



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΚΑΙ

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

της

ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΣΤΕΦΑΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Ηρακλής Γρηγορόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος, 2021

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δη-
μόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 17-2-2021

Η Δηλούσα: Μυρσίνη Στεφανή

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Ηρακλή Γρηγορόπουλο.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την επιρροή της κατάθλιψης στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές μέσω μίας δευτερογενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης των εννοιών της κατάθλιψης και της αλληλεπίδρασης, όπως και των απαιτήσεων, του ελέγχου, και της υποστήριξης της εργασίας. Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προέκυψε πως η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών, είναι ικανή να επηρεάσει τους μαθητές και την απόδοσή τους, καθώς φαίνεται πως δεν συμμετέχουν στην τάξη, ακόμα και όταν η κατάθλιψη των νηπιαγωγών είναι σε χαμηλά επίπεδα. Επιπλέον η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, και τέλος οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών, είναι η διαχείριση της τάξης από τους νηπιαγωγούς, η διαχείριση συμπεριφοράς των νηπιαγωγών, η διαχείριση διδασκαλίας των νηπιαγωγών, και τέλος οι μέτριες στρατηγικές διδασκαλίας των νηπιαγωγών.

Λέξεις-Κλειδιά: κατάθλιψη, εκπαιδευτικοί, αλληλεπίδραση, ποσοτική ανάλυση

Abstract

This study examines the impact of depression on teachers' interaction with students through a secondary literature review of the concepts of depression and interaction, as well as work demands, control, and support. The analysis showed that the emotional burden of kindergarten teachers is able to affect students and their performance, as it seems that they do not participate in the classroom, even when the kindergarten teachers' depression is low. In addition, the emotional burden of kindergarten teachers is quite low, and finally the factors that affect the quality of student interaction are the management of the classroom by kindergarten teachers, the management of kindergarten teachers' behavior, the management of kindergarten teachers' teaching, and finally the mediocre strategies teaching of kindergarten teachers.

Keywords: depression, teachers, interaction, quantitative analysis

Πίνακας Περιεχομένων

Μπορείτε να:	2
Υπό τους ακόλουθους όρους:	2
Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	9
Σκοπός της Εργασίας	12
Επιμέρους Στόχοι της Εργασίας	12
Ερευνητικά Ερωτήματα	13
Κεφάλαιο 1 – Θεωρητικό Πλαίσιο	14
Κατάθλιψη	14
Επιπολασμός Κατάθλιψης στους Ενήλικες	20
Επιπολασμός και Επίδραση Κατάθλιψης σε Νηπιαγωγούς.....	25
Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικών	40
Διάγραμμα 1 Μοντέλο Άνεσης Μάθησης σε Τάξη (Moos, 1979)	46
Κεφάλαιο 2 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	52
Το Μοντέλο Απαίτησης – Ελέγχου – Υποστήριξης Εργασίας.....	52
Απαιτήσεις Εργασίας	57
Έλεγχος Εργασίας.....	58
Κοινωνική Υποστήριξη Εργασίας	58

Επιρροή των Συμπτωμάτων Κατάθλιξης στην Επίδραση Νηπιαγωγών – Μαθητών	59
Συχνότητα Αλληλεπίδρασης.....	65
Ποιότητα Αλληλεπίδρασης.....	66
Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία.....	68
Ποσοτική Ανάλυση.....	68
Ερευνητικό Εργαλείο.....	69
Δείγμα.....	70
Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας.....	71
Ερευνητικά ερωτήματα.....	71
Δεοντολογία Έρευνας.....	72
Κεφάλαιο 4 – Ανάλυση.....	73
Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	73
2 ^ο ερωτηματολόγιο καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.....	81
Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίου καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.....	81
Ανάλυση μέσου όρου καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.....	81
Παλινδρόμηση.....	82
Συσχετίσεις.....	96
Συζήτηση.....	100
Βιβλιογραφία.....	103

Εισαγωγή

Στα πλαίσια της πρώιμης φροντίδας και της εκπαίδευσης, τα μικρά παιδιά που λαμβάνουν πιο ευαίσθητη και αποτελεσματική φροντίδα έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιδείξουν καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα, δηλαδή τη βελτίωση του παιδιού, μείωση του άγχους του και κατ' επέκταση της οικογενείας του, και διαπίστωση και χρήση όλων των ψυχοσυναισθηματικών όσο και των γνωστικών δυνατοτήτων του παιδιού (Stronge, 2018). Η κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών και η ψυχολογική τους ευημερία είναι θεμελιώδη χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν βελτιωμένες πρακτικές κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (π.χ. ευαισθησία, ανταπόκριση, συναισθηματική υποστήριξη) στην τάξη (Lin&Magnuson, 2018). Οι Buettneretal. (2016) διαπίστωσαν ότι το ψυχολογικό φορτίο των προσχολικών εκπαιδευτικών (π.χ. συμπτώματα κατάθλιψης, γενικό άγχος και συναισθηματική εξάντληση που σχετίζεται με την εργασία) ήταν ένας από τους παράγοντες κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας που σχετίζονται με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών και την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, όπως η ικανοποίηση από την εργασία και εργασιακή δέσμευση.

Επιπλέον, τα αυτοαναφερόμενα καταθλιπτικά συμπτώματα των δασκάλων της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται αρνητικά με τις σχέσεις τους με τα παιδιά (Jeonetal, 2018)· τη παρατηρούμενη ποιότητα της εκπαιδευτικής υποστήριξης και της οργάνωσης της τάξης, όπως οι ρου τινές και η διαχείριση συμπεριφοράς (Denhametal, 2017)· και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (Jeonetal, 2019). Το γενικό άγχος του δασκάλου έχει επίσης συσχετιστεί αρνητικά με τις παρατηρούμενες συμπεριφορές φροντίδας στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο

(Grantetal, 2019), την ενασχόληση των παιδιών (Jeon&Wells, 2018) και την κοινωνική-συναισθηματική λειτουργία των παιδιών (Grantetal, 2019). Το άγχος στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με τις μεγαλύτερες συγκρούσεις τους με τα παιδιά στην τάξη (Bradack&Obradovic, 2019) και την πιο αρνητική επικοινωνία με τους γονείς και την κοινωνική διδασκαλία (Goodwin, 2018). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί σε μελέτες ότι όταν οι δάσκαλοι της πρώιμης παιδικής ηλικίας εξαντλήθηκαν συναισθηματικά στη δουλειά τους και είχαν βιώσει επαγγελματική εξουθένωση, ήταν λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν θετικές πρακτικές για τα παιδιά στην τάξη (Valienteetal, 2020).

Οι σχέσεις μαθητή-δασκάλου επηρεάζουν βαθιά την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική λειτουργία των μαθητών. Αν και διαφορετικά μοντέλα διαφέρουν στην εξήγησή τους για αυτά τα αποτελέσματα, κανένα δεν αρνείται την ύπαρξή τους. Όπως αποδεικνύεται, τα στοιχεία δείχνουν ότι οι σχέσεις μαθητή-δασκάλου παραμένουν σημαντικές σε όλη την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των μαθητών, με έρευνα που εκτείνεται από την προσχολική ηλικία έως το γυμνάσιο. Ωστόσο, οι στενές και εμπιστευτικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου φαίνεται να είναι περισσότερο η εξαίρεση από τον κανόνα. Οι μαθητές μπορεί να αναπτύξουν έναν ή δύο σημαντικούς δεσμούς με ορισμένους δασκάλους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης, αλλά δεν θεωρούν τις τυπικές τους σχέσεις με τους δασκάλους ως ιδιαίτερα στενές ή σημαντικές (Garcia-Arroyo&Segonia, 2019). Δεδομένου του τρόπου δομής των σχολείων, αυτό δεν προκαλεί έκπληξη. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που καλούνται να παράσχουν πιο εξατομικευμένη υποστήριξη αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα πρόσθετες υποχρεώσεις. Η αυξανόμενη έμφαση στις τυποποιημένες δοκιμές υψηλού επιπέδου έχει οδηγήσει σε πυκνές απαιτήσεις σπουδών που έχουν περιορίσει τους δασκάλους και άφησε λίγο χώρο για τα είδη συνομιλιών και δραστηριοτήτων που τους προσελκύουν συνήθως

στους μαθητές τους. Οι μεγαλύτερες αναλογίες δασκάλων-μαθητών έχουν αφήσει τα νεαρά άτομα με ένα μικρότερο κομμάτι της προσοχής του εκπαιδευτικού. Δυστυχώς, πολλοί ενήλικες που αρχικά επιδίωξαν το επάγγελμα του δασκάλου λόγω της επιθυμίας τους να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές τους, έχουν απογοητευτεί όλο και περισσότερο από τα δομικά εμπόδια στις σχέσεις στα σχολεία (Petelinetal, 2019). Οι υποστηρικτικοί δεσμοί γίνονται ακόμη λιγότερο πρακτικοί, καθώς οι μαθητές μετακινούνται στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, και δεν έχουν πλέον έναν δάσκαλο με τον οποίο περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας. Αντί να εμποδίζουν αυτό το φαινόμενο, τα σχολεία θα πρέπει να αυξάνουν την πιθανότητα δεσμών δασκάλου-μαθητή (Pentinnenetal, 2020).

Παρά τη σημασία της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών στη συνολική ποιότητα της τάξης και την ανάπτυξη των παιδιών, οι δάσκαλοι της πρώιμης παιδικής ηλικίας αναφέρουν ότι αισθάνονται άγχος, εξάντληση, απομόνωση και εξάντληση (Denhametal, 2019) και η διδασκαλία συχνά αναγνωρίζεται ως ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα (Hoffman, 2016). Αν και αυξάνεται το ενδιαφέρον για την ψυχολογική ευημερία και αυτοφροντίδα των δασκάλων της πρώιμης παιδικής ηλικίας, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθεί η κατάσταση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και οι τρόποι για την καλύτερη υποστήριξη της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών (Smith&Lawrejnce, 2019).

Μια μεγάλη ανησυχία είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις των στεναχωρημένων ή αγχωμένων εκπαιδευτικών με τα μικρά παιδιά δεν θα είναι οι πλούσιες, ευαίσθητες αλληλεπιδράσεις που τα παιδιά οφείλουν να έχουν. Πράγματι, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι καταθλιπτικοί δάσκαλοι και οι φροντιστές της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχουν χαμηλότερη βαθμολογία στην παγκόσμια βαθμολογία ποιότητας παιδικής φροντίδας, δηλαδή ένα σύστημα αξιολόγησης της σχέσης μαθητών-

δασκάλων (canada.ca, 2020) και αποσύρονται περισσότερο όταν αλληλοεπιδρούν με παιδιά, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν κατάθλιψη (Sahinetal, 2019). Μεταξύ των παιδιών τριών ετών, τα προβλήματα συμπεριφοράς εσωτερικής συμπεριφοράς που έχουν αξιολογηθεί από γονείς, όπως η θλίψη και το άγχος, είναι υψηλότερα στις τάξεις όπου ο δάσκαλος είναι καταθλιπτικός (Jenningsetal, 2020). Επιπλέον, οι φροντιστές της πρώιμης παιδικής ηλικίας που βασίζονται στο κέντρο με υψηλότερα επίπεδα κορτιζόλης –ενδεικτικό στοιχείο του υψηλότερου στρες- σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία σε μέτρηση της ποιότητας συμπεριφοράς του φροντιστή που αξιολόγησε την ανυπομονησία και τον εκνευρισμό των δασκάλων και την ευαισθησία τους στις αλληλεπιδράσεις με παιδιά.

Σκοπός της Εργασίας

Παρά τα αναδυόμενα στοιχεία ότι ένα ψυχολογικά υγιές εργατικό δυναμικό πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι σημαντικό για τα παιδιά, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει πώς υποστηρίζουν ή παρεμποδίζουν την ψυχολογική ευεξία των εργαζομένων τα προγράμματα παιδικής εκπαίδευσης. Επομένως, ο σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η αναγνώριση των συμπτωμάτων κατάθλιψης των νηπιαγωγών και του πώς επηρεάζει η κατάθλιψη τη ποιότητα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους.

Επιμέρους Στόχοι της Εργασίας

Επιπρόσθετα, η εργασία εξετάζει το πώς επηρεάζεται η ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας από την κατάθλιψη των δασκάλων τους, αλλά και το πώς εφαρμόζεται το μοντέλο απαίτησης – ελέγχου – υποστήριξης εργασίας σε άτομα με κατάθλιψη, το οποίο μοντέλο εξηγεί τις πηγές κινδύνου που αντιστοιχούν στους αγχογόνους παράγοντες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη λειτουργεί υπό τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών, είναι ικανή να επηρεάσει τους μαθητές και την απόδοσή τους;
2. Σε τι επίπεδα κυμαίνεται η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών;

Κεφάλαιο 1 – Θεωρητικό Πλαίσιο

Κατάθλιψη

Η κατάθλιψη είναι μια από τις πιο δημοφιλείς ψυχολογικές διαταραχές, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές παραγόμενες μελέτες και τη χρήση της έννοιας από την γενική κοινότητα. Ωστόσο, μπορεί να παρατηρηθεί σύγχυση για το τι πραγματικά νοείται ως κατάθλιψη, παρατηρώντας συχνά αλλαγές στις αντιλήψεις του συναισθήματος, της κατάστασης, της διαταραχής και της ασθένειας, και επίσης, ότι χρησιμοποιείται ως συνώνυμο με άλλες αλλαγές όπως η «μελαγχολία». Είναι μια διαταραχή της διάθεσης που ποικίλλει από: φυσιολογική παροδική χαμηλή διάθεση στην ίδια την καθημερινή ζωή, στο κλινικό σύνδρομο, με σοβαρή και σημαντική διάρκεια και συναφή σημεία και συμπτώματα, σημαντικά διαφορετική από την κανονικότητα (Becketal, 1998).

Η κατάθλιψη συνίσταται σε μια ασθένεια με διάσπαρτη διάθεση ως προς την κύρια συμπτωματολογία της. Υπάρχουν επίσης οδυνηρά συναισθήματα, κρίσεις άγχους και πανικού, εξασθένηση των επιδόσεων διαφόρων ψυχικών και γνωστικών λειτουργιών, τάση απομόνωσης, υποτονικότητα, απάθεια, αβουλία, δυσκολία στην απόλαυση, απελπισία, κινητική αναστολή, υποτονία και αρνητικές σκέψεις, συμπεριλαμβανομένων πιθανών ιδεών αυτοκτονίας σε βαριές περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να παρουσιάσει μια πολύ διαφορετική σχετιζόμενη σωματική συμπτωματολογία, ορισμένες οργανικές αλλοιώσεις που συχνά αντιστοιχούν σε ενθυλακωμένους τρόπους αντιμετώπισης της κατάθλιψης. Θεωρείται μια ψυχική ασθένεια που αποτελείται από την διαταραχή της διάθεσης, που είναι το σύνηθες σύμπτωμα· μια κατάσταση απογοήτευσης και δυστυχίας που μπορεί να είναι παροδική ή μόνιμη (Thaparetal, 2012).

Υπό αυτήν την έννοια, ορίζεται ως μια ψυχική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από την παρουσία θλίψης, απώλειας ευχαρίστησης, αισθήσεων ενοχής και χαμηλής αυτοεκτίμησης, συνοδευόμενη από αλλαγές στο ύπνο και την όρεξη, έλλειψη συγκέντρωσης και αισθήματα μόνιμης κόπωσης, που μπορεί να γίνει χρόνια και επαναλαμβανόμενα, καθιστώντας το άτομο δυσλειτουργικό στις καθημερινές του δραστηριότητες. Όταν είναι ήπια, μπορεί να αντιμετωπιστεί με ψυχοθεραπεία, αλλά όταν είναι μέτρια ή σοβαρή, μπορεί να χρειαστεί φαρμακολογική θεραπεία (Reynolds, 2010).

Στην πιο σοβαρή μορφή της, η κατάθλιψη μπορεί να οδηγήσει σε αυτοκτονία και αυξημένο κίνδυνο θνησιμότητας. Η κατάθλιψη συχνά έχει μια χρόνια πορεία και ουσιαστικά βλάπτει το επαγγελματικό δυναμικό και την ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ) προέβλεψε ότι έως το 2020, η κατάθλιψη θα κατακτήσει τη δεύτερη θέση σε παγκόσμια επιβάρυνση ασθενειών και μία από τις προϋποθέσεις προτεραιότητας που καλύπτονται από το Πρόγραμμα Δράσης για την Ψυχική Υγεία του ΠΟΥ (WHO, 2001).

Στους προηγούμενους αναφερόμενους ορισμούς των πρόσφατων δεδομένων, μπορεί να φανεί πώς η κατάθλιψη συλλαμβάνεται ταυτόχρονα ως «ψυχική διαταραχή» και ως «διαταραχή της διάθεσης», αν και οι δύο προοπτικές συμπίπτουν σε μια σύλληψη ψυχολογικής διαταραχής. Επιπλέον, τονίζεται επίσης ότι «μπορεί να παραμείνει στο χρόνο, έως ότου κάνει δυσλειτουργικό αυτόν που πάσχει από αυτό» (Cooneyetal, 2013).

Το DSM-5 υποδεικνύει ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν για τουλάχιστον δύο συνεχόμενες εβδομάδες και ότι θα πρέπει να προκαλέσουν σημαντική κοινωνική επιδείνωση, ωστόσο, η εξήγηση της δυσλειτουργίας μέσω μιας «σημαντικής

κοινωνικής επιδείνωσης» θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί υποκειμενική, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μια λειτουργικοποίηση αυτών των συμπτωμάτων (APA, 2013; Marcusetal, 2012).

Ο όρος κατάθλιψη χρησιμοποιείται με τρεις διαφορετικούς τρόπους: σύμπτωμα, σύνδρομο και ασθένεια. Ως σύμπτωμα, μπορεί να συνοδεύει άλλες ψυχικές διαταραχές, όπως διαταραχές άγχους. Ως σύνδρομο, ομαδοποιεί διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από θλίψη, αναστολή, ενοχή, αναπηρία και απώλεια ζωτικής ώθησης και ως ασθένεια, περιγράφεται ως μια διαταραχή βιολογικής προέλευσης στην οποία μελετάται μια αιτιολογία, μια κλινική, μια πορεία, μια πρόγνωση και μπορεί να καθοριστεί μια συγκεκριμένη θεραπεία. Από την προηγούμενη προοπτική, φαίνεται ότι η κατάθλιψη, εάν θεωρείται «ασθένεια» μόνο για να τονίσει μια οργανική αιτιολογία, θα μπορούσε να χάσει τόσο την οντότητα της «διαταραχής» όσο και του «συμπτώματος», σε αντίθεση με την κατανόηση του ανθρώπου ως βιοψυχοκοινωνικής οντότητας και την τριμερή βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική σύνθεση όλων των αλλαγών που θα μπορούσαν ενδεχομένως να την επηρεάσουν (Elder, 2018).

Η «κατάθλιψη» ερμηνεύεται γενικά ως «μελαγχολία», ωστόσο, είναι διαφορετικές έννοιες επειδή η μελαγχολία σχετίζεται περισσότερο με τη λαχτάρα ή τις αναμνήσεις του παρελθόντος· με μεγαλύτερη ακρίβεια, σχετίζεται με τη θλίψη του παρελθόντος «που δεν θα επιστρέψει», ενώ η κατάθλιψη σχετίζεται περισσότερο με υψηλά επίπεδα θλίψης, δυσφορίας, απώλειας ενδιαφέροντος, διανοητικής σύγχυσης και αλλαγών στην εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων. Μια άλλη σύγχυση στην ιστορία ήταν η χρήση του όρου «κατάθλιψη» ως συνώνυμο της «θλίψης» (Choudhuryetal, 2013).

Η θλίψη είναι μια παροδική συναισθηματική κατάσταση που ποικίλλει στην ένταση και τη διάρκεια, που χαρακτηρίζεται από ένα μοτίβο αποκρίσεων που περιλαμβάνει

γνωστικές-υποκειμενικές, φυσιολογικές και παρατηρούμενες αλλαγές επιπέδου. Η θλίψη προκαλείται συνήθως από δυσάρεστες καταστάσεις (πραγματικές ή φανταστικές) που ερμηνεύονται από το θέμα ως απώλειες, για τις οποίες το υποκείμενο γενικά πιστεύει ότι αυτός ή αυτή δεν έχει ικανότητα αντιμετώπισης ή / και εξαντλεί αυτήν την ικανότητα, αποδεχόμενος την απώλεια χωρίς να δημιουργεί μια αντίδραση κινητοποίησης πόρων (Segal & Teasdale, 2018).

Υπό αυτήν την έννοια, υπάρχει ένα συνεχές με τους πόλους «κατάθλιψη» και «μη-κατάθλιψη», περνώντας από το συναίσθημα της «θλίψης», κατανοώντας το τελευταίο ως μια φυσιολογική αντίδραση του ανθρώπου, ικανό να μετατραπεί σε παθολογική κατάσταση όταν η ένταση, η συχνότητα και η διάρκεια των συναισθηματικών απαντήσεων είναι υπερβολική. Επιπλέον, η παθολογική εκδήλωση του συναισθήματος «θλίψη» είναι ό, τι θεωρείται κατάθλιψη (Boden & Fergusson, 2011).

Μπροστά σε αυτήν τη διαφοροποίηση της «θλίψης» και της «κατάθλιψης», τα κριτήρια «έντασης, συχνότητας και διάρκειας» χρησιμοποιούνται για τη διάκριση μεταξύ τους, ωστόσο, τα όρια μεταξύ τους παραμένουν ασαφή και η έννοια της κατάθλιψης επίσης εισάγεται ως «φυσιολογική συναισθηματική αντίδραση» (Lepine & Briley, 2011). «Δεν υπάρχει καμία πηγή κατάθλιψης. Είναι μια πολυπαραγοντική ασθένεια, που σημαίνει ότι μπορεί να προκληθεί από μια σειρά παραγόντων, όπως γενετικοί, ορμονικοί, βιολογικοί, καθώς και ο αντίκτυπος των οικογενειών και άλλων κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων» (Cvetkovich, 2012, σελ. 22). Οι κοινωνικοί παράγοντες και ο τρόπος ζωής μπορεί να περιλαμβάνουν οικογενειακά προβλήματα, τραυματικές εμπειρίες, κάθε είδους άγχος, εθισμό, συντριβή με καθημερινά καθήκοντα, αϋπνία κ.λπ. (Cvetkovich, 2012)

Η οικογένεια έχει αποδειχθεί επίσης αιτία κατάθλιψης: είναι τόσο οι σχέσεις μεταξύ των ίδιων των γονέων, όσο και η σχέση τους με τα παιδιά. Μπορεί να υπάρχουν συγκρούσεις, διαζύγιο, αλκοολισμός στην οικογένεια, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών ψυχικής υγείας και της ενδοοικογενειακής βίας σεξουαλικής ή ηθικής φύσης. Σύμφωνα με ένα άρθρο που δημοσιεύθηκε από το περιοδικό *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* το 2004, ένα οικογενειακό ιστορικό ευαισθησίας στην κατάθλιψη και το επίπεδο της γονικής εκπαίδευσης έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων μεταξύ των εφήβων. Διατρέχουν τον τριπλάσιο κίνδυνο εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Gilbert, 2016).

Ορισμένα ευρήματα στη βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν επίσης το ρόλο των παθογόνων παραγόντων που σχετίζονται με το οικογενειακό σύστημα στην ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων μεταξύ των νέων. Τονίζεται, ωστόσο, ότι η ανάπτυξη της κατάθλιψης είναι πιθανότατα το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γενετικών, γνωστικών, συναισθηματικών, διαπροσωπικών παραγόντων και οικογενειακού περιβάλλοντος (Robinson&Spalleta, 2010).

Υπήρξαν μερικές μελέτες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ κατάθλιψης μεταξύ των γυναικών και της πιθανής ιστορίας σεξουαλικής κακοποίησης τους ως παιδιά. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η σεξουαλική κακοποίηση στην παιδική ηλικία σχετίζεται με την εμφάνιση κατάθλιψης στη μετέπειτα ζωή τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι οι πρώτοι στρεσογόνοι παράγοντες καταλήγουν σε απομακρυσμένη ως δυσλειτουργία του άξονα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων, η οποία παρατηρείται επίσης σε ασθενείς με κατάθλιψη. Επίσης, αυτός ο τύπος διαταραχών οδηγεί τελικά σε άλλες, διαφορετικές αποκρίσεις στα ερεθίσματα του στρες στην ενηλικίωση. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι

γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες σε αυτού του είδους τις ορμονικές διαταραχές που προκαλούνται από το στρες, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με μεγαλύτερο αριθμό επεισοδίων κατάθλιψης μεταξύ των γυναικών. Αυτές οι μελέτες έδειξαν ότι η σεξουαλική κακοποίηση στην παιδική ηλικία είναι ένας σημαντικός πρώιμος παράγοντας που μπορεί να προδιαθέσει στην κατάθλιψη σε μεταγενέστερη ηλικία από δυσρυθμίσεις στον άξονα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων (Rimeretal, 2012).

Σύμφωνα με την υπόθεση του Kessler (2012), τα άτομα με κατάθλιψη και με τάση να αναπτύξουν κατάθλιψη είναι πιθανό να βιώσουν αρνητικά συμβάντα ζωής που προκαλούνται από τη δική τους συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα των αμερικανικών μελετών δείχνουν ότι τα αρνητικά γνωστικά πρότυπα, ειδικά μεταξύ των ασθενών με ιστορικό παιδικού επεισοδίου συναισθηματικής κακοποίησης μπορεί να προκαλέσουν την εμφάνιση αρνητικών συμβάντων στη ζωή και, ως εκ τούτου, ενδέχεται να αυξήσουν τον κίνδυνο κατάθλιψης

Παράγοντες όπως η εκπαίδευση, η θρησκεία, τα συστήματα αξιών, οι κοινωνικές συνθήκες, τα πρότυπα συμπεριφοράς παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κατάθλιψης. Η σημασία αυτών των παραγόντων επιβεβαιώνεται από μελέτες που διεξήχθησαν στη Νότια Αφρική και τον Μαυρίκιο, σε περιβάλλον χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ομάδα κοριτσιών ηλικίας μεταξύ 14 και 17 ετών. Αυτές οι μελέτες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη αυτοκαταστροφικών σκέψεων σε σχεδόν ¼ των ερωτηθέντων και την απόπειρα αυτοτραυματισμού αντίστοιχα στο 16,7% και στο 14,6% των κοριτσιών. Πάνω από το 30% των μελετηθέντων είχαν καταθλιπτική διάθεση και ένιωθαν λυπημένοι τα τελευταία πέντε χρόνια, ενώ περισσότερα από τα μισά κορίτσια της Μαυριτανίας και το 32,1% των κοριτσιών της Αφρικής δεν μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και ένα μεγάλο μέρος αυτών δεν γνώριζε πού να ζητήσει βοήθεια (Kessleretal, 2014).

Τέλος, το σχολικό περιβάλλον έχει αποδειχθεί ότι επιτυγχάνει υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης: Παρατηρείται ένα αυξανόμενο επίπεδο άγχους που σχετίζεται με το σχολείο, την εκπαίδευση, τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και τη γραμμή προσδοκιών που καθορίστηκε πολύ από τους δασκάλους και τους γονείς. Το 2005, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από μελέτες στη Νορβηγία, όπου ερευνήθηκαν μαθητές ηλικίας 12-15 ετών προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση μεταξύ της επίδρασης του σχολικού περιβάλλοντος και των καταθλιπτικών διαταραχών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση μεταξύ της εμφάνισης του σχολικού στρες, της ευημερίας στην τάξη, των σχέσεων με τους δασκάλους, των σχολικών βαθμών και των συμπτωμάτων κατάθλιψης, ειδικά μεταξύ των κοριτσιών. Αποδείχθηκε επίσης ότι περισσότερες από δύο φορές συχνότερα καταθλιπτικά συμπτώματα επηρεάζουν τους νέους που παίζουν το ρόλο του δράστη καθώς και το θύμα στο φαινόμενο της ηθικής παρενόχλησης στο σχολείο (Εθνικό Κέντρο Συνεργασίας Ψυχικής Υγείας, 2010).

Επιπολασμός Κατάθλιψης στους Ενήλικες

Η κατάθλιψη στους εφήβους και στους ενήλικες είναι ένα ιδιαίτερο παράδειγμα μιας συναισθηματικής και συμπεριφορικής διαταραχής, τυπικής για την περίοδο της εφηβείας. Συνδέεται με αλλαγές στο ενδοκρινικό σύστημα που συμβαίνουν συνήθως κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας. Αυτές οι αλλαγές οφείλονται στην ανάπτυξη νέων γνωστικών λειτουργιών και στην ανάληψη νέων ρόλων στην κοινωνία. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ένα παιδί επιτυγχάνει μια συναισθηματική αυτονομία και επίσημη ανεξαρτησία από την οικογένειά του (Limetal, 2018). Κάθε νέος θεωρεί ότι αυτή η περίοδος της ζωής είναι εξαιρετικά δύσκολη. Χρειάζονται μεγαλύτερη κατανόηση από την οικογένεια και το περιβάλλον τους, καθώς και περισσότερη προσοχή σε ασυνήθιστη συμπεριφορά (Brodyetal, 2018).

Η κατάθλιψη μπορεί να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί αξιόπιστα από ιατρούς πρωτοβάθμιας περίθαλψης υγείας στην κοινότητα. Για να μειωθούν οι ανισότητες στην ψυχική υγεία παγκοσμίως, είναι σημαντικό να αξιολογηθεί ο επιπολασμός της κατάθλιψης στην κοινότητα και η διακύμανση του επιπολασμού ανά γεωγραφική περιοχή, εισόδημα χώρας και μεθόδου αξιολόγησης (Rotensetinetal, 2016).

Μια μελέτη από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας κατέταξε την κατάθλιψη το τέταρτο παγκόσμιο νόσημα και διαπίστωσε ότι είναι η μεγαλύτερη μη-θανατηφόρα ασθένεια, με σχεδόν το 12% των συνολικών ετών να τη βιώνει στα όρια της αναπηρίας. Σύμφωνα με τη διατομή της παγκόσμιας έρευνας για την υγεία από τον ΠΟΥ (2010), που διεξήχθη σε όλες τις περιοχές του κόσμου (60 χώρες), η επικράτηση ενός έτους ενός καταθλιπτικού επεισοδίου (διεθνής ταξινόμηση ασθενειών, 10η αναθεώρηση) ήταν 3,2% (διάστημα εμπιστοσύνης 95% 3,0% έως 3,5%). Σε ασθενείς με αρκετές ιατρικές καταστάσεις, ο επιπολασμός της κατάθλιψης υπερβαίνει τον γενικό πληθυσμό, 2 με 5-10% των ασθενών που επηρεάζονται στην πρωτοβάθμια περίθαλψη και 10-14% των ασθενών υπό γενική νοσοκομειακή περίθαλψη (Wang, 2017).

Σύμφωνα με μελέτες διατομής, το 50-70% των ασθενών με κατάθλιψη στην πρωτοβάθμια περίθαλψη παραμένουν μη εντοπισμένοι, με τη σωματοποίηση να είναι ένα από τα πιο σημαντικά μεμονωμένα προβλήματα που σχετίζονται με μια χαμένη διάγνωση (Ismailetal, 2017). Δεδομένου ότι περίπου τα δύο τρίτα των καταθλιπτικών ασθενών παρουσιάζουν κυρίως σωματικά συμπτώματα, η ανίχνευση κατάθλιψης σε σχέση με σωματοποίηση πρέπει να αποτελεί βασική επαγγελματική ικανότητα των γιατρών. Κατά τη διάρκεια της διαβούλευσης, η συζήτηση θα πρέπει να μετακινηθεί από τα σωματικά συμπτώματα στη συναισθηματική υγεία ζητώντας από τους ασθενείς να απαντήσουν ερωτήσεις σχετικά με το ποια πιστεύουν ότι είναι η αιτία των φυσικών

τους συμπτώματων. Αξίζει επίσης να σημειωθούν πιθανά συμβάντα ζωής που προηγούνται των συμπτωμάτων (Zhangetal, 2017).

Οι Brometetal. (2011) μελέτησαν 89037 άτομα από 18 χώρες και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μέση διάρκεια ζωής και οι εκτιμήσεις επιπολασμού 12 μηνών της μείζονος κατάθλιψης ήταν 14,6% και 5,5% σε χώρες με υψηλό εισόδημα και 11,1% και 5,9% σε χώρες χαμηλού έως μεσαίου εισοδήματος. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η εμφάνιση του Διαδικτύου παρείχε μια νέα πλατφόρμα που επιτρέπει στο κοινό να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με την κατάθλιψη και να επηρεάσει τη συμπεριφορά που αναζητά την υγεία (Dowrick, 2015).

Η ανίχνευση της κατάθλιψης μπορεί να βελτιωθεί με την κατάρτιση στην ψυχική υγεία και τον έλεγχο (Zhangetal, 2017). Ασθενείς με υψηλό κίνδυνο τόσο στην πρωτοβάθμια περίθαλψη όσο και στο γενικό νοσοκομειακό περιβάλλον (για παράδειγμα, εκείνοι με χρόνια ιατρική ασθένεια, σύνδρομο χρόνιου πόνου, πρόσφατα συμβάντα ζωής, αίσθηση δίκαιου ή κακού εαυτού και ανεξήγητα σωματικά συμπτώματα, Ettmanetal, 2020) μπορούν να ελεγχθούν για κατάθλιψη, θέτοντας δύο ερωτήσεις σχετικά με τη διάθεση και το ενδιαφέρον (Puthranetal, 2016).

Τελικά, ