τούτου, η μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του εργασιακού άγχους έχει γίνει ένα σημαντικό ζήτημα. Το επαγγελματικό άγχος ασκεί μια προφανή αρνητική προγνωστική επίδραση στην ευημερία (Wang 2022). Η ευημερία επηρεάζεται από πολλούς ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και διακυβεύεται από το υπερβολικό εργασιακό άγχος με το οποίο τα άτομα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά (Srivastava & Singh, 1984). Σύμφωνα με τον Billet et al. (2023), οι στρεσογόνοι παράγοντες όπως η

υπερβολική εργασία και η έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα άγχους στους δασκάλους, με αποτέλεσμα τη μείωση της επαγγελματικής τους ευημερίας. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι η ύπαρξη υποστηρικτικών συστημάτων και η ανάπτυξη ανθεκτικότητας είναι κρίσιμη για την καταπολέμηση αυτών των παραγόντων και την ενίσχυση της ευημερίας των δασκάλων.

Παρόμοια, η μελέτη των Padmanabhanunni et al. (2023) επικεντρώνεται στη σημασία της συναισθηματικής ανθεκτικότητας ως στρατηγικής για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι η ανάπτυξη αυτής της ανθεκτικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως μετριαστικός παράγοντας στην αντιμετώπιση του άγχους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη συνολική επαγγελματική ευημερία των δασκάλων. Αυτή η μελέτη προτείνει τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών εντός των σχολείων, που θα βοηθήσουν τους δασκάλους να διαχειριστούν τις ψυχολογικές πιέσεις της δουλειάς τους. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας των δασκάλων θεωρείται κρίσιμη, καθώς η ψυχική και συναισθηματική τους υγεία συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική τους δέσμευση (Nie et al., 2015).

Παρά τη σημαντική βιβλιογραφία γύρω από το επαγγελματικό άγχος και την ευημερία των εκπαιδευτικών διεθνώς, η εστίαση σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παραμένει περιορισμένη. Η έρευνα της Νταναβάρα (2022) αναδεικνύει ότι οι παράγοντες άγχους συνδέονται αρνητικά με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αυξημένα επίπεδα άγχους, λόγω επαγγελματικών ανασφαλειών και συναισθηματικής εξουθένωσης, μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση και τη γενική ευημερία. Ωστόσο, η υποστήριξη από τη διοίκηση και η επαγγελματική αποτελεσματικότητα λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα απέναντι στο άγχος.

Η μελέτη των Zagkas et al. (2023) εξετάζει τη σχέση μεταξύ άγχους και ευεξίας μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνει ότι τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες συνδέονται σημαντικά με χαμηλότερη ευημερία, που εκδηλώνεται ως εξάντληση και συναισθηματική εξάντληση. Παράγοντες όπως ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η ανεπαρκής υποστήριξη και η συμπεριφορά των μαθητών συμβάλλουν σημαντικά στο άγχος. Αντίθετα, οι θετικές εργασιακές σχέσεις και η θεσμική υποστήριξη συνδέονται με τη βελτίωση της ευημερίας. Η μελέτη τονίζει την ανάγκη για καλύτερες στρατηγικές διαχείρισης για τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών.

Πολλές από τις υπάρχουσες ελληνικές μελέτες επικεντρώνονται είτε στο επαγγελματικό στρες είτε στην εξουθένωση, αφήνοντας συχνά ανεξερεύνητη τη σύνδεση αυτών των παραγόντων με την επαγγελματική ευημερία. Λείπουν επίσης εμπειρικά δεδομένα που να αποτυπώνουν πώς συγκεκριμένοι στρεσογόνοι παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή η γραφειοκρατία, επηρεάζουν την ψυχολογική και επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση αυτών των ζητημάτων είναι προφανής, δεδομένου ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα θα συμβάλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία και την ανάπτυξη πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική υγεία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, προς όφελος τόσο των ίδιων όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολό της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους παράγοντες του επαγγελματικού άγχους τους

Πιο συγκεκριμένα, φιλοδοξεί να ελέγξει αν ισχύουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών για τη θετική σχέση της επαγγελματικής ευημερίας με τους παράγοντες επαγγελματικού άγχους. Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας και προκειμένου να ερευνηθεί διεξοδικά το θέμα, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
2. Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικού άγχους των Ελλήνων Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικού άγχος στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
4. Ποια είναι η σχέση της επαγγελματικής ευημερίας και του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών με τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά;
5. Ποια είναι η σχέση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες του επαγγελματικού άγχους;

3.2 Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία, σύμφωνα με τον Creswell (2016), στοχεύει στην περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος μέσω της ανάλυσης τάσεων ή της εξήγησης της σχέσης μεταξύ μεταβλητών (σελ. 27). Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει την αριθμητική περιγραφή στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών ενός πληθυσμού μέσω της μελέτης ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος (Χαλικάς, Μανωλέσσου

& Λάλου, 2015· Martin & Bridgmon, 2012). Τα αποτελέσματα του δείγματος επιτρέπουν στον ερευνητή να γενικεύσει ή να εξαγάγει συμπεράσματα για τον πληθυσμό (Creswell, 2014, σελ. 155-156).

Η ποσοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη όταν επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων και η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Παράλληλα, στοχεύει στον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και, βάσει των ευρημάτων, μπορεί να επιβεβαιώσει ή να τροποποιήσει υπάρχουσες θεωρίες ή πρακτικές (Leedy & Ormrod, 2016, σελ. 99). Οι ποσοτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν μεθόδους που επιτρέπουν την αντικειμενική μέτρηση δεδομένων, διατηρώντας ουδετερότητα έναντι των φαινομένων και των συμμετεχόντων, προκειμένου να μειωθούν πιθανές προκαταλήψεις στη συλλογή δεδομένων (Leedy & Ormrod, 2016, σελ. 229).

Η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει την ποσοτικοποίηση των συλλεγόμενων δεδομένων και την εφαρμογή στατιστικών αναλύσεων, ώστε να υποστηριχθούν ή να αντικρουστούν εναλλακτικές υποθέσεις γνώσης (Creswell, 2016, σελ. 153). Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με σκοπό την καταγραφή των υφιστάμενων συνθηκών, τον εντοπισμό προτύπων για τη σύγκριση δεδομένων ή τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών (Cohen et al., 2000, σελ. 169).

3.3 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 284 εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άντρες, που εργάζονται σε ελληνικά δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία της χώρας. Από το συνολικό δείγμα η πλειοψηφία που απάντησαν ήταν γυναίκες (ποσοστό 64,1%, συχνότητα=182), ενώ οι άντρες ήταν 102 (35,9%).

Πίνακας 1 Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

	N	%
Άντρας	102	35,9%
Γυναίκα	182	64,1%

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση 69,7% των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι, 17,6% ήταν άγαμοι και 12,7% ήταν διαζευγμένοι. Όσον αφορά την ηλικία τους οι

εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν διαλέγοντας σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκουν μεταξύ τεσσάρων επιλογών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν 51 ετών και άνω (47,9%), με δεύτερη σε ποσοστό ηλικιακή κατηγορία να είναι αυτή των 41-50 ετών (35,9%), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκει στις νεότερες ηλικιακές κατηγορίες ήταν μικρότερο. Πιο συγκεκριμένα, στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 ετών ανήκει το 8,5% των συμμετεχόντων ατόμων, ενώ στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ανήκει το 7,7% των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2 Κατανομή δείγματος ως προς την Οικογενειακή κατάσταση

	N	%
Έγγαμος/η	198	69,7%
Άγαμος/η	50	17,6%
Διαζευγμένος/η	36	12,7%

Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

	N	%
21-30	24	8,5%
31-40	22	7,7%
41-50	102	35,9%
51 και άνω	136	47,9%

Αναφορικά με τις επαγγελματικές τους σπουδές και το ανώτατο επίπεδο της εκπαίδευσής τους 45,1% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου, 40,1% έχουν και μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μόλις 8,5% και 6,3% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και διδακτορικού, αντίστοιχα.

Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος ως προς τις Επαγγελματικές σπουδές
(ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει)

	N	%
Κάτοχος πτυχίου	128	45,1%
Κάτοχος μεταπτυχιακού	114	40,1%
Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	24	8,5%
Κάτοχος Διδακτορικού	18	6,3%

Όσον αφορά το εργασιακό καθεστώς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών η πλειοψηφία είναι μόνιμοι (79,6%), δεν κατέχει θέση ευθύνης (73,2%), ενώ είναι εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων με την πλειοψηφία να είναι Νηπιαγωγοί (40,1%) και Δάσκαλοι (26,1%).

Πίνακας 5 Κατανομή δείγματος ως προς τη θέση ευθύνης
(Έχετε θέση Δ/ντή-τριας, Προϊσταμένου-ης στο σχολείο που εργάζεστε;)

	N	%
Όχι	208	73,2%
Ναι	76	26,8%

Πίνακας 6 Κατανομή δείγματος ως προς την Μορφή εργασίας:

	N	%
Αναπληρωτής/τρια	58	20,4%
Μόνιμος/η	226	79,6%

Πίνακας 7 Κατανομή δείγματος ως προς την Ειδικότητα

	N	%
ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	114	40,1%
ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	74	26,1%
ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ0724 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)	24	8,5%
ΠΕ19/20 (Πληροφορικής)	4	1,4%
ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής)	10	3,5%
ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	16	5,6%
ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)	26	9,2%
ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ328 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, θεατρικών Σπουδών),	28	2,8%
ΠΕ86 (Πληροφορικής)	8	2,8%

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται πάνω από 10 έτη με 72,5% και αμέσως επόμενη κατηγορία είναι αυτή που εργάζεται από 7-10 έτη με ποσοστό 10,6%. Στη συνέχεια με 8,5% οι εκπαιδευτικοί με 4-6 έτη προϋπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί με 1-3 έτη με ποσοστό 4,9%. Το μικρότερο ποσοστό, όπως ίσως αναμενόταν, αποτελούν οι εκπαιδευτικοί με λιγότερο από 1 έτος προϋπηρεσία με ποσοστό 3,5%. Από τους 284 εκπαιδευτικούς της έρευνας οι 220 (ποσοστό 77,5%) εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους και 64 (ποσοστό 22,5%) άτομα εργάζονται σε διαφορετικό τόπο από αυτόν της μόνιμης κατοικίας τους.

Πίνακας 8 Κατανομή δείγματος ως προς τα Έτη προϋπηρεσίας

	N	%
Λιγότερο από ένα έτος	10	3,5%
1-3 έτη	14	4,9%
4-6 έτη	24	8,5%
7-10 έτη	30	10,6%
Πάνω από 10 έτη	206	72,5%

Πίνακας 9 Κατανομή δείγματος ως προς τον τόπο εργασίας (Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας;)

	N	%
Όχι	64	22,5%
Ναι	220	77,5%

Τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου είναι η ερώτηση σχετικά με την περιοχή που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί τη φετινή χρονιά. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα κατανέμονται σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές όπως αποτυπώνεται και στον πίνακα που ακολουθεί με την πλειοψηφία να προέρχεται από την περιοχή της Ηπείρου (ποσοστό 41,5%).

Πίνακας 10 Κατανομή δείγματος ως προς την περιοχή εργασίας

(Περιοχή εργασίας την παρούσα στιγμή:)

	N	%
Ηπειρος	118	41,5%
Θεσσαλία	22	7,7%
Δυτική Ελλάδα	24	8,5%
Δυτική Μακεδονία	14	4,9%
Κεντρική Μακεδονία	14	4,9%
Αττική	42	14,8%
Ιόνιοι Νήσοι	22	7,7%
Κρήτη	10	3,5%
Βόρειο Αιγαίο	2	0,7%
Πελοπόννησος	8	2,8%
Νότιο Αιγαίο	2	0,7%
Στερεά Ελλάδα	6	2,1%

3.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε απαρτίζεται από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που αφορούν κάποια βασικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας. Ειδικότερα, καταγράφεται το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν, η σχέση εργασίας και αν έχουν θέση ευθύνης ή όχι (διευθυντή, προϊσταμένου), οι επαγγελματικές σπουδές, αν εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας ή όχι καθώς και η περιοχή εργασίας.

Στη δεύτερη ενότητα καταγράφονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις 23 ερωτήσεις αυτοαναφοράς του ερωματολογίου για την εργασιακή ευημερία “The Workplace PERMA

Profiler». Κάθε ερώτηση βαθμολογείται με 11-βαθμη κλίμακα Likert από το 0 ως το 10, με την τιμή 0 να αντιστοιχεί στο ποτέ (ή στο καθόλου ή πολύ άσχημα σε κάποιες ερωτήσεις) και την τιμή 10 στο πάντα (ή στη δήλωση εντελώς ή τέλεια σε κάποιες ερωτήσεις). Με τις 23 αυτές ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη μελέτη των εξής έξι το πλήθος αξόνων εργασιακής ευημερίας, που είναι οι ακόλουθοι: Θετικά και Αρνητικά συναισθήματα, Σχέσεις, Δέσμευση, Νόημα, Επίτευξη και Υγεία. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 5,10,22 αποτελούν τον άξονα Θετικά Συναισθήματα, οι ερωτήσεις 3,11,21 τον άξονα Δέσμευση, οι ερωτήσεις 6,15,19 τον άξονα Σχέσεις, οι ερωτήσεις 1,9,17 τον άξονα Νόημα, οι ερωτήσεις 2,8,16 τον άξονα Επίτευξη, οι ερωτήσεις 7,14,20 τον άξονα Αρνητικά Συναισθήματα, οι ερωτήσεις 4,13,18 τον άξονα Υγεία. Ο μέσος όρος των ερωτήσεων που αποτελούν κάθε άξονα αποτελεί έναν δείκτη ευημερίας σε κάθε άξονα. Επιπλέον, υπάρχει και ο δείκτης συνολικής ευημερίας που μετριέται ως ο μέσος όρος στις ερωτήσεις των αξόνων Θετικά Συναισθήματα, Δέσμευση, Σχέσεις, Νόημα, Επίτευξη και της ερώτησης 23 σχετική με την Ευτυχία. Τέλος, υπάρχει και η ερώτηση 22 που είναι σχετική με τη μοναξιά.

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου εστιάζει στη μέτρηση του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον εργασιακό τους χώρο. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει σαν βάση το «Ερωτηματολόγιο Πηγών Εργασιακού Άγχους Εκπαιδευτικών » της Ντίκογλου (2017), η κατασκευή του οποίου, σύμφωνα με την ερευνήτρια, στηρίχθηκε σε ανάλογο ερωτηματολόγιο της Χαραλάμπους (2012), έχει δοθεί αυτούσιο και στην εργασία της Γούναρη (2018). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε 40 ερωτήματα σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από καθόλου έως πάρα πολύ άγχος. Τα σαράντα αυτά ερωτήματα ταξινομούνται σε 7 διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματικής ζωής που μπορούν να αποτελέσουν πηγή άγχους για έναν εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 1-7 επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συμπεριφορά των μαθητών ως παραγόντων πρόκλησης άγχους, οι ερωτήσεις 8-14 στην έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, οι ερωτήσεις 15-20 στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, οι ερωτήσεις 21-23 αναφέρονται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς μαθητών), οι ερωτήσεις 24-31 επικεντρώνονται στον ρόλο των συνθηκών εργασίας, οι ερωτήσεις 32-33 επικεντρώνονται στο άγχος που προκαλεί η διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ τέλος οι ερωτήσεις 34-40

διερευνούν τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου. Επιπλέον, παρόμοια με την εργασία της Γούναρη (2018) και του Ναλμπάντη (2008), προστέθηκε μία επιπλέον ερώτηση (41), η οποία επιχειρεί να εκτιμήσει κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αχχογόνο το επάγγελμά τους και αποσκοπεί σε μια γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για το επίπεδο άγχους που ενέχει συνολικά η δουλειά του εκπαιδευτικού.

3.5. Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29.0.0. Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε τον έλεγχο αξιοπιστίας των δύο ερωτηματολογίων και των αξόνων που τα συνθέτουν (συντελεστές alpha του Cronbach), περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος και τέλος επαγωγική στατιστική ανάλυση. Ειδικότερα, η επαγωγική στατιστική ανάλυση περιελάμβανε τη διεξαγωγή συσχετίσεων μεταξύ των υπό θεώρηση μεταβλητών και έλεγχο υποθέσεων ύπαρξης στατιστικά σημαντικής επίδρασης των επιπέδων των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο μέσο όρο των κλιμάκων άγχους και ευημερίας (και των αξόνων αυτών). Για τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ συνεχών ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και ο έλεγχος που βασίζεται σε αυτόν, ενώ ο έλεγχος ύπαρξης εξάρτησης μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών ελέγχεται μέσω του χι τετράγωνου τεστ ανεξαρτησίας (Pearson chi-square, πίνακες Crosstabs). Όσον αφορά για τον έλεγχο ύπαρξης σημαντικής επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στις μέσες τιμές του σκορ κάποιας κλίμακας χρησιμοποιήθηκε το t test ανεξάρτητων δειγμάτων (όταν τα επίπεδα του παράγοντα είναι δύο π.χ. φύλο), ενώ όταν τα επίπεδα του παράγοντα είναι περισσότερα χρησιμοποιήθηκε είτε το F test της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way Anova test) είτε το test του Welch, ανάλογα με το αποτέλεσμα του προκαταρκτικού ελέγχου ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων (test Levene). Σε περίπτωση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών προβήκαμε σε πολλαπλές συγκρίσεις είτε με τη μέθοδο Bonferroni είτε με τη μέθοδο Tamhane ανάλογα και πάλι με το αποτέλεσμα του ελέγχου ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων.

3.6. Έλεγχος αξιοπιστίας

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται οι συντελεστές Cronbach για κάθε κλίμακα και υποκλίμακα. Ειδικότερα, ακολουθώντας τους Daud et al. (2018) και τις εκεί αναφορές τιμές του δείκτη άλφα του Cronbach μικρότερες από 0.6 θα υποδεικνύουν χαμηλή αξιοπιστία,

τιμές μεταξύ 0.6-0.8 θεωρούνται μέτριες αλλά αποδεκτές, ενώ τιμές μεγαλύτερες από 0.8 υποδεικνύουν πολύ καλή αξιοπιστία. Στον πίνακα 11 που ακολουθεί δίνεται για κάθε κλίμακα και υποκλίμακα η δομή (ποια items τη συνθέτουν), ο αριθμός των items σε κάθε κλίμακα και υποκλίμακα, ο συντελεστής του Cronbach. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 11 όλες οι διαστάσεις της ευημερίας και του εργασιακού άγχους παρουσιάζουν πολύ καλή αξιοπιστία και συνεπώς μπορούν να θεωρηθούν τα δύο ερωτηματολόγια ως έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία για τη μέτρηση της ευημερίας και του εργασιακού άγχους.

Πίνακας 11 Συντελεστές Cronbach των κλιμάκων και υποκλιμάκων των δύο ερωτηματολογίων

Κλίμακα (αριθμός ερωτήσεων)	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Κωδικοποίηση-ερωτήσεις
Θετικά συναισθήματα (3)	0,933	P1,P2,P3 (5,10,22 της Β ενότητας)
Δέσμευση (3)	0,900	E1,E2,E3 (3,11,21 της Β ενότητας)
Σχέσεις (3)	0,920	R1,R2,R3 (6,15,19 της Β ενότητας)
Νόημα (3)	0,846	M1,M2,M3 (1,9,17 της Β ενότητας)
Επίτευξη (3)	0,820	A1,A2, A3 (2, 8,16 της Β ενότητας)
Συνολική Ευημερία (16)	0,957	PERMA (όλα τα παραπάνω +23 ερώτηση Β ενότητας)
Αρνητικά συναισθήματα (3)	0,801	N1,N2,N3 (7,14,20 της Β ενότητας)
Υγεία (3)	0,945	H1,H2,H3 (4,13,18 της Β ενότητας)

Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών (7)	0,916	1-7 της Γ ενότητας
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (7)	0,868	8-14 της Γ ενότητας
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή (6)	0,852	15-20 της Γ ενότητας
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς (3)	0,784	21-23 της Γ ενότητας
Συνθήκες εργασίας (8)	0,848	24-31 της Γ ενότητας
Αξιολόγηση (2)	0,869	32-33 της Γ ενότητας
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου (7)	0,896	34-40 της Γ ενότητας
Συνολικό εργασιακό άγχος (40)	0,961	1-40 ης Γ ενότητας

3.7 Περιγραφική στατιστική

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Επίπεδο Επαγγελματικής Ευημερίας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται αναλυτικά οι 23 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της εργασιακής ευημερίας (ανακαλέστε ότι δίνονται σε 11-βαθμη κλίμακα Likert, 0-10). Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζεται η δειγματική μέση τιμή των απαντήσεων (χαμηλότερη δυνατή τιμή 0, υψηλότερη δυνατή τιμή 11) καθώς και η τυπική

απόκλιση. Για διευκόλυνση οι ερωτήσεις παρατίθενται ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου (P=θετικά συναισθήματα, N=αρνητικά συναισθήματα, E=Δέσμευση, R=Σχέσεις, M=Νόημα, A=Επίτευξη, H=Υγεία, Lon=Μοναξιά, Har=Ευτυχία). Υψηλότεροι μέσοι όροι παρατηρούνται στις ερωτήσεις «Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος/η;» (Μ.Ο.=7,24), «Πόσο συχνά νιώθεις ικανός/-ή να διαχειριστείς τις εργασιακές ευθύνες σου;» (Μ.Ο.=7,20) και «Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πως αυτά που κάνεις στη εργασία σου, είναι σημαντικά και άξια λόγου;» (Μ.Ο.=7,15). Αντίθετα οι ερωτήσεις «Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις λυπημένος/η;» (Μ.Ο.=5,24) και «Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θυμωμένος;» (Μ.Ο.=5,51) σημείωσαν τους χαμηλότερους μέσους όρους.

Πίνακας 12. Ερωτήσεις εργασιακής ευημερίας, μέσος όρος απαντήσεων και τυπικές αποκλίσεις.

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
5. Στην εργασία σου, πόσο συχνά νιώθεις χαρούμενος/η; (P1)	6,04	2,788
10. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θετικά; (P2)	6,53	2,436
22. Στην εργασία σου σε τι βαθμό νιώθεις πλήρης; (P3)	5,98	2,817
3. Στην εργασία σου, πόσο συχνά απορροφάσαι σε αυτό που κάνεις; (E1)	7,00	3,181
11. Σε τι βαθμό νιώθεις ενθουσιασμό και ενδιαφέρον στην εργασία σου; (E2)	6,73	2,851
21. Στην εργασία σου, πόσο συχνά χάνεις την αίσθηση του χρόνου κάνοντας κάτι, που σε ευχαριστεί; (E3)	6,01	3,008
6. Σε τι βαθμό λαμβάνεις βοήθεια και στήριξη από τους συναδέλφους, όταν τις χρειάζεσαι; (R1)	5,82	3,099

15. Σε τι βαθμό νιώθεις ότι σε εκτιμούν οι συνάδελφοί σου; (R2)	6,68	2,702
19. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με τις επαγγελματικές σου σχέσεις; (R3)	6,13	2,667
1. Σε τι βαθμό βρίσκεις νόημα και σκοπό στην εργασία σου; (M1)	6,77	3,041
9. Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πως αυτά που κάνεις στη εργασία σου, είναι σημαντικά και άξια λόγου; (M2)	7,15	2,693
17. Σε τι βαθμό νιώθεις, γενικά, ότι έχεις μια αίσθηση κατεύθυνσης στην εργασία σου; (M3)	6,00	2,828
2. Πόσο συχνά νιώθεις ότι κάνεις πρόοδο προς την επίτευξη των εργασιακών σου στόχων σου; (A1)	6,27	2,858
8. Πόσο συχνά επιτυγχάνεις τους σημαντικούς εργασιακούς στόχους, που έχεις θέσει για τον εαυτό σου; (A2)	6,56	2,576
16. Πόσο συχνά νιώθεις ικανός/-ή να διαχειριστείς τις εργασιακές ευθύνες σου; (A3)	7,20	2,571
7. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος/η; (N1)	7,24	2,615
14. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θυμωμένος; (N2)	5,51	2,976
20. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις λυπημένος/η; (N3)	5,24	2,831
4. Σε γενικές γραμμές, πώς είναι η υγεία σου; (H1)	7,03	2,459

13. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με την τρέχουσα κατάσταση της σωματικής σου υγείας; (H2)	6,69	2,486
18. Σε σύγκριση με άλλους της ίδιας ηλικίας και φύλου, πως είναι η υγεία σου; (H3)	7,01	2,442
12. Πόσο μόνος/-η νιώθεις στην εργασία σου; (Lon)	5,81	3,077
23. Ζυγίζοντάς τα όλα, πόσο ευτυχισμένος θα έλεγες ότι είσαι με την εργασία σου; (Har)	5,96	2,946

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας. Παρατηρήστε ότι οι μικρότερες μέσες τιμές αντιστοιχούν στις διαστάσεις της ευτυχίας (5,81) και της μοναξιάς (5,96) που αποτελούνται από μία ερώτηση. Ο μέσος όρος της συνολικής ευημερίας για το σύνολο του δείγματος (6.43), καθώς και οι μέσοι όροι των επιμέρους 5 αξόνων που τη συνθέτουν (κυμαίνονται από 6,18-6,68), ανακαλώντας ότι οι δυνατές τιμές είναι από 0-10, δηλώνουν ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σχετικά καλό επίπεδο ευημερίας. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί το εύρημα ότι ο μέσος όρος στην κλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων είναι ίσος με 6 που σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εργασίας τους διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα.

Πίνακας 13. Διαστάσεις εργασιακής ευημερίας, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις.

Διάσταση εργασιακής ευημερίας (αριθμός ερωτήσεων)	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Θετικά συναισθήματα (3)	6,18	2,516
Δέσμευση (3)	6,58	2,754
Σχέσεις (3)	6,21	2,618
Νόημα (3)	6,64	2,500

Επίτευξη (3)	6,68	2,290
Συνολική Ευημερία (16)	6,43	2,196
Αρνητικά συναισθήματα (3)	6,00	2,380
Υγεία (3)	6,91	2,337
Ευτυχία (1)	5,81	3,077
Μοναξιά (1)	5,96	2,946

Ερευνητικό Ερώτημα 2 και 3: Επίπεδο και Παράγοντες επαγγελματικού άγχους

Όσον αφορά το επίπεδο εργασιακού άγχους αυτό αξιολογείται με τις 40 ερωτήσεις του σχετικού ερωτηματολογίου αλλά και την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν για το επίπεδο άγχους που ενέχει συνολικά η δουλειά του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από τον βαθμό άγχους που βιώνουν οι ίδιοι. Προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (82,4%) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζεται από πολύ έως πάρα πολύ άγχος.

Από την εμπειρία σας, πόσο άγχος θεωρείτε ότι ενέχει συνολικά η δουλειά του εκπαιδευτικού; (Σημειώστε μόνο ένα από τα παρακάτω.)

	N	%
Καθόλου άγχος	10	3,5%
Λίγο άγχος	4	1,4%
Αρκετό άγχος	36	12,7%
Πολύ άγχος	86	30,3%
Πάρα πολύ άγχος	148	52,1%

Στον Πίνακα 14 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων (και οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα 40 ερωτήματα που αφορούν το εργασιακό άγχος. Ανακαλέστε ότι οι απαντήσεις σε όλα αυτά τα ερωτήματα αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου η τιμή 3 αντιπροσωπεύει μέτρια επίπεδα εργασιακού άγχους. Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζεται η δειγματική μέση τιμή των απαντήσεων (χαμηλότερη δυνατή τιμή 1, υψηλότερη δυνατή τιμή 5) καθώς και η τυπική απόκλιση. Υψηλότεροι μέσοι όροι παρατηρούνται στις ερωτήσεις «Ανεπαρκής μισθός» (4,42) και «Ανεπαρκής μισθός» (4,3). Αντίθετα οι ερωτήσεις Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας για τη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών (2,78) και Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο (2,79) σημείωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες.

Πίνακας 14. Ερωτήσεις εργασιακού άγχους, μέσος όρος απαντήσεων και τυπικές αποκλίσεις.

Διάσταση	Ερώτημα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών -(ανυπακοή, αυθάδεια, παραβατικότητα κλπ.)	3,96	1,280
	2. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	4,16	1,199
	3. Επιβολή πειθαρχίας στους μαθητές	3,78	1,346
	4. Μαθησιακά προβλήματα των μαθητών	3,76	1,212
	5. Ανομοιογενείς τάξεις ως προς το μαθησιακό επίπεδο	3,51	1,251
	6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	3,63	1,332

7. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	4,16	1,119
Έλλειψη 8. Έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα διαχείρισης αυτονομίας, προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	3,15	1,291
9. Έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου μου	2,93	1,354
10. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν	3,07	1,390
11. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου μου	3,64	1,428
12. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος	3,92	1,348
13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	2,94	1,390
14. Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, λογοθεραπευτής)	3,53	1,375

Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	15.Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	4,23	1,163
	16.Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	3,83	1,230
	17.Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων	3,90	1,315
	18.Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας	3,79	1,312
	19.Μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα διδακτικά κενά στα σχολεία (αποσπασμένοι, αναπληρωτές)	3,42	1,372
	20.Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας για τη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση των μαθητών	2,78	1,298
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	21.Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών	3,54	1,228
	22.Συγκρούσεις με συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου	3,19	1,386
	23.Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	3,18	1,408

Συνθήκες εργασίας	24.Διδασκαλία μεγάλου αριθμού παιδιών από διάφορες τάξεις	2,99	1,511
	25.Διαθέσεις σε διάφορα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου	2,85	1,666
	26.Εργασιακή ανασφάλεια	3,29	1,539
	27.Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης	3,39	1,446
	28.Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο	2,79	1,608
	29.Ανεπαρκής μισθός	4,42	1,111
	30.Εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	3,77	1,415
	31. Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών	2,96	1,339
Αξιολόγηση	32.Η εφαρμογή από την Πολιτεία της διαδικασίας της ατομικής αξιολόγησης	4,20	1,160
	33.Η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	3,70	1,297
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	34.Μεγάλος φόρτος εργασίας	4,30	1,095
	35.Πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και της προβλεπόμενης διδασκτέας ύλης	3,67	1,354
	36.Πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση γραπτών	3,38	1,390
	37.Μη διδακτική εργασία (διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδασκτικές εργασίες)	3,92	1,204
	38.Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	3,85	1,269

39. Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου	3,56	1,332
40. Διδασκαλία πολλών και διαφορετικών αντικειμένων	3,02	1,399

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις διαστάσεις του εργασιακού άγχους, με **bold** παρουσιάζονται οι δηλώσεις εκείνες με μέση τιμή μεγαλύτερη από 4, ήτοι εκείνες οι πηγές που σημαίνουν πολύ ή πάρα πολύ άγχος, ενώ με πλάγια γραφή εκείνες οι πηγές με μέσο όρο μικρότερο του 3, οι οποίες και υποδηλώνουν άγχος κάτω του μετρίου. Παρατηρήστε ότι όλες οι δειγματικές μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες του 3, υποδεικνύοντας ότι το άγχος των εκπαιδευτικών είναι αρκετό. Ειδικότερα, μεγαλύτερες τιμές παρουσιάζουν οι διαστάσεις της Αξιολόγησης (3.95, πλησιάζει το πολύ άγχος) και της Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών (3.85 πλησιάζει την τιμή του πολύ άγχους =4). Από την άλλη μικρότερες μέσες τιμές παρουσιάζουν οι διαστάσεις της Έλλειψης αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (μέση τιμή 3.31), Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς (3,30) και Συνθήκες εργασίας (3,31). Τέλος, το συνολικό εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από τον μέσο όρο των 7 διαστάσεων στα οποία ταξινομούνται τα 40 ερωτήματα. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε κατέδειξε μέσο όρο 3,55 και τυπική απόκλιση 0,828, γεγονός που φανερώνει μεγαλύτερα του μετρίου επίπεδα εργασιακού στρες μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 15. Διαστάσεις εργασιακού άγχους, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Διάσταση άγχους ερωτήσεων	εργασιακού (αριθμός)	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση

Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών (7)	3,85	1,018
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (7)	3,31	1,024
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή (6)	3,66	,973
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς (3)	3,30	1,127
Συνθήκες εργασίας (8)	3,31	1,018
Αξιολόγηση (2)	3,95	1,155
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου (7)	3,67	1,011
Συνολικό εργασιακό άγχος (40)	3,55	0,828

3.8.Σχέση μεταβλητών με τα δημογραφικά/εργασιακά χαρακτηριστικά

Για τη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των δημογραφικών/υπηρεσιακών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικιακή κατηγορία οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας) στην επαγγελματική ευημερία και στο εργασιακό άγχος εφαρμόστηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι t test (για δύο ομάδες), F τεστ One Way Anova ή Welch (για περισσότερες ομάδες), όπως εξηγήθηκε στην υποενότητα της Στατιστικής Μεθοδολογίας.

3.8.1. Φύλο

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κλίμακα Νόημα και Φόρτο εργασίας (με κόκκινο χρώμα). Στις κλίμακες που επισημαίνονται με πράσινο χρώμα οι γυναίκες έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των αντρών, ενώ στις κλίμακες που επισημαίνονται με μπλε χρώμα οι άντρες έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή.

Πίνακας 16. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς το φύλο (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).

	t	df	Significance	
			One-Sided p	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	5,379	172,573	<,001	<,001
Δέσμευση	4,598	164,223	<,001	<,001
Σχέσεις	9,452	282	<,001	<,001
Νόημα	,538	183,620	,296	,592
Επίτευξη	4,816	139,295	<,001	<,001
Συνολική Ευημερία	5,389	155,013	<,001	<,001
Αρνητικά Συναισθήματα	-6,718	282	<,001	<,001
Υγεία	2,688	282	,004	,008
Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών	-3,966	235,241	<,001	<,001
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	-2,509	282	,006	,013

Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	-4,557	259,413	<,001	<,001
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	-5,537	282	<,001	<,001
Συνθήκες εργασίας	-3,128	231,629	<,001	,002
Αξιολόγηση	-2,761	238,354	,003	,006
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	-1,417	282	,079	,158
Συνολικό Άγχος	-3,909	282	<,001	<,001

Πίνακας 17. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Φύλο.

	Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Γυναίκα	6,79	2,165
	Άντρας	5,10	2,735
Δέσμευση	Γυναίκα	7,17	2,326
	Άντρας	5,54	3,135
Σχέσεις	Γυναίκα	7,17	2,223
	Άντρας	4,50	2,393
Νόημα	Γυναίκα	6,70	2,354
	Άντρας	6,53	2,751
Επίτευξη	Γυναίκα	7,22	1,659
	Άντρας	5,72	2,883
Συνολική Ευημερία	Γυναίκα	6,98	1,748

*Δήμητρα Σιόντη, Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

	Άντρας	5,45	2,554
Αρνητικά Συναισθήματα	Γυναίκα	5,34	2,312
	Άντρας	7,18	2,026
Υγεία	Γυναίκα	7,19	2,262
	Άντρας	6,42	2,398
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Γυναίκα	3,68	1,042
	Άντρας	4,15	,902
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	3,20	1,028
	Άντρας	3,51	,989
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	Γυναίκα	3,48	1,031
	Άντρας	3,97	,771
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	Γυναίκα	3,04	1,121
	Άντρας	3,77	,981
Συνθήκες εργασίας	Γυναίκα	3,17	1,046
	Άντρας	3,55	,923
Αξιολόγηση	Γυναίκα	3,81	1,205
	Άντρας	4,19	1,024
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Γυναίκα	3,61	1,069
	Άντρας	3,78	,892
Συνολικό Άγχος	Γυναίκα	3,41	,826

Αντρας	3,80	,775
--------	------	------

3.8.2. Θέση Ευθύνης

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κλίμακα Σχέσεις, Νόημα, Υγεία, Εκπαιδευτική Διαδικασία, Εκπαιδευτική πολιτική, Σχέσεις με συναδέλφους, Αξιολόγηση και Συνολικό άγχος (με κόκκινο χρώμα). Στις κλίμακες που επισημαίνονται με πράσινο χρώμα οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που δεν έχουν θέση ευθύνης, ενώ στις κλίμακες που επισημαίνονται με μπλε χρώμα οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή.

Πίνακας 18. Ελεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς την κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης (*t-test ανεξάρτητων δειγμάτων*).

	t	df	Significance	
			One-Sided p	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	2,860	189,035	,002	,005
Δέσμευση	2,578	187,173	,005	,011
Σχέσεις	,757	282	,225	,450
Νόημα	1,635	216,169	,052	,103
Επίτευξη	3,158	180,239	<,001	,002
Συνολική Ευημερία	2,339	171,165	,010	,020
Αρνητικά Συναισθήματα	2,426	203,368	,008	,016
Υγεία	-,108	282	,457	,914

*Δήμητρα Σιόντη, Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών	-1,220	282	,112	,223
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	2,426	282	,008	,016
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	,682	282	,248	,496
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	-,020	282	,492	,984
Συνθήκες εργασίας	-2,803	282	,003	,005
Αξιολόγηση	1,295	167,391	,099	,197
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	4,732	185,866	<,001	<,001
Συνολικό Άγχος	,622	282	,267	,534

Πίνακας 19. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα κατοχή θέσης ευθύνης.

	Έχετε θέση Δ/ντή- τριας, Προϊσταμένου-ης στο σχολείο που εργάζεστε;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Ναι	6,78	1,888
	Όχι	5,96	2,680
Δέσμευση	Ναι	7,18	2,087
	Όχι	6,37	2,935
Σχέσεις	Ναι	6,40	2,541
	Όχι	6,14	2,648
Νόημα	Ναι	6,96	1,684
	Όχι	6,52	2,733
Επίτευξη	Ναι	7,29	1,781
	Όχι	6,46	2,416
Συνολική Ευημερία	Ναι	6,87	1,789
	Όχι	6,26	2,310
Αρνητικά Συναισθήματα	Ναι	6,46	1,686
	Όχι	5,83	2,570
Υγεία	Ναι	6,89	2,154
	Όχι	6,92	2,405

Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Ναι	3,73	,975
	Όχι	3,90	1,032
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	Ναι	3,55	,991
	Όχι	3,22	1,023
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	Ναι	3,72	,900
	Όχι	3,63	1,000
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	Ναι	3,30	1,234
	Όχι	3,30	1,089
Συνθήκες εργασίας	Ναι	3,03	1,080
	Όχι	3,41	,977
Αξιολόγηση	Ναι	4,08	,963
	Όχι	3,90	1,217
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Ναι	4,06	,755
	Όχι	3,53	1,055
Συνολικό Άγχος	Ναι	3,60	,766
	Όχι	3,53	,850

3.8.3.Εργασία στον τόπο μόνιμης κατοικίας

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Στις κλίμακες που επισημαίνονται με μπλε χρώμα οι εκπαιδευτικοί που

εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που δεν εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, ενώ στις κλίμακες που επισημαίνονται με πράσινο χρώμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή (Υγεία, Συνθήκες εργασίας).

Πίνακας 20. Ελεγχοί μέσω τιμών των μεταβλητών ως προς το αν εργάζονται ή όχι στον τόπο μόνιμης κατοικίας (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).

	t	df	Significance	
			One-Sided p	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	1,564	82,551	,061	,122
Δέσμευση	3,116	86,276	,001	,002
Σχέσεις	-1,081	90,162	,141	,283
Νόημα	4,198	79,995	<,001	<,001
Επίτευξη	1,794	91,309	,038	,076
Συνολική Ευημερία	2,257	86,983	,013	,027
Αρνητικά Συναισθήματα	3,262	76,098	<,001	,002
Υγεία	-3,088	91,499	,001	,003
Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών	,535	80,018	,297	,594
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	1,825	84,368	,036	,072

Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	,307	84,363	,380	,759
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	1,079	282	,141	,281
Συνθήκες εργασίας	-2,071	83,635	,021	,041
Αξιολόγηση	-,039	82,758	,484	,969
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	1,809	86,443	,037	,074
Συνολικό Άγχος	,498	80,143	,310	,620

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Εργασία στον τόπο μόνιμης κατοικίας

	Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Ναι	6,33	2,273
	Όχι	5,67	3,183
Δέσμευση	Ναι	6,89	2,519
	Όχι	5,52	3,244
Σχέσεις	Ναι	6,11	2,499
	Όχι	6,55	2,988
Νόημα	Ναι	7,04	2,116
	Όχι	5,27	3,171

Επίτευξη	Ναι	6,82	2,189
	Όχι	6,19	2,567
Συνολική Ευημερία	Ναι	6,61	2,040
	Όχι	5,81	2,590
Αρνητικά Συναισθήματα	Ναι	6,32	1,937
	Όχι	4,91	3,293
Υγεία	Ναι	6,66	2,207
	Όχι	7,76	2,580
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Ναι	3,87	,901
	Όχι	3,78	1,350
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	Ναι	3,38	,937
	Όχι	3,07	1,257
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	Ναι	3,67	,898
	Όχι	3,62	1,205
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	Ναι	3,34	1,094
	Όχι	3,17	1,234
Συνθήκες εργασίας	Ναι	3,23	,924
	Όχι	3,58	1,261
Αξιολόγηση	Ναι	3,95	1,052
	Όχι	3,95	1,466

Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Ναι	3,74	,939
	Όχι	3,44	1,205
Συνολικό Άγχος	Ναι	3,57	,734
	Όχι	3,49	1,096

3.8.4 Μορφή Εργασίας

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Στις κλίμακες που επισημαίνονται με μπλε χρώμα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ενώ στις κλίμακες που επισημαίνονται με πράσινο χρώμα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή

Πίνακας 22. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τη μορφή εργασίας (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων).

	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	-2,322	282	,010	,021
Δέσμευση	-,725	282	,235	,469
Σχέσεις	-1,952	282	,026	,052
Νόημα	,849	69,661	,199	,399
Επίτευξη	-,856	282	,196	,393
Συνολική Ευημερία	-1,163	282	,123	,246
Αρνητικά Συναισθήματα	4,554	282	<,001	<,001
Υγεία	-2,447	282	,008	,015
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-1,585	72,113	,059	,117

Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	3,564	76,111	<,001	<,001
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	2,124	74,013	,018	,037
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	3,197	282	<,001	,002
Συνθήκες εργασίας	-,756	282	,225	,450
Αξιολόγηση	2,698	73,498	,004	,009
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	4,343	282	<,001	<,001
Συνολικό Άγχος	2,574	74,798	,006	,012

Πίνακας 23. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα μορφή εργασίας

	Μορφή εργασίας:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Μόνιμος/η	6,01	2,408
	Αναπληρωτής/τρια	6,86	2,819
Δέσμευση	Μόνιμος/η	6,52	2,618
	Αναπληρωτής/τρια	6,82	3,245
Σχέσεις	Μόνιμος/η	6,06	2,565
	Αναπληρωτής/τρια	6,80	2,758

*Δήμητρα Σιόντη, Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Νόημα	Μόνιμος/η	6,72	2,207
	Αναπληρωτής/τρια	6,32	3,417
Επίτευξη	Μόνιμος/η	6,62	2,290
	Αναπληρωτής/τρια	6,91	2,296
Συνολική Ευημερία	Μόνιμος/η	6,35	2,150
	Αναπληρωτής/τρια	6,73	2,365
Αρνητικά Συναισθήματα	Μόνιμος/η	6,31	2,218
	Αναπληρωτής/τρια	4,77	2,603
Υγεία	Μόνιμος/η	6,74	2,278
	Αναπληρωτής/τρια	7,57	2,464
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Μόνιμος/η	3,91	,922
	Αναπληρωτής/τρια	3,62	1,311
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	Μόνιμος/η	3,43	,940
	Αναπληρωτής/τρια	2,83	1,193
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	Μόνιμος/η	3,73	,895
	Αναπληρωτής/τρια	3,37	1,201
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	Μόνιμος/η	3,41	1,089
	Αναπληρωτής/τρια	2,89	1,186
Συνθήκες εργασίας	Μόνιμος/η	3,28	,990
	Αναπληρωτής/τρια	3,40	1,122

Αξιολόγηση	Μόνιμος/η	4,06	1,049
	Αναπληρωτής/τρια	3,52	1,430
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Μόνιμος/η	3,80	,944
	Αναπληρωτής/τρια	3,17	1,111
ΣυνολοΑγχος	Μόνιμος/η	3,62	,762
	Αναπληρωτής/τρια	3,26	1,001

3.8.5.Οικογενειακή κατάσταση

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Για όλες τις άλλες κλίμακες προβαίνουμε σε πολλαπλές συγκρίσεις και συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις οι έγγαμοι έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των διαζευγμένων (p-τιμή <,001) ενώ δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι έγγαμοι από τους άγαμους (p-τιμή=,063) και οι διαζευγμένοι από τους άγαμους (p-τιμή=,150)
- Ως προς την κλίμακα Αρνητικά Συναισθήματα οι έγγαμοι έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των διαζευγμένων και των άγαμων (p-τιμές<,001), ενώ διαζευγμένοι και άγαμοι δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (p-τιμή=,740).
- Ως προς την κλίμακα Υγεία οι έγγαμοι έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των άγαμων (p-τιμή=.036) ενώ δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι έγγαμοι από τους διαζευγμένους (p-τιμή=,762) και οι διαζευγμένοι από τους άγαμους (p-τιμή=1)
- Ως προς την Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου οι έγγαμοι έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των διαζευγμένων (p-τιμή=0.003), ενώ

διαζευγμένοι και άγαμοι δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (p -τιμή=,373) όπως και έγγαμοι και άγαμοι (p -τιμή=,163)

- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις με συναδέλφους οι διαζευγμένοι έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των έγγαμων (p -τιμή<,001) και από την αντίστοιχη των άγαμων (p -τιμή<,001), ενώ δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι έγγαμοι από τους άγαμους (p -τιμή=,293).
- Τέλος, ως προς το Συνολικό άγχος οι έγγαμοι έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των διαζευγμένων (p -τιμή=0.023), ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγάμων και εγγάμων (p -τιμή=0.929) και διαζευγμένων και αγάμων (p -τιμή=0.103)

Πίνακας 24. Έλεγχοι μέσω τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Οικογενειακή Κατάσταση

	F	Df1	Df 2	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	2,270	2	281	,105
Δέσμευση	0,531	2	281	,589
Σχέσεις	10,245	2	281	<0.001
Νόημα	1,413	2	64,898	,251
Επίτευξη	1,217	2	281	,298
Συνολική Ευημερία	1,338	2	281	,264
Αρνητικά Συναισθήματα	19,014	2	281	<,001
Υγεία	3,442	2	281	,033
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-1,578	2	63,178	,214

Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	7,274	2	67,394	,001
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	2,631	2	66,475	,080
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	29,672	2	73,814	<,001
Συνθήκες εργασίας	2,755	2	70,673	,070
Αξιολόγηση	,547	2	65,806	,581
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	2,491	2	67,603	,090
Συνολικό Άγχος	3,928	2	66,443	,024

Πίνακας 25. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Οικογενειακή κατάσταση

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Έγγαμος/η	6,03	2,435
	Άγαμος/η	6,87	2,383
	Διαζευγμένος/η	6,09	3,009
	Total	6,18	2,516
Δέσμευση	Έγγαμος/η	6,53	2,709

	Άγαμος/η	6,93	2,478
	Διαζευγμένος/η	6,39	3,341
	Total	6,58	2,754
Σχέσεις	Έγγαμος/η	5,80	2,578
	Άγαμος/η	6,71	2,404
	Διαζευγμένος/η	7,76	2,479
	Total	6,21	2,618
Νόημα	Έγγαμος/η	6,78	2,184
	Άγαμος/η	6,71	2,875
	Διαζευγμένος/η	5,80	3,358
	Total	6,64	2,500
Επίτευξη	Έγγαμος/η	6,57	2,374
	Άγαμος/η	7,13	1,756
	Διαζευγμένος/η	6,65	2,455
	Total	6,68	2,290
Συνολική Ευημερία	Έγγαμος/η	6,31	2,248
	Άγαμος/η	6,88	1,807
	Διαζευγμένος/η	6,46	2,369
	Total	6,43	2,196
Αρνητικά Συναισθήματα	Έγγαμος/η	6,53	2,108
	Άγαμος/η	5,01	2,442
	Διαζευγμένος/η	4,44	2,643
	Total	6,00	2,380
Υγεία	Έγγαμος/η	6,69	2,277

	Άγαμος/η	7,61	2,033
	Διαζευγμένος/η	7,17	2,854
	Total	6,91	2,337
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Έγγαμος/η	3,90	,847
	Άγαμος/η	3,92	1,260
	Διαζευγμένος/η	3,48	1,397
	Total	3,85	1,018
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	Έγγαμος/η	3,46	,917
	Άγαμος/η	3,12	1,161
	Διαζευγμένος/η	2,75	1,158
	Total	3,31	1,024
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	Έγγαμος/η	3,73	,872
	Άγαμος/η	3,68	1,016
	Διαζευγμένος/η	3,21	1,305
	Total	3,66	,973
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	Έγγαμος/η	3,52	1,005
	Άγαμος/η	3,19	1,337
	Διαζευγμένος/η	2,28	,860
	Total	3,30	1,127
Συνθήκες εργασίας	Έγγαμος/η	3,33	,976
	Άγαμος/η	3,50	,939
	Διαζευγμένος/η	2,92	1,252
	Total	3,31	1,018
Αξιολόγηση	Έγγαμος/η	3,95	1,034

	Άγαμος/η	4,08	1,251
	Διαζευγμένος/η	3,75	1,588
	Total	3,95	1,155
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	Έγγαμος/η	3,76	,927
	Άγαμος/η	3,63	1,037
	Διαζευγμένος/η	3,26	1,303
	Total	3,67	1,011
Συνολικό Άγχος	Έγγαμος/η	3,63	,732
	Άγαμος/η	3,56	,836
	Διαζευγμένος/η	3,08	1,133
	Total	3,55	,828

3.8.6. Ηλικιακή Κατηγορία

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Για όλες τις άλλες κλίμακες προβαίνουμε σε πολλαπλές συγκρίσεις και συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

Ως προς την κλίμακα Σχέσεις οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών 31-40, 41-50 και 51 ετών και άνω με αντίστοιχες p-τιμές 0.017, <0.001 και <0.001, ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς την κλίμακα Αρνητικά Συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 21-30 (<0.001) και 31-40 (<0.001). Επίσης οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 ετών και άνω έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 21-30 (<0.001) και 31-40 (<0.001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς την κλίμακα Υγεία οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 41-50 (p-τιμή=0.005) και 51 ετών και πάνω (p-τιμή=0.003). ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς την κλίμακα Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 ετών και άνω έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 21-30 (p-τιμή=0.002) και 41-50 (p-τιμή=0.026), οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 (p-τιμή=0.032), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς την κλίμακα Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 ετών και άνω έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή

από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 21-30 (p -τιμή=0.017) και 41-50 (p -τιμή=0.026), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς την κλίμακα Σχέσεις με συναδέλφους οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από τις αντίστοιχες μέσες τιμές των άλλων ηλικιακών κατηγοριών (p -τιμές<0.001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς την κλίμακα Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 ετών και άνω έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 21-30 (p -τιμή=0.002) και 41-50 (p -τιμή=0.024), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Τέλος, ως προς το Συνολικό άγχος οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 ετών και άνω έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 21-30 (p -τιμή=0.028), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 26. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ηλικιακή κατηγορία

F		Df1	Df 2	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	1,617	3	56,751	,196
Δέσμευση	1,149	3	56,629	,337
Σχέσεις	9,373	3	280	<0.001
Νόημα	2,507	3	55,346	,068
Επίτευξη	0,335	3	280	0.800
Συνολική Ευημερία	,663	3	57,028	,578
Αρνητικά Συναισθήματα	28,746	3	280	<0.001
Υγεία	7,203	3	61,110	<,001
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-2,031	3	59,668	,119

Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	8,174	3	59,142	<,001
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	5,513	3	57,345	,002
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	13,452	3	66,507	<,001
Συνθήκες εργασίας	,368	3	60,004	,776
Αξιολόγηση	2,599	3	57,293	,061
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	8,914	3	56,737	<,001
Συνολικό Άγχος	5,285	3	58,614	,003

Πίνακας 27. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ηλικιακή κατηγορία

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	21-30	6,69	3,372
	31-40	6,18	3,060
	41-50	6,50	2,307
	51 και άνω	5,86	2,381
	Total	6,18	2,516
Δέσμευση	21-30	6,22	3,984
	31-40	6,24	3,214
	41-50	6,96	2,261
	51 και άνω	6,42	2,754
	Total	6,58	2,754

*Δήμητρα Σιόντη, Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Σχέσεις	21-30	8,75	1,917
	31-40	6,52	2,837
	41-50	5,86	2,569
	51 και άνω	5,97	2,498
	Total	6,21	2,618
Νόημα	21-30	4,97	4,194
	31-40	6,39	3,157
	41-50	7,08	1,987
	51 και άνω	6,64	2,225
	Total	6,64	2,500
Επίτευξη	21-30	6,92	2,327
	31-40	6,39	2,740
	41-50	6,79	2,176
	51 και άνω	6,60	2,308
	Total	6,68	2,290
Συνολική Ευημερία	21-30	6,67	2,612
	31-40	6,36	2,912
	41-50	6,62	2,016
	51 και άνω	6,25	2,126
	Total	6,43	2,196
Αρνητικά Συναισθήματα	21-30	2,75	2,376
	31-40	4,30	2,576
	41-50	6,31	2,013
	51 και άνω	6,61	2,014
	Total	6,00	2,380
Υγεία	21-30	8,42	2,966
	31-40	8,18	1,693
	41-50	6,68	1,942
	51 και άνω	6,61	2,427
	Total	6,91	2,337
	21-30	3,44	1,756

*Δήμητρα Σιόντη, Επαγγελματική Ευημερία και παράγοντες Επαγγελματικού Άγχους
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Εκπαιδευτική διαδικασία	-31-40	3,70	,720
συμπεριφορά των μαθητών	41-50	3,78	,981
	51 και άνω	4,00	,887
	Total	3,85	1,018
Έλλειψη αυτονομίας,	21-30	2,40	1,323
ευκαιριών, υποστήριξης και	31-40	2,95	,858
αναγνώρισης κατά την	41-50	3,26	,945
άσκηση του εκπαιδευτικού	51 και άνω	3,57	,939
έργου	Total	3,31	1,024
Εκπαιδευτική πολιτική σε	21-30	2,88	1,456
σχέση με τον ρόλο του	31-40	3,64	,908
δασκάλου και τη λειτουργία	41-50	3,55	,912
των σχολείων - υλικοτεχνική	51 και άνω	3,88	,840
υποδομή	Total	3,66	,973
Σχέσεις με συναδέλφους,	21-30	2,08	,964
διευθυντή, γονείς	31-40	3,30	,689
	41-50	3,37	1,035
	51 και άνω	3,47	1,156
	Total	3,30	1,127
Συνθήκες εργασίας	21-30	3,27	1,455
	31-40	3,34	,809
	41-50	3,23	,975
	51 και άνω	3,36	,995
	Total	3,31	1,018
Αξιολόγηση	21-30	3,42	1,742
	31-40	3,59	1,151
	41-50	3,91	1,061
	51 και άνω	4,13	1,062
	Total	3,95	1,155
Φόρτος εργασίας και πίεση	21-30	2,80	1,319
χρόνου	31-40	3,29	1,038

	41-50	3,59	1,014
	51 και άνω	3,95	,816
	Total	3,67	1,011
Συνολικό Άγχος	21-30	2,93	1,250
	31-40	3,38	,668
	41-50	3,49	,793
	51 και άνω	3,74	,720
	Total	3,55	,828

3.8.7. Έτη Υπηρεσίας

Προσοχή λόγω μικρού πλήθους παρατηρήσεων στην κατηγορία έως 1 έτος έγινε συγχώνευση όπως εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα

	N	%
Έως 3 έτη	24	8,5%
4-6 έτη	24	8,5%
7-10 έτη	30	10,6%
Πάνω από 10 έτη	206	72,5%

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Για όλες τις άλλες κλίμακες προβαίνουμε σε πολλαπλές συγκρίσεις και συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις οι εκπαιδευτικοί με έως 3 έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη όλων των άλλων κατηγοριών (p-τιμές <,001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Αρνητικά Συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί με έως 3 έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη όλων των άλλων κατηγοριών (p-τιμές είναι 0.004, <0.001 και <0.001,

- αντίστοιχα), επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 4-6 έτη έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών με πάνω από 10 έτη (p -τιμή=0.034), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Υγεία οι εκπαιδευτικοί με έως 3 έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών με πάνω από 10 έτη (p -τιμή<0.001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
 - Ως προς την κλίμακα Εκπαιδευτική διαδικασία - συμπεριφορά των μαθητών οι εκπαιδευτικοί με 4-6 έτη έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή σε σχέση με αυτήν των εκπαιδευτικών με 7-10 έτη (p -τιμή<0.001) και 10 έτη και πάνω (p -τιμή<0.001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
 - Ως προς την κλίμακα Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών με έως 3 έτη (p -τιμή=0.007) και 4-6 έτη (p -τιμή<0.001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
 - Ως προς την κλίμακα Σχέσεις με συναδέλφους οι εκπαιδευτικοί με έως 3 έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη όλων των άλλων κατηγοριών (p -τιμές είναι 0.002, <0.001 και <0.001, αντίστοιχα), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
 - Ως προς την κλίμακα Αξιολόγησης μαθητών οι εκπαιδευτικοί με 4-6 έτη έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή σε σχέση με αυτήν των εκπαιδευτικών με 7-10 έτη (p -τιμή<0.001) και 10 έτη και πάνω (p -τιμή<0.001), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
 - Ως προς την κλίμακα Φόρτος εργασίας έργου οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών με έως 3 έτη (p -τιμή=0.024) και 4-6 έτη (p -τιμή=0.003), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
 - Ως προς την κλίμακα Συνολικού άγχους οι εκπαιδευτικοί με 4-6 έτη έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή σε σχέση με αυτήν των εκπαιδευτικών

με 7-10 έτη (p-τιμή=0.030) και 10 έτη και πάνω (p-τιμή=0.005), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 28. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Έτη υπηρεσίας

F		Df1	Df 2	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	,602	3	46,977	,617
Δέσμευση	,897	3	48,375	,450
Σχέσεις	10,234	3	280	<,001
Νόημα	,834	3	46,027	,482
Επίτευξη	0,598	3	280	,617
Συνολική Ευημερία	0,565	3	280	,638
Αρνητικά Συναισθήματα	19,656	3	280	<,001
Υγεία	6,111	3	280	<,001
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-7,477	3	48,593	<,001
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	9,591	3	48,948	<,001
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	2,728	3	49,156	,054
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	11,670	3	280	<,001
Συνθήκες εργασίας	,566	3	50,382	,640
Αξιολόγηση	8,868	3	49,472	<,001

Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	7,642	3	49,428	<,001
Συνολικό Άγχος	6,138	3	50,560	,001

Πίνακας 29. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Έτη υπηρεσίας.

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Έως 3 έτη	7,03	3,482
	4-6 έτη	6,33	2,586
	7-10 έτη	6,13	2,809
	Πάνω από 10 έτη	6,07	2,327
	Total	6,18	2,516
Δέσμευση	Έως 3 έτη	6,33	4,053
	4-6 έτη	6,67	2,872
	7-10 έτη	7,24	2,284
	Πάνω από 10 έτη	6,50	2,624
	Total	6,58	2,754
Σχέσεις	Έως 3 έτη	8,78	2,251
	4-6 έτη	5,17	2,320
	7-10 έτη	5,84	2,979
	Πάνω από 10 έτη	6,08	2,469
	Total	6,21	2,618
Νόημα	Έως 3 έτη	5,44	4,440
	4-6 έτη	6,56	2,617
	7-10 έτη	7,04	2,531
	Πάνω από 10 έτη	6,73	2,132
	Total	6,64	2,500
Επίτευξη	Έως 3 έτη	7,11	2,393
	4-6 έτη	6,31	2,433

	7-10 έτη	6,89	2,403
	Πάνω από 10 έτη	6,64	2,252
	Total	6,68	2,290
Συνολική Ευημερία	Έως 3 έτη	6,91	2,673
	4-6 έτη	6,21	2,432
	7-10 έτη	6,60	2,364
	Πάνω από 10 έτη	6,37	2,089
	Total	6,43	2,196
Αρνητικά Συναισθήματα	Έως 3 έτη	2,97	2,430
	4-6 έτη	5,14	2,110
	7-10 έτη	6,02	2,708
	Πάνω από 10 έτη	6,45	2,064
	Total	6,00	2,380
Υγεία	Έως 3 έτη	8,61	2,585
	4-6 έτη	7,00	2,158
	7-10 έτη	7,44	1,987
	Πάνω από 10 έτη	6,62	2,290
	Total	6,91	2,337
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Έως 3 έτη	3,70	1,694
	4-6 έτη	3,12	,806
	7-10 έτη	4,08	,900
	Πάνω από 10 έτη	3,92	,918
	Total	3,85	1,018
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	Έως 3 έτη	2,46	1,326
	4-6 έτη	2,73	,805
	7-10 έτη	3,26	,999
	Πάνω από 10 έτη	3,49	,939
	Total	3,31	1,024
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία	Έως 3 έτη	2,90	1,450
	4-6 έτη	3,57	,847
	7-10 έτη	3,74	,783

των σχολείων - υλικοτεχνική	Πάνω από 10 έτη	3,74	,910
υποδομή	Total	3,66	,973
Σχέσεις με συναδέλφους,	Έως 3 έτη	2,11	,986
διευθυντή, γονείς	4-6 έτη	3,22	,904
	7-10 έτη	3,49	1,078
	Πάνω από 10 έτη	3,42	1,097
	Total	3,30	1,127
Συνθήκες εργασίας	Έως 3 έτη	3,14	1,447
	4-6 έτη	3,39	,825
	7-10 έτη	3,48	,827
	Πάνω από 10 έτη	3,29	1,007
	Total	3,31	1,018
Αξιολόγηση	Έως 3 έτη	3,79	1,738
	4-6 έτη	2,92	1,100
	7-10 έτη	4,27	,785
	Πάνω από 10 έτη	4,04	1,063
	Total	3,95	1,155
Φόρτος εργασίας και πίεση	Έως 3 έτη	2,92	1,368
χρόνου	4-6 έτη	3,10	,854
	7-10 έτη	3,68	,828
	Πάνω από 10 έτη	3,83	,944
	Total	3,67	1,011
Συνολικό άγχος	Έως 3 έτη	3,00	1,280
	4-6 έτη	3,16	,579
	7-10 έτη	3,66	,658
	Πάνω από 10 έτη	3,64	,775
	Total	3,55	,828

3.8.8.Επαγγελματικές Σπουδές

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Για όλες τις άλλες κλίμακες προβαίνουμε σε πολλαπλές συγκρίσεις και συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

- Ως προς την κλίμακα Θετικά Συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που είναι κάτοχοι πτυχίου (p -τιμή=0.044<0.05), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι πτυχίου έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη αυτών που έχουν διδακτορικό (p -τιμή=0.045<0.05), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Νόημα οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των πτυχιούχων (p -τιμή<0.001), των μεταπτυχιακών (p -τιμή<0.001) και αυτών που έχουν δεύτερο πτυχίο (p -τιμή=0.002), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Αρνητικά Συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των πτυχιούχων (p -τιμή=0.001), των μεταπτυχιακών (p -τιμή=0.006) και αυτών που έχουν δεύτερο πτυχίο (p -τιμή=0.005), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των μεταπτυχιακών (p -τιμή=0.017) και αυτών που έχουν δεύτερο πτυχίο (p -τιμή=0.018), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις με συναδέλφους οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των πτυχιούχων (p -τιμή=0.018), των μεταπτυχιακών (p -τιμή=0.006) και αυτών που

έχουν δεύτερο πτυχίο (p -τιμή=0.045), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

- Ως προς την κλίμακα Συνθήκες εργασίας οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των πτυχιούχων (p -τιμή=0.009), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Τέλος, ως προς την κλίμακα Αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των μεταπτυχιακών (p -τιμή=0.043), ενώ δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 30. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Επαγγελματικές σπουδές.

F		Df1	Df 2	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	3,527	3	51,741	,021
Δέσμευση	1,626	3	51,813	,195
Σχέσεις	2,676	3	280	,047
Νόημα	8,484	3	280	<,001
Επίτευξη	1,839	3	52,699	,151
Συνολική Ευημερία	1,522	3	52,064	,220
Αρνητικά Συναισθήματα	5,072	3	280	,002
Υγεία	2,214	3	280	,087
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-2,152	3	280	,094
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	3,801	3	280	,011

Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	1,156	3	280	,327
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	4,744	3	53,587	,005
Συνθήκες εργασίας	4,350	3	280	,005
Αξιολόγηση	2,823	3	55,501	,047
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	1,142	3	280	,332
Συνολικό Άγχος	1,133	3	280	,336

Πίνακας 31. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Επαγγελματικές

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	Κάτοχος πτυχίου	5,90	2,510
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	6,73	2,270
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,11	2,409
	Κάτοχος Διδακτορικού	4,81	3,407
	Total	6,18	2,516
Δέσμευση	Κάτοχος πτυχίου	6,64	2,598
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	6,87	2,607
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,36	2,414
	Κάτοχος Διδακτορικού	4,67	4,272
	Total	6,58	2,754
Σχέσεις	Κάτοχος πτυχίου	5,98	2,684
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	6,13	2,512
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,64	1,997

	Κάτοχος Διδακτορικού	7,74	3,122
	Total	6,21	2,618
Νόημα	Κάτοχος πτυχίου	6,89	2,292
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	6,81	2,243
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,58	2,005
	Κάτοχος Διδακτορικού	3,89	4,157
	Total	6,64	2,500
Επίτευξη	Κάτοχος πτυχίου	6,49	2,308
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	6,95	2,194
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	7,11	2,164
	Κάτοχος Διδακτορικού	5,74	2,695
	Total	6,68	2,290
Συνολική Ευημερία	Κάτοχος πτυχίου	6,34	2,157
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	6,69	2,098
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,51	2,067
	Κάτοχος Διδακτορικού	5,28	2,932
	Total	6,43	2,196
Αρνητικά Συναισθήματα	Κάτοχος πτυχίου	6,21	2,247
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	5,98	2,288
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,44	2,553
	Κάτοχος Διδακτορικού	4,00	2,851
	Total	6,00	2,380
Υγεία	Κάτοχος πτυχίου	6,58	2,179
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	7,21	2,344
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	6,69	2,550
	Κάτοχος Διδακτορικού	7,67	2,838
	Total	6,91	2,337
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-Κάτοχος πτυχίου	3,85	,945
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,74	1,064
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	4,02	1,216
	Κάτοχος Διδακτορικού	4,35	,811

Total	3,85	1,018
Έλλειψη αυτονομίας,Κάτοχος πτυχίου	3,25	,967
ευκαιριών, υποστήριξης καιΚάτοχος μεταπτυχιακού	3,42	1,029
αναγνώρισης κατά τηνΚάτοχος δεύτερου πτυχίου	3,60	1,106
άσκηση του εκπαιδευτικούΚάτοχος Διδακτορικού	2,65	1,042
έργου	Total	3,31
		1,024
Εκπαιδευτική πολιτική σεΚάτοχος πτυχίου	3,63	,883
σχέση με τον ρόλο τουΚάτοχος μεταπτυχιακού	3,59	1,040
δασκάλου και τη λειτουργίαΚάτοχος δεύτερου πτυχίου	3,92	1,089
των σχολείων - υλικοτεχνικήΚάτοχος Διδακτορικού	3,91	,987
υποδομή	Total	3,66
		,973
Σχέσεις με συναδέλφους,Κάτοχος πτυχίου	3,28	,996
διευθυντή, γονείς	Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,40
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	3,50
	Κάτοχος Διδακτορικού	2,52
	Total	3,30
		1,127
Συνθήκες εργασίας	Κάτοχος πτυχίου	3,15
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,31
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	3,61
	Κάτοχος Διδακτορικού	3,96
	Total	3,31
		1,018
Αξιολόγηση	Κάτοχος πτυχίου	3,95
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,83
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	4,08
	Κάτοχος Διδακτορικού	4,50
	Total	3,95
		1,155
Φόρτος εργασίας και πίεσηΚάτοχος πτυχίου	3,64	,987
χρόνου	Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,62
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	4,02
	Κάτοχος Διδακτορικού	3,75
	Total	3,67
		1,011

Συνολικό άγχος	Κάτοχος πτυχίου	3,50	,762
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	3,54	,878
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	3,81	1,040
	Κάτοχος Διδακτορικού	3,67	,586
	Total	3,55	,828

3.8.10.Ειδικότητα

	N	%
ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	114	40,1%
ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	74	26,1%
ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ0724 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)	26	8,5%
ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	26	9,2%
ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32 ,ΠΕ86, ΠΕ19/20	46	16,2%

Από τα αποτελέσματα που παρατίθενται στη συνέχεια προκύπτει ότι **δεν** υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες εκείνες τις κλίμακες που επισημαίνονται με κόκκινο χρώμα. Για όλες τις άλλες κλίμακες προβαίνουμε σε πολλαπλές συγκρίσεις και συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

- Ως προς την κλίμακα Θετικά Συναισθήματα οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από όλες τις άλλες ειδικότητες πλην των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (p-τιμές: <0.001, 0.002, 0.001)
- Ως προς την κλίμακα Δέσμευση οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από όλες τις άλλες ειδικότητες πλην των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (p-τιμές: 0.001, 0.007, <0.001), ενώ επιπλέον οι Ειδικής αγωγής

έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμή=0.017).

- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από τους Δασκάλους και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμές: <0.001 και 0.001 αντίστοιχα)
- Ως προς την κλίμακα Νόημα οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών (p-τιμή=0.043) και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμή=0.001).
- Ως προς την κλίμακα Επίτευξη οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από όλες τις άλλες ειδικότητες πλην των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (p-τιμές: 0.001, 0.006, <0.001)
- Ως προς την κλίμακα Συνολική ευημερία οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από όλες τις άλλες ειδικότητες πλην των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (p-τιμές: <0.001, 0.005, <0.001)
- Ως προς την κλίμακα Αρνητικά συναισθήματα οι δάσκαλοι έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή από Νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (p-τιμές: <0.001, 0.002)
- Ως προς την κλίμακα Υγεία οι δάσκαλοι έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από Νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (p-τιμές: 0.026, 0.003)
- Ως προς την κλίμακα Εκπαιδευτική Διαδικασία οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμές: <0.001, 0.018).
- Ως προς την κλίμακα Έλλειψης αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από δασκάλους και εκπαιδευτικούς της κατηγορίας ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμές: 0.002, 0.004).
- Ως προς την κλίμακα Εκπαιδευτική πολιτική οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από τους Δασκάλους και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμές: 0.009, <0.001).
- Ως προς την κλίμακα Σχέσεις με συναδέλφους οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από τους Δασκάλους (p-τιμή=.018) και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμή=.022).

- Ως προς την κλίμακα Συνθήκες εργασίας οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από όλες τις άλλες ειδικότητες πλην των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (οι τρεις p-τιμές είναι <0.001).
- Ως προς την κλίμακα Αξιολόγηση οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από τους Δασκάλους (p-τιμή=.001) και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμή=.011).
- Ως προς την κλίμακα Συνολικό άγχος οι νηπιαγωγοί έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από τους Δασκάλους (p-τιμή<.001) και από την κατηγορία ειδικοτήτων Π11-Π19/20 (p-τιμή<.011).

Πίνακας 32. Έλεγχοι μέσων τιμών των μεταβλητών ως προς τα επίπεδα του παράγοντα Ειδικότητα

F		Df1	Df 2	Two-Sided p
Θετικά Συναισθήματα	13,040	4	77,272	<,001
Δέσμευση	14,865	4	76,305	<,001
Σχέσεις	6,545	4	279	<,001
Νόημα	6,056	4	75,263	<,001
Επίτευξη	10,282	4	76,522	<,001
Συνολική Ευημερία	12,910	4	77,614	<,001
Αρνητικά Συναισθήματα	7,321	4	79,046	<,001
Υγεία	4,992	4	82,231	,001
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	-7,512	4	79,495	<,001
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	4,827	4	279	<,001

Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	5,704	4	279	<,001
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	4,486	4	279	0,002
Συνθήκες εργασίας	9,861	4	81,439	<,001
Αξιολόγηση	4,914	4	81,748	,001
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	1,885	4	279	0,113
Συνολικό Άγχος	6,953	4	279	<0.001

Πίνακας 33. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα επίπεδα του παράγοντα *Ειδικότητα*.

		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικά Συναισθήματα	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	7,19	1,782
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	5,30	2,441
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)	4,56	2,847
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	6,97	3,159
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32, ΠΕ86, ΠΕ19/20	5,52	2,533
	Total	6,18	2,516
Δέσμευση	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	7,68	1,773
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	6,19	2,860

	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ075,17 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)	3,091
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	3,324
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32 , ΠΕ86, ΠΕ19/20	2,745
	Total	2,754
Σχέσεις	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	2,309
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	2,485
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ076,06 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)	2,490
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	3,133
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32 , ΠΕ86, ΠΕ19/20	2,715
	Total	2,618
Νόημα	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	1,636
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	2,296
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ075,25 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)	3,084
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	3,844
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32 , ΠΕ86, ΠΕ19/20	2,747
	Total	2,500

Επίτευξη	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	7,51	1,487
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	6,20	2,591
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07	5,53	2,410
	(Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	7,05	2,758
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32, ΠΕ86, ΠΕ19/20	5,77	2,361
	Total	6,68	2,290
Συνολική Ευημερία	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	7,31	1,553
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	5,94	2,305
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07	5,28	2,434
	(Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	6,85	2,723
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32, ΠΕ86, ΠΕ19/20	5,38	2,055
	Total	6,43	2,196
Αρνητικά Συναισθήματα	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	5,74	2,029
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	6,97	1,754
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07	6,11	2,336
	(Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	4,44	2,938

	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32, ΠΕ86, ΠΕ19/20	5,88	3,091
	Total	6,00	2,380
Υγεία	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	7,33	1,923
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	6,35	2,255
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ077,97 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		1,612
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	5,90	3,531
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32, ΠΕ86, ΠΕ19/20	6,80	2,529
	Total	6,91	2,337
Εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριφορά των μαθητών	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,52	,918
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	4,19	,821
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ074,00 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		1,163
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	3,73	1,250
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32, ΠΕ86, ΠΕ19/20	4,11	1,090
	Total	3,85	1,018
Έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,19	,932
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	3,55	1,000
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ073,33 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		,910

	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής	2,69	1,257
	Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50		
	(Ειδικής Αγωγής)		
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41,	3,58	1,030
	ΠΕ32 , ΠΕ86, ΠΕ19/20		
	Total	3,31	1,024
Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου και τη λειτουργία των σχολείων - υλικοτεχνική υποδομή	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,42	,909
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	3,89	,850
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ073,	3,47	,935
	(Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής	3,50	,989
	Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50		
	(Ειδικής Αγωγής)		
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41,	4,08	1,128
	ΠΕ32 , ΠΕ86, ΠΕ19/20		
	Total	3,66	,973
Σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή, γονείς	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,06	1,095
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	3,58	1,086
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ073,	3,33	,983
	(Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής	2,92	1,266
	Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50		
	(Ειδικής Αγωγής)		
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41,	3,65	1,095
	ΠΕ32 , ΠΕ86, ΠΕ19/20		
	Total	3,30	1,127
Συνθήκες εργασίας	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	2,90	,894
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	3,53	,913

	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ073,76 ,995 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής3,28 Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)		1,024
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41,3,73 ΠΕ32 ,ΠΕ86, ΠΕ19/20		1,121
	Total	3,31	1,018
Αξιολόγηση	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,63	1,162
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	4,23	,911
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ074,00 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		1,083
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής3,81 Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)		1,422
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41,4,33 ΠΕ32 ,ΠΕ86, ΠΕ19/20		1,180
	Total	3,95	1,155
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,57	,985
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	3,92	,896
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ073,51 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		,961
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής3,45 Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)		1,081
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41,3,72 ΠΕ32 ,ΠΕ86, ΠΕ19/20		1,181
	Total	3,67	1,011

Συνολικό άγχος	ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί)	3,30	,668
	ΠΕ70 (Δάσκαλοι)	3,81	,761
	ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ073,62 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας)		,908
	ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής)	3,32	,962
	ΠΕ11, ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32 ,ΠΕ86, ΠΕ19/20	3,85	,961
	Total	3,55	,828

3.9 Σχέση εργασιακής ευημερίας και εργασιακού άγχους

Στην ενότητα αυτή θα διερευνήσουμε ποια είναι η σχέση μεταξύ της εργασιακής ευημερίας και των πηγών άγχους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και θα διενεργηθεί ο αντίστοιχος έλεγχος αν ο αντίστοιχος πληθυσμιακός συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν, ήτοι αν οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται γραμμικά. Είναι γνωστό ότι οι τιμές αυτού του δείκτη κυμαίνονται από το -1 (τέλεια αρνητική γραμμική συσχέτιση) έως 1 (τέλεια θετική γραμμική συσχέτιση), ενώ τιμές κοντά στο μηδέν υποδηλώνουν έλλειψη γραμμικής συσχέτισης. Αναφορικά με την ένταση της σχέσης όταν μια τέτοια υπάρχει, ο Cohen (1988) προτείνει απόλυτες τιμές του συντελεστή μεταξύ 0-0.2 να δηλώνουν μηδενική συσχέτιση, απόλυτες τιμές στο διάστημα (0.2,0.4) να δηλώνουν μικρή συσχέτιση, απόλυτες τιμές στο (0.4,0.6) να δηλώνουν μέτρια συσχέτιση, απόλυτες τιμές στο (0.61,0.80) να δηλώνουν ισχυρή συσχέτιση και τέλος απόλυτες τιμές μεταξύ 0.8 και 1 να δηλώνουν πολύ ισχυρή συσχέτιση. Στον παρακάτω Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις κάθε μίας από τις διαστάσεις του εργασιακού άγχους με καθεμιά από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας. Για διευκόλυνση με **bold** επισημαίνονται εκείνες οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης που αντιστοιχούν σε μέτρια συσχέτιση, ενώ οι υπόλοιπες δηλώνουν είτε μηδενική συσχέτιση (με κόκκινο χρώμα) ή μικρή συσχέτιση. Έτσι

Θετικά Συναισθήματα	-,408**	-,282**	-,371**	-,313**	-,378**	-,379*	-,300	-,430**
Δέσμευση	-,342**	-,235**	-,321**	-,240**	-,368**	-,336**	-,200**	-,362**
Σχέσεις	-,292**	-,356**	-,315**	-,530**	-,202**	-,220**	-,225**	-,363**
Νόημα	-,252**	-,135*	-,191**	-,101	-,273**	-,243**	-,182**	-,250**
Επίτευξη	-,329**	-,270**	-,319**	-,317**	-,294**	-,332**	-,181*	-,352**
Συνολική Ευημερία	-,384**	-,301**	-,359**	-,348**	-,361**	-,358**	-,263**	-,417**
Αρνητικά Συναισθήματα	,340**	,482**	,384**	,525**	,305**	,349**	,420**	,488**
Υγεία	-,221**	-,180*	-,181*	-,192**	-,005	-,250**	-,224**	-,205**

p-value≤0.001**, p-value*≤0.05, Values without asterisk means non-significant correlation (also with red color).

3.10 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και επαγγελματικού άγχους Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε επιμέρους παράγοντες που συμβάλλουν είτε στην ενίσχυση είτε στην υπονόμηση της ευημερίας στον χώρο του σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από 284 εκπαιδευτικούς με χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας επέτρεψε την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Συγκεκριμένα όσον αφορά το

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας;

Η συνολική επαγγελματική ευημερία αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με μέσο όρο 6,43 σε κλίμακα 1–10, αντανakλώντας μια εικόνα μέτριας προς υψηλής ευημερίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διακύμανση ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις του μοντέλου PERMA: οι διαστάσεις "σχέσεις" και "νόημα" συγκέντρωσαν υψηλές μέσες τιμές, δείγμα της σημασίας των διαπροσωπικών και υπαρξιακών πτυχών της διδασκαλίας. Τα ευρήματα συμφωνούν με τις μελέτες των Seligman (2011), Kern et al. (2015), Νίκα (2021), Γεωργοπούλου (2022) και Σχοινά (2016), οι οποίες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν σημαντικό νόημα στο έργο τους, ακόμη και υπό συνθήκες πίεσης. Η αναγνώριση του νοήματος στην εργασία αποτελεί σημαντικό της έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το επάγγελμά τους έχει αξία και σκοπό βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Η σχέση αυτή έχει τεκμηριωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Öztürk Akar, 2019; Kern et al., 2015), οι οποίες δείχνουν ότι η αίσθηση σκοπού αποτελεί κεντρικό παράγοντα επαγγελματικής ευημερίας. Οι διαστάσεις "δέσμευση" και "επίτευξη" καταγράφηκαν σε ελαφρώς ψηλότερα επίπεδα, εύρημα που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στους στόχους τους και συχνά νιώθουν ότι κάνουν πρόοδο ως προς την επίτευξη των εργασιακών σου στόχων τους. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την έρευνα των Hakanen, Bakker και Schaufeli (2006) και του Seligman, (2011). Θα πρέπει να επισημανθεί το εύρημα ότι ο μέσος όρος στην κλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων είναι ίσος με 6 που σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εργασίας τους διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα όπως έχει ήδη συμπεράνει οι έρευνες των McIntyre et al., (2017) και των Van Horn et al., (2004)

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών:

Τα ευρήματα καταδεικνύουν υψηλό συνολικό επίπεδο επαγγελματικού άγχους (Μ.Ο. = 3,55 / 5), με σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις του. Η μεγαλύτερη επιβάρυνση καταγράφηκε στον δείκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας -συμπεριφορά των μαθητών» (Μ.Ο. = 3,85), του «φόρτου εργασίας» (Μ.Ο. = 3,67), ενώ ακολούθησαν η έλλειψη αυτονομίας (Μ.Ο. = 3,31), οι σχέσεις με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους (Μ.Ο. = 3,30) και οι γενικότερες εργασιακές συνθήκες. Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες έρευνες, όπως εκείνες των Kyriacou & Sutcliffe (1977), Skaalvik & Skaalvik (2009) και Κουρμούση κ.ά. (2015), επιβεβαιώνοντας ότι οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του δασκάλου προκαλούν υψηλό ψυχοκοινωνικό φορτίο, κυρίως λόγω των εξωδιδασκτικών καθηκόντων, της έλλειψης χρόνου και της περιορισμένης διοικητικής υποστήριξης.

Επιπλέον, το εργασιακό στρες φαίνεται να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία και αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως έχει τεκμηριωθεί και στις έρευνες των Erdiller & Dogan (2014) και Skaalvik & Skaalvik (2017). Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλά επίπεδα άγχους στην έρευνα αυτή ήταν επίσης πιο πιθανό να βιώσουν συναισθηματική εξάντληση, όπως αναδεικνύεται και στις μελέτες των Spiromitros & Iordanidis (2017).

Η έννοια του «στρες δασκάλου», που εισήχθη από τους Kyriacou & Sutcliffe (1977), φαίνεται να διατηρεί τη σημασία της και σήμερα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν υψηλά επίπεδα άγχους, ειδικά λόγω φόρτου εργασίας, έλλειψης υποστήριξης και επαγγελματικής αναγνώρισης, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από τις μελέτες των Michie & Williams (2003) και Boyle et al. (1995).

Σχετικά με το:

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Ποιοι είναι οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό άγχος;

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες αφορούσαν την ποσοτική και ποιοτική φύση των απαιτήσεων του επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, το βάρος των εξωδιδασκτικών καθηκόντων, η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η έλλειψη αναγνώρισης από τη διοίκηση, οι συγκρούσεις με γονείς και η

συμπεριφορά των μαθητών αποτελούν μείζονες πηγές άγχους. Το εύρημα συνάδει με το Μοντέλο JD-R (Bakker & Demerouti, 2001), σύμφωνα με το οποίο η ανισορροπία μεταξύ εργασιακών απαιτήσεων και διαθέσιμων πόρων οδηγεί σε εξουθένωση. Παράλληλα, οι εμπειρικές διαπιστώσεις των Boyle et al. (1995) και των Chaudhuri et al. (2021) επιβεβαιώνουν ότι η πολυπλοκότητα του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού και οι περιορισμοί στην επαγγελματική του αυτονομία εντείνουν την ένταση και τον εργασιακό φόρτο.

Επιπλέον, η οικονομική ανασφάλεια αναδείχθηκε ως σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας, επιβεβαιώνοντας τις μελέτες των Kim & Garman (2003) και Munyon et al. (2020) για τη σχέση μεταξύ οικονομικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης και η αβεβαιότητα ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, που έχουν συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα άγχους (Kyriacou, 2001; Blasé, 1986), καταγράφηκαν επίσης ως παράγοντες επιβάρυνσης στην παρούσα έρευνα

Σε σχέση με το:

Όσον αφορά το:

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Ποια η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την επαγγελματική ευημερία και το άγχος;

Από την ανάλυση προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά:

- **Φύλο:** Οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας ειδικά στις διαστάσεις «δέσμευση» «σχέσεις» και «επίτευξη στόχων». Αντίθετα, οι άνδρες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους με την μεγαλύτερη πίεση να απορρέει από τον παράγοντα «αξιολόγηση». Οι άνδρες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώνουν την αξιολόγηση ως απειλή στην επαγγελματική τους εικόνα ή να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τον εαυτό τους, οδηγούμενοι έτσι σε υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Konu, Viitanen & Lintonen όπου (2010) αναδεικνύεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους λόγω των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να διαχειριστούν. Παρόμοια, η Δημοπούλου (2021) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Βέβαια οι κοινωνικοί και επαγγελματικοί ρόλοι των φύλων έχουν μεταβληθεί τα τελευταία χρόνια. Οι γυναίκες ενδέχεται πλέον να έχουν αναπτύξει πιο αποτελεσματικές στρατηγικές

διαχείρισης των πολλαπλών τους ρόλων και να έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης στην παρούσα έρευνα το φύλο ενδέχεται να συσχετίζεται με άλλες μεταβλητές στο συγκεκριμένο δείγμα (π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τύπος σχολείου, επαγγελματική εμπειρία), που να επηρεάζουν τα επίπεδα ευημερίας και άγχους και να διαφοροποιούν τα αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες.

- **Ηλικία:** Οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (51+) ανέφεραν χαμηλότερη συνολική ευημερία σε σύγκριση με άλλες ηλικιακές ομάδες, αλλά ταυτόχρονα μεγαλύτερο βαθμό συνολικού άγχους (Μ.Ο. = 3,74) εύρημα που πιθανώς να οφείλεται στην συνεχόμενη επί χρόνια διαρκή έκθεσή τους σε στρεσογόνους παράγοντες. Με την πάροδο του χρόνου, η επαναληπτικότητα και οι πιέσεις του επαγγέλματος ενδέχεται να συσσωρεύουν στρες αντί να το μειώνουν. Επίσης σε αυτή τη φάση ζωής τους οι εξωγενείς πιέσεις (π.χ. οικογενειακές υποχρεώσεις, φροντίδα ηλικιωμένων γονέων) ενδέχεται να επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητά τους να διαχειρίζονται το άγχος και να νιώθουν επαγγελματική ευημερία
- **Έτη υπηρεσίας:** Εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 έτη εμπειρίας ανέφεραν χαμηλότερη διαχείριση του άγχους και χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ευημερίας, αποτέλεσμα που δεν συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες όπως αυτή των Skaalvik & Skaalvik, (2009) στην οποία η μεγαλύτερη επαγγελματική ωριμότητα και εμπειρία αποτελεί δείκτη ελέγχου του επαγγελματικού άγχους και υψηλότερης επαγγελματικής ευημερίας. Η αντίφαση αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους πιθανούς παράγοντες, οι οποίοι αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω. Ειδικότερα η χαμηλότερη επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών με πάνω από 10 έτη υπηρεσίας μπορεί να οφείλεται σε επαγγελματική κόπωση, έλλειψη κινήτρων και ευκαιριών εξέλιξης, δυσκολία προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και σε υψηλότερες προσδοκίες και αυστηρότερη αυτοαξιολόγηση.
- **Θέση ευθύνης -Εργασία στον τόπο κατοικίας & Μορφή εργασίας:** Όσοι κατείχαν θέσεις ευθύνης ή εργάζονταν στον τόπο κατοικίας τους εμφάνιζαν υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, γεγονός που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Λουκοπούλου, 2015· Βασιλείου & Μάρκου, 2014· Σχοινά, 2016). Τα επίπεδα άγχους τους δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά συγκριτικά με το αντίστοιχο των συναδέλφων τους που δεν κατέχουν θέσεις ευθύνης. Η μορφή εργασίας των εκπαιδευτικών δεν δηλώνει σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συνολικής ευημερίας

αλλά και συνολικού άγχους μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών. Η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενα ευρήματα, καθώς τα αποτελέσματά της δεν συνάδουν με εκείνα που καταγράφουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας στους αναπληρωτές σε σύγκριση με τους μόνιμους δασκάλους. Σύμφωνα με τη Λουκοπούλου (2015), η μειωμένη επαγγελματική ευημερία των αναπληρωτών σχετίζεται με την ανασφάλεια και την έλλειψη σταθερής επαγγελματικής σχέσης, ενώ οι μόνιμοι δάσκαλοι, όπως αναφέρει και η Σχοινιά (2016), φαίνεται να επωφελούνται από το σταθερό εργασιακό περιβάλλον και την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης διαφοροποιούνται, υποδεικνύοντας ότι η διάκριση αυτή ενδέχεται να μην είναι τόσο έντονη ή να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες. Η απόκλιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας από τα ευρήματα προηγούμενων μελετών μπορεί να οφείλεται στις μεταβολές στο εργασιακό πλαίσιο των αναπληρωτών. Συγκεκριμένα τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει σημαντικές αλλαγές στις πολιτικές προσλήψεων και στις συνθήκες εργασίας των αναπληρωτών (π.χ. μεγαλύτερη διάρκεια συμβάσεων, συχνότερη τοποθέτηση στον ίδιο τόπο), γεγονός που μπορεί να μειώνει την ανασφάλεια και να ενισχύει την επαγγελματική τους ευημερία

- **Οικογενειακή Κατάσταση**

Η οικογενειακή κατάσταση φάνηκε να σχετίζεται με διαφοροποιήσεις στα επίπεδα άγχους και ευημερίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι (69,7%), ενώ μικρότερα ποσοστά καταγράφηκαν στους άγαμους (17,6%) και διαζευγμένους (12,7%). Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ελαφρώς χαμηλότερης επίπεδα συνολικής επαγγελματικής ευημερίας, ιδίως στις διαστάσεις «υγεία» και «θετικά συναισθήματα», πιθανώς λόγω των πολλαπλών ρόλων και στην οικογενειακή τους και στην επαγγελματική τους ζωή και των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτούς. Αντιθέτως η ύπαρξη σταθερού υποστηρικτικού πλαισίου στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών λειτουργεί προστατευτικά έναντι του εργασιακού στρες όπως παρατηρείται στα συμπεράσματα των Van Droogenbroeck et al. (2014) και των Aldrup et al. (2018) εύρημα που δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει μόνο την καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συναισθηματική τους σύνδεση με τον εργασιακό τους ρόλο και την εκπαιδευτική κοινότητα (Konu et al., 2010).

- **Ειδικότητα**

Η ανάλυση των δεδομένων ανά ειδικότητα ανέδειξε αξιοσημείωτες διαφορές, καθώς το δείγμα περιλάμβανε κυρίως εκπαιδευτικούς ΠΕ60 (Νηπιαγωγούς, 40,1%) και ΠΕ70 (Δασκάλους, 26,1%), αλλά και εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (π.χ. ΠΕ06, ΠΕ11, ΠΕ08).

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι παρουσίασαν ψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους, κυρίως στους άξονες «φόρτος εργασίας» και «εκπαιδευτική διαδικασία», γεγονός που ερμηνεύεται από τον αυξημένο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τα αυξανόμενα μαθησιακά προβλήματα καθώς και τις υψηλές προσδοκίες και την παρεμβατικότητα των γονέων, αλλά και την ελλιπή υποστήριξη από την διοίκηση και το Υπουργείο Παιδείας. Το εύρημα συνάδει με τις διαπιστώσεις των Burns & Machin (2013), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η συναισθηματική εξουθένωση εντείνεται όταν οι απαιτήσεις υπερβαίνουν τις διαθέσιμες ψυχικές και πρακτικές αντοχές.

Οι Νηπιαγωγοί (ΠΕ60) κατέγραψαν μέτρια επίπεδα άγχους αλλά υψηλότερη επαγγελματική ευημερία, ιδιαίτερα στις διαστάσεις «δέσμευση» και «επίτευξη», κάτι που ενδεχομένως συνδέεται με τον αυξημένο έλεγχο στην οργάνωση του μαθήματος και τις σταθερότερες σχέσεις με τους μαθητές (Zhang et al., 2021).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όπως γλωσσών, φυσικής αγωγής ή εικαστικών, παρουσίασαν μειωμένη ευημερία, ιδίως στις διαστάσεις του «νοήματος» και της «δέσμευσης», πιθανώς εξαιτίας της εναλλαγής σχολικών μονάδων, του αποσπασματικού ωραρίου και του πιο περιθωριοποιημένου ρόλου τους στη σχολική κοινότητα. Αντίστοιχα συμπεράσματα αναφέρονται και στη μελέτη των Pepe & Addimando (2013), που επισημαίνουν την επίδραση του ασυνεχούς ωραρίου στη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Μέτριου βαθμού αλλά σημαντική επίσης ήταν η επιβάρυνση στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι δήλωσαν αυξημένο άγχος λόγω της έλλειψης επαρκών υποστηρικτικών δομών και προσωπικού, καθώς και της ψυχολογικής έντασης που απορρέει από την ευθύνη διαχείρισης παιδιών με ειδικές ανάγκες (Billet et al., 2023).

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ειδικότητα αποτελεί κρίσιμη μεταβλητή, η οποία σχετίζεται τόσο με τις συνθήκες εργασίας όσο και με την υποκειμενική αίσθηση σκοπού και ικανοποίησης από την εκπαιδευτική αποστολή (Minghui et al., 2018).

- **Επίπεδο Σπουδών**

Η ανάλυση των στοιχείων ως προς το επίπεδο σπουδών έδειξε ότι οι συμμετέχοντες κατείχαν κυρίως πτυχίο (45,1%), μεταπτυχιακό τίτλο (40,1%), δεύτερο πτυχίο (8,5%) ή διδακτορικό (6,3%).

Οι εκπαιδευτικοί με ανώτερα ακαδημαϊκά προσόντα και ειδικά οι κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας, κυρίως στις διαστάσεις «νόημα», «θετικά συναισθήματα» και «επίτευξη». Η ευρηματική τους εμπλοκή στη διδασκαλία, η αυξημένη αυτοπεποίθηση και οι προοπτικές εξέλιξης φαίνεται να ενισχύουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επιπλέον, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και καλύτερη διαχείριση του άγχους, πιθανώς λόγω της εξοικείωσης με αναστοχαστικές και ερευνητικές πρακτικές που προάγουν την ψυχολογική ανθεκτικότητα (Öztürk Akar, 2019· Kern et al., 2015).

Αντίθετα, οι κάτοχοι μόνο πτυχίου δήλωσαν υψηλότερο συνολικό άγχος στις διαστάσεις της «εκπαιδευτικής πολιτικής» και της «διοικητικής υποστήριξης», ενώ η επαγγελματική τους ευημερία εμφανίστηκε μειωμένη με την διάσταση της «επίτευξης» να εμφανίζει το μικρότερο ποσοστό. Το εύρημα ενδεχομένως αντανακλά περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής αναγνώρισης ή πρόσβασης σε θέσεις ευθύνης, κάτι που επισημαίνεται και στη μελέτη των Fortes-Ferreira et al. (2006), η οποία συσχετίζει την επαγγελματική ανέλιξη με χαμηλότερα επίπεδα στρες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι κάτοχοι διδακτορικού παρουσίασαν υψηλότερο άγχος και χαμηλότερη επαγγελματική ευημερία, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε υψηλότερες προσδοκίες και φιλοδοξίες, αναντιστοιχία προσόντων και καθηκόντων, περιορισμένη επαγγελματική αναγνώριση, αυξημένες ευθύνες χωρίς αντίστοιχη στήριξη, καθώς και σε τελειομανία και αυξημένο αίσθημα ευθύνης.

Η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών με την ευημερία και το άγχος αναδεικνύει τη σημασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και επιβεβαιώνει τον ρόλο

της ακαδημαϊκής ενδυνάμωσης στην καλλιέργεια ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Burić et al., 2019· Konu et al., 2010)

Τέλος σχετικά με το:

Ερευνητικό Ερώτημα 5: Ποια είναι η σχέση Επαγγελματικού Άγχους και Επαγγελματικής Ευημερίας;

Όσον αφορά την επίδραση του εργασιακού άγχους στην επαγγελματική ευημερία η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το εργασιακό άγχος σχετίζεται αρνητικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών (Fortes-Ferreira et al., 2006; Schabracq et al., 2003). Συγκεκριμένα, το εργασιακό άγχος έχει αρνητική προγνωστική επίδραση στην επαγγελματική ευημερία (Burić et al. 2019) ενώ η ανεπάρκεια υποστηρικτικών συστημάτων οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα στρες (Billet et al., 2023). Η στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας με συσχετίσεις Pearson επιβεβαιώνει αυτή τη σχέση, καθώς διαπιστώνεται ότι η συνολική εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών (M.O. = 6,43 σε κλίμακα 0-10) επηρεάζεται αρνητικά από το επαγγελματικό άγχος. Η συσχέτιση του συνολικού εργασιακού άγχους με την ευημερία είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική ($r = -0,417$, $p < 0,001$) ενισχύοντας τα πορίσματα των Zhang et al. (2021), Minghui et al. (2018), Dreer (2021) και του θεωρητικού μοντέλου JD-R Επιπλέον, συγκεκριμένες διαστάσεις της ευημερίας, όπως τα θετικά συναισθήματα και οι σχέσεις, εμφανίζουν μέτρια αρνητική συσχέτιση με το συνολικό άγχος.

Η διάσταση των Θετικών Συναισθημάτων εμφανίζει μέτρια αρνητική συσχέτιση τόσο με το άγχος που απορρέει από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών, όσο και με το Συνολικό Άγχος. Αντίστοιχα, η διάσταση των Σχέσεων παρουσιάζει μέτρια αρνητική συσχέτιση με το άγχος που σχετίζεται με τις σχέσεις με συναδέλφους, τον διευθυντή και τους γονείς. Επιπλέον, η Συνολική Ευημερία σχετίζεται επίσης μέτρια αρνητικά με το Συνολικό Άγχος. Τέλος, τα Αρνητικά Συναισθήματα παρουσιάζουν μέτρια θετική συσχέτιση με τις πηγές άγχους που αφορούν την έλλειψη αυτονομίας, ευκαιριών, υποστήριξης και αναγνώρισης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, τις σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντή και γονείς, τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, καθώς και με το Συνολικό Άγχος.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνάς με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή ευημερία. Παράγοντες όπως η υποστήριξη από τη διοίκηση, η εργασιακή σταθερότητα και η συναισθηματική

ανθεκτικότητα μπορούν να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους, καθιστώντας αναγκαία τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας, της διοικητικής και συναδελφικής υποστήριξης, της ισορροπίας εργασιακής και προσωπικής ζωής και της ύπαρξης ουσιαστικής αναγνώρισης. Το μοντέλο PERMA προσφέρει ένα αποτελεσματικό εργαλείο παρέμβασης για τη συστηματική ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Οι πολιτικές που εστιάζουν μόνο στη διοικητική αξιολόγηση και στις γνωστικές επιδόσεις αγνοούν τον ουσιαστικό ρόλο της ψυχολογικής ενίσχυσης των λειτουργών της εκπαίδευσης. Συνεπώς, απαιτείται ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης που θα ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση νοήματος των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητά τους.

3.11 Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τα σημαντικά ευρήματα, η έρευνα αντιμετώπισε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- **Μέγεθος και Εκπροσώπηση του Δείγματος:** Το μέγεθος του δείγματος μπορεί να περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων δεν αντικατοπτρίζει πλήρως την ποικιλία του εκπαιδευτικού δυναμικού σε ευρύτερη κλίμακα.
- **Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις:** Η χρήση συγκεκριμένων ποσοτικών μεθόδων, αν και αποτελεσματική για την ανάλυση των βασικών σχέσεων, μπορεί να μην καταγράφει όλες τις υποκειμενικές εμπειρίες και τις λεπτομέρειες που θα μπορούσαν να προκύψουν μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων.
- **Επιλογή Εργαλείων Μέτρησης:** Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής ευημερίας, παρόλο που ήταν αξιόπιστα, ενδέχεται να μην καλύπτουν πλήρως όλες τις διαστάσεις των εννοιών που εξετάστηκαν.
- **Χρονική Διάσταση:** Η διασταυρούμενη φύση της έρευνας (cross-sectional) περιορίζει τη δυνατότητα κατανόησης των μεταβολών των επιπέδων άγχους και ευημερίας σε βάθος χρόνου.

3.12 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων και των εντοπισμένων περιορισμών, προτείνονται τα εξής για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες:

- **Επέκταση του Δείγματος:** Συνιστάται η διεξαγωγή μελετών με μεγαλύτερο και πιο ποικιλόμορφο δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα και να αναδειχθούν περαιτέρω διαφορές μεταξύ διαφόρων κατηγοριών (π.χ. μόνιμοι, αναπληρωτές, εκπαιδευτικοί σε διαφορετικά σχολεία).
- **Μακροπρόθεσμες Μελέτες:** Η υιοθέτηση μεθοδολογιών που παρακολουθούν τις μεταβολές στα επίπεδα άγχους και ευημερίας σε βάθος χρόνου (longitudinal studies) θα επιτρέψει την κατανόηση της εξέλιξης αυτών των παραμέτρων και των επιπτώσεών τους στην επαγγελματική πορεία.
- **Συνδυασμός Ποσοτικών και Ποιοτικών Μεθόδων:** Η ενσωμάτωση ποιοτικών προσεγγίσεων (π.χ. συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις) μπορεί να παρέχει βαθύτερες γνώσεις σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και να ενισχύσει την ερμηνευτική ισχύ των ποσοτικών αποτελεσμάτων.
- **Ανάπτυξη και Εφαρμογή Νέων Εργαλείων Μέτρησης:** Η δημιουργία και αξιολόγηση νέων, πιο ολοκληρωμένων εργαλείων μέτρησης που θα καλύπτουν όλες τις διαστάσεις του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής ευημερίας θα συμβάλει στην ακριβέστερη καταγραφή των εννοιών.
- **Εξέταση Παρεμβάσεων:** Μελέτες που θα αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παρεμβάσεων (π.χ. προγράμματα επιμόρφωσης για τη διαχείριση του στρες, πρωτοβουλίες για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος) θα είναι χρήσιμες για την πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασόπουλος, Α. (2018). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού: διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Βασιλείου, & Μάρκου. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16260>

Γεωργοπούλου, Γ. (2022). *Η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτιση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας* [MasterThesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14148>

Δημοπούλου, Ε. (2021). *Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από Amitos Repository

Κατίδου, Α. (2019). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από dspace.uowm.gr

Λουκοπούλου, Ε.-Ε. (2015). *Ευημερία μόνιμων και αναπληρωτών δασκάλων: σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και στρεσογόνα γεγονότα ζωής* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος. <https://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.5974>

Νίκα, Β. (2021). *Εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ευημερία από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών* <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/223>

Νταναβάρα, Αργυρώ. (2022). *Η εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε σχέση με τους παράγοντες άγχους και την επαγγελματική τους εξουθένωση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/28227/1/NtanavaraArgyroMsc2022.pdf>.

Σχοινιά, Ε. Α. (2016). *Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.

Ξενογλώσση

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>

Andreou, E., Alexopoulos, E. C., Lionis, C., Varvogli, L., Gnardellis, C., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2011). Perceived Stress Scale: reliability and validity study in Greece. *International journal of environmental research and public health*, 8(8), 3287–3298. <https://doi.org/10.3390/ijerph8083287>

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–298.

Ahola, K., Salminen, S., Toppinen-Tanner, S., Koskinen, A., & Väänänen, A. (2013). Associations between burnout and chronic diseases: Evidence from a prospective cohort study. *BMC Public Health*, 13, 301.

Akar Öztürk, E. (2019). Alternative Teacher Certification Students' Motivations of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss11/3>

Albulescu, P., Tuşer, A., & Sulea, C. (2018). Effective strategies for coping with burnout. *Psihologia Resurselor Umane*, 16(2), 59–74.

Aldrup, K., Klusmann, U., and Lüdtke, O. (2018). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? a diary study among beginning teachers. *Learn. Instruct.* 50, 21–30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005

Anttonen, H., & Räsänen, T. (2009). Wellbeing at work – new innovations and good practices.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2001). Job demands-resources model. *Currents in Occupational Health Psychology*, 3(2), 212–229.

Bajorek Z, Gulliford J and Taskila T (2014) *Healthy Teachers, Higher Marks? Establishing a Link between Teacher Health & Wellbeing, and Student Outcomes*. London: The Work Foundation

Billet, P., Turner, K., Martin, D., & Fogelgarn, R. (2020). Teacher targeted bullying and harassment by students and parents: The East Coast Project. (Technical Report). La Trobe University. <https://doi.org/10.26181/12655880.v2>

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/0144341910110104>

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.

Branand, B. and Nakamura, J. (2016). The Well-Being of Teachers and Professors. In *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work* (eds L.G. Oades, M.F. Steger, A.D. Fave and J. Passmore). <https://doi.org/10.1002/9781118977620.ch24>

Braun, S. S., Roeser, R. W., & Mashburn, A. J. (2020). Results from a pre-post, uncontrolled pilot study of a mindfulness-based program for early elementary school teachers. *Pilot and feasibility studies*, 6, 1-12.

Brill, S. and McCartney, A. (2008), Stopping the Revolving Door: Increasing Teacher Retention. *Politics & Policy*, 36: 750-774. <https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x>

Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' Emotions and Self-Efficacy: A Test of Reciprocal Relations. *Frontiers in psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>

Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Psychological wellbeing and the diathesis-stress hypothesis model: The role of psychological functioning and quality of relations in promoting subjective well-being in a life events study. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 321–326. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.017>

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48.

Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social psychology of education : an international journal*, 25(2-3), 441–469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>

Cavallari, J. M., Trudel, S. M., Charamut, N. R., et al. (2024). Educator perspectives on stressors and health: A qualitative study of U.S. K-12 educators. *BMC Public Health*, 24, 2733.

Chaudhuri, S., Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2021). Teachers' Focus of Attention in First-grade Classrooms: Exploring Teachers Experiencing Less and More Stress Using Mobile Eye-tracking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1076–1092. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958374>

Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and remain teaching culturally and linguistically diverse students* (Publication No. 3454071) [Doctoral dissertation. University of Texas]. ProQuest Dissertation and Theses Global. <https://hdl.handle.net/20.500.12588/2791>

Collie, R. J. (2014). Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time (Doctoral dissertation). University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0165878>

Collie, R. J., Martin, A. J., & Perry, N. E. (2016). Teachers' perceptions of their work environment and their emotional well-being. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 182–198.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29–39.

Corey, L. M. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. UK: Springer.

Daud, K.A.M., Khidzir, N.Z., Ismail, A.R. and Abdullah, F.A. (2018), “Validity and reliability of instrument to measure social media skills among small and medium entrepreneurs at Pengkalan Datu River”, *International Journal of Development and Sustainability*, Vol. 7 No. 3, pp. 1026-1037

Day, C., & Qing, G. (2009). Teachers' emotions: Well-being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives* (pp. 15–32). Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.

Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Gill, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 133–167.

Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The Concept of Bullying and Harassment at Work: The European Tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper, (Eds.), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research and Practice* (pp. 1-38). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/EBK1439804896>

Erdiller, Z. B., & Doğan, Ö. (2014). The examination of teacher stress among Turkish early childhood education teachers. *Early Child Development and Care*, 185(4), 631–646. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.946502>

Hart, P.M. and Cooper, C. (2001) Occupational Stress: Toward a More Integrated Framework. In: Anderson, N., Ones, D.S., Sinangil, H.K. and Viswesvaran, C., Eds.,

Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology, Vol. 2, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, 93-144. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608368.n6>

Fabris, M. A., & Longobardi, C. (2024). Editorial: Student-teacher relationship quality research: past, present and future, volume II. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444860>

Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M.A. and Li, F. (2012), Making visible teacher reports of their teaching experiences: *The Early Childhood Teacher Experiences Scale*. *Psychol. Schs.*, 49: 194-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20623>

Ferguson, M., Carlson, D., Zivnuska, S., & Whitten, D. (2012). Support at work and home: The path to satisfaction through balance. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 299–307. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.001>.

Fletcher, B. (1991). *Work, Stress, Disease and Life Expectancy*. (Wiley Series of Studies in Occupational Stress). Wiley.

Fortes-Ferreira, L., Peiró, J. M., González-Morales, M. G., & Martín, I. (2006). Work-related stress and well-being: the roles of direct action coping and palliative coping. *Scandinavian journal of psychology*, 47(4), 293–302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00519.x>

Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.

Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562–580. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>

Gillett-Swan, J. K., & Sargeant, J. (2015). Wellbeing as a process of accrual: Beyond subjectivity and beyond the moment. *Social Indicators Research*, 121(1), 135–148. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0634-6>

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources and conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. <https://doi.org/10.2307/258214>

Griffith, J. D., Comeau, L., Rosenfield, S., Stansel, R. M., Bianchi, A., Moss, H., & de Lange, T. (1999). Mammalian telomeres end in a large duplex loop. *Cell*, 97(4), 503–514. [https://doi.org/10.1016/s0092-8674\(00\)80760-6](https://doi.org/10.1016/s0092-8674(00)80760-6)

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hart, P.M. and Cooper, C. (2001) Occupational Stress: Toward a More Integrated Framework. In: Anderson, N., Ones, D.S., Sinangil, H.K. and Viswesvaran, C., Eds., *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology*, Vol. 2, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, 93-144. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608368.n6>

Hassard, J., Teoh, K. R. H., Visockaite, G., Dewe, P., & Cox, T. (2018). The cost of work-related stress to society: A systematic review. *Journal of occupational health psychology, 23*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1037/ocp0000069>

Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership, 31*, 98-120.

Hung, C., Lin, C., & Yu, M. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology, 5*.

Jackson, C. J., Firtko, A., & Edenborough, M. (2006). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity. *Journal of Advanced Nursing, 60*(1), 1–9.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>

Kantas, A. (1995). *Group processes-conflict-development and change-culture-occupational stress*. Athens: Greek Letters.

Karasek Jr., R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*, 285-308. <http://dx.doi.org/10.2307/2392498>

Kaur, M., & Singh, B. (2019). Teachers' well-being: an overlooked aspect of teacher development. *Образование и саморазвитие, 14*(3), 25-33.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in psychology, 5*, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Keyes, C. L. M. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Springer.

Kim, E. K., & Cho, Y. M. (2019). Response to Comment on Kim et al. The Effect of a Smartphone-Based, Patient-Centered Diabetes Care System in Patients With Type 2 Diabetes: A Randomized, Controlled Trial for 24 Weeks. *Diabetes Care* 2019;42:3-9. *Diabetes care*, 42(7), e126. <https://doi.org/10.2337/dci19-0021>

Kim, Jinhee and Garman, E. Thomas, Financial Stress and Absenteeism: An Empirically Derived Model. *Journal of Financial Counseling and Planning*, Vol. 14, No. 1, 2003, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2265634>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Konu, A., Viitanen, E., Lintonen, T., & Suutala, E. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44–57. <https://doi.org/10.1108/17538351011031939>

Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: Validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, Article 81-88.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). The prevalence of stress among teachers in medium-sized mixed comprehensive schools. *Research in Education*, 18(1), 75-79. <https://doi.org/10.1177/003452377701800107> (Original work published 1977)

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education: from little things, big things grow*. Routledge.

McCallum F., Price D., Graham A., Morrison A. 2017 *Teacher Wellbeing: A Review of the Literature*. AIS; Sydney, Australia: [(accessed on 10 March 2022)]. Available online: <https://apo.org.au/node/201816>.

McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.) (2017), *Educator stress: An occupational health perspective* Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_4

McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307–332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.889659>

Michie, S., & Williams, S. (2003). Reducing work related psychological ill health and sickness absence: a systematic literature review. *Occupational and environmental medicine*, 60(1), 3–9. <https://doi.org/10.1136/oem.60.1.3>

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmšilc, M. (2018). Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in psychology*, 9, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648>

Munyon, T. P., Carnes, A. M., Lyons, L. M., & Zettler, I. (2020). All about the money? Exploring antecedents and consequences for a brief measure of perceived financial security. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(3), 159–175. <https://doi.org/10.1037/ocp0000162>

Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., & Chan, W. Y. (2015). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: testing self-determination theory in a Chinese work organisation. *International journal of psychology : Journal internationale de psychologie*, 50(4), 245–255. <https://doi.org/10.1002/ijop.12110>

Oladrostam, E., Rahmati, T., & Nushi, M. (2024). Integrating positive psychology into an English as a foreign language teacher education program. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 4.

Orsila, R., Luukkaala, T., Manka, M. L., & Nygard, C. H. (2011). A new approach to measuring work-related well-being. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 17(4), 341–359. <https://doi.org/10.1080/10803548.2011.11076900>

Padmanabhanunni, A., Pretorius, T.B. & Khamisa, N. The role of resilience in the relationship between role stress and psychological well-being during the COVID-19

pandemic: a cross-sectional study. *BMC Psychol* **11**, 45 (2023).
<https://doi.org/10.1186/s40359-023-01082-w>

Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A., & Santos-Rajo, C. (2020). Wellbeing in work environments. *Journal of Business Research*, *115*, 469-474.

Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *30*(2).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>

Polimeropoulou, B., Skorda, E., & Sorkos, G. (2015). Professional Satisfaction and Professional Identity of Secondary School Teachers before and during the Economic Crisis. *Educational Review*, 158-175.
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8613>

Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology & Health*, *18*(4), 441–456.
<https://doi.org/10.1080/0887044031000147184>

Retallick, J., & Butt, R. (2004). Professional well-being and learning: A study of teacher-peer workplace relationships. *J. Educ. Enq.*, *5*, 85–99.

Rizzo, J. R. et al. (1970). Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, *15*, 150-163.
<https://doi.org/10.2307/2391486>

Rodríguez-García, A. M., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, *20*(3), 161-178. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121>

Ryff, C. D. (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. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719–727.

Sapolsky, R. M. (2004). Stress and Cognition. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (3rd ed., pp. 1031–1042). Boston Review.

Schabracq, M., Winnubst, J. A., & Cooper, C. L. (Eds.). (2003). *The handbook of work and health psychology* (pp. 438-463). J. Wiley & Sons.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

Seligman, M., & Adler, A. (2019). Positive Education 2019. In *Global Happiness and Well-being Policy Report 2019* (pp. 53–72).

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>

Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3(2), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>

Shoss, M. K. (2017). Job insecurity: An integrative review and agenda for future research. *Journal of Management*, 43(6), 1911–1939. <https://doi.org/10.1177/0149206317691574>

Spiromitros, A. & Iordanidis, G. (2017). Professional Burn out Syndrome and Professional Anxiety of Secondary School Teachers: The Case of Western Thessaloniki Region. *Journal of Research in Education & Training of the Early Childhood Education Department of the University of Ioannina*, 10, 142-186.

Steptoe, A., Dockray, S., & Wardle, J. (2009). Positive affect and psychobiological processes relevant to health. *Journal of Personality*, 77(6), 1747–1776. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00599.x>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of the relationship between teacher self-efficacy and burnout in Norwegian teachers. *Educational Psychology Review*, 21(2), 163–178.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *Educational Psychology*, 37(3), 241–252.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(6), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>

Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational*

psychology, Vol. 12, pp. 453–491). John Wiley & Sons, Inc..

<https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1218>

Srivastava, A. K., & Singh, A. P. (1984). *The Occupational Stress Index*. Varanasi: Manavaigyanic Parikshan Sansthan.

Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 23–54). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2

Turner, K., Thielking, M., & Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice, and student learning. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1293–1311.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among Senior Teachers: Investigating the Role of Workload and Interpersonal Relationships at Work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.

Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J., & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International archives of occupational and environmental health*, 88, 589–597.

Wang, H., Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2022). Coping profiles among teachers: Implications for emotions, job satisfaction, burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 68, Article 102030. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102030>

Wolf, S., Torrente, C., McCoy, M., Rasheed, D., & Aber, J. L. (2015). Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo. *Comparative Education Review*, 59(4). <https://doi.org/10.1086/682902>

Yildirim, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being. *Teach. Dev.*, 19, 59–78.

Zagkas, D. G., Chrousos, G. P., Bacopoulou, F., Kanaka-Gantenbein, C., Vlachakis, D., Tzelepi, I., & Darviri, C. (2023). Stress and Well-Being of Greek Primary School Educators: A Cross-Sectional Study. *International journal of environmental research and public health*, 20(7), 5390. <https://doi.org/10.3390/ijerph20075390>

Zhang, X., Zhao, C., Xu, Y., Liu, S., & Wu, Z. (2021). Kernel causality among teacher self-efficacy, job satisfaction, school climate, and workplace well-being and stress in TALIS. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 694961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694961>

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2016, April 11). Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators. *International Journal of Stress Management*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/str0000028>

Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Επιστήμες της Αγωγής" του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός μου είναι να συγκεντρωθούν δεδομένα από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στον δημόσιο τομέα, είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει περίπου 5-8 λεπτά, καθώς περιλαμβάνει αρκετές ερωτήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική σας δραστηριότητα. Θα εκτιμούσα ιδιαίτερα την υπομονή σας και την ειλικρινή σας απάντηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες που θα παρέχετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικές.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω προτάσεις με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια, διαβάζοντας προσεκτικά κάθε δήλωση.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!
Δήμητρα Σιόντη

1. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία

1. Φύλο *

Γυναίκα ☐

Αντρας ☐

Άλλο ☐

2. Οικογενειακή κατάσταση *

Έγγαμος/η ☐

Άγαμος/η ☐

Διαζευγμένος/η ☐

3. Ηλικία *

21-30 ☐

31-40 ☐

41-50 ☐

51 και άνω ☐

4. Έχετε θέση Δ/ντή-τριας, Προϊσταμένου-ης στο σχολείο που εργάζεστε; *

Ναι ☐

Όχι ☐

5. Μορφή εργασίας: *

Μόνιμος/η ☐

Αναπληρωτής/τρια ☐

6. Έτη προϋπηρεσίας *

Λιγότερο από ένα έτος ☐

1-3 έτη ☐

4-6 έτη ☐

7-10 έτη ☐

Πάνω από 10 έτη ☐

7. Επαγγελματικές σπουδές (Παρακαλώ δηλώστε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει) *

Κάτοχος πτυχίου ☐

Κάτοχος δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐

Κάτοχος Μεταπτυχιακού ☐

Κάτοχος Διδακτορικού ☐

8.Ειδικότητα *

ΠΕ70 (Δάσκαλοι) ☐

ΠΕ71 και ΠΕ 70.50 (Ειδικής Αγωγής) ☐

ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί) ☐

ΠΕ61 και ΠΕ60.50 (Ειδικής Αγωγής) ☐

ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07 (Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής Γλώσσας) ☐

ΠΕ08, ΠΕ16, ΠΕ18.41, ΠΕ32 (Καλλιτεχνικών, Μουσικής, θεατρικών Σπουδών) ☐

ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) ☐

ΠΕ86 (Πληροφορικής) ☐

9. Εργάζεστε στον τόπο μόνιμης κατοικίας σας; *

Ναι ☐

Όχι ☐

10. Περιοχή εργασίας την παρούσα στιγμή: *

Κεντρική Μακεδονία ☐

Ανατολική Μακεδονία και Θράκη ☐

Δυτική Μακεδονία ☐

Ήπειρος ☐

Θεσσαλία ☐

Ιόνιοι Νήσοι ☐

Δυτική Ελλάδα ☐

Στερεά Ελλάδα ☐

Αττική ☐

Πελοπόννησος ☐

Βόρειο Αιγαίο ☐

Νότιο Αιγαίο ☐

Κρήτη ☐

2. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ευημερίας

Παρακαλώ διαβάστε τις ερωτήσεις και απαντήστε επιλέγοντας έναν αριθμό από το 0 ως το 10 που προσδιορίζει σε τι βαθμό σας εκφράζει η κάθε ερώτηση αυτή τη στιγμή! (0=μικρότερη τιμή, 10= μέγιστη τιμή). Απαντήστε στις ερωτήσεις αναλογιζόμενοι την παρούσα εργασιακή σας κατάσταση.

1. Σε τι βαθμό βρίσκεις νόημα και σκοπό στην εργασία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Πόσο συχνά νιώθεις ότι κάνεις πρόοδο προς την επίτευξη των εργασιακών σου στόχων σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Στην εργασία σου, πόσο συχνά απορροφάσαι σε αυτό που κάνεις; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Σε γενικές γραμμές, πώς είναι η υγεία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Στην εργασία σου, πόσο συχνά νιώθεις χαρούμενος/η; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Σε τι βαθμό λαμβάνεις βοήθεια και στήριξη από τους συναδέλφους, όταν τις χρειάζεσαι; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις αγχωμένος/η; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Πόσο συχνά επιτυγχάνεις τους σημαντικούς εργασιακούς στόχους, που έχεις θέσει για τον εαυτό σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Γενικά, σε τι βαθμό νιώθεις πως αυτά που κάνεις στη εργασία σου, είναι σημαντικά και άξια λόγου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θετικά; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Σε τι βαθμό νιώθεις ενθουσιασμό και ενδιαφέρον στην εργασία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Πόσο μόνος/-η νιώθεις στην εργασία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με την τρέχουσα κατάσταση της σωματικής σου υγείας; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις θυμωμένος; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

15. Σε τι βαθμό νιώθεις ότι σε εκτιμούν οι συνάδελφοί σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

16. Πόσο συχνά νιώθεις ικανός/-ή να διαχειριστείς τις εργασιακές ευθύνες σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

17. Σε τι βαθμό νιώθεις, γενικά, ότι έχεις μια αίσθηση κατεύθυνσης στην εργασία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

18. Σε σύγκριση με άλλους της ίδιας ηλικίας και φύλου, πως είναι η υγεία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

19. Πόσο ικανοποιημένος/-η είσαι με τις επαγγελματικές σου σχέσεις; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

20. Στην εργασία σου πόσο συχνά νιώθεις λυπημένος/η; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

21. Στην εργασία σου, πόσο συχνά χάνεις την αίσθηση του χρόνου κάνοντας κάτι, που σε ευχαριστεί; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

22. Στην εργασία σου σε τι βαθμό νιώθεις πλήρης; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. Ζυγίζοντάς τα όλα, πόσο ευτυχισμένος θα έλεγες ότι είσαι με την εργασία σου; *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Ερωτηματολόγιο εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5, παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο τα παρακάτω στοιχεία αποτελούν πηγή άγχους για εσάς στον χώρο εργασίας σας, όπου 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: Πάρα πολύ

1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, παραβατικότητα κλπ.)

*

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Επιβολή πειθαρχίας στους μαθητές *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Μαθησιακά προβλήματα των μαθητών *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Ανομοιογενείς τάξεις ως προς το μαθησιακό επίπεδο *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου μου *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου μου *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Προβλήματα κτιριακής υποδομής και σχολικών εγκαταστάσεων *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα διδακτικά κενά στα σχολεία *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, καθορισμού και οδηγιών διδασκαλίας *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Συγκρούσεις με συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Διδασκαλία μεγάλου αριθμού παιδιών από διάφορες τάξεις *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Διαθέσεις σε διάφορα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. Εργασιακή ανασφάλεια *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Ανεπαρκής μισθός *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

30. Εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες) *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

31. Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. Η εφαρμογή από την Πολιτεία της διαδικασίας της ατομικής αξιολόγησης *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. Η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

34. Μεγάλος φόρτος εργασίας *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

35. Πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος και της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

36. Πίεση χρόνου για προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση γραπτών *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

37. Μη διδακτική εργασία (διοικητικά καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες) *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

38. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

39. Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

40. Διδασκαλία πολλών και διαφορετικών αντικειμένων *

0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

41. Από την εμπειρία σας, πόσο άγχος θεωρείτε ότι ενέχει συνολικά η δουλειά του εκπαιδευτικού; *

Καθόλου άγχος ☐

Λίγο άγχος ☐

Αρκετό άγχος ☐

Πολύ άγχος ☐

Πάρα πολύ άγχος ☐

...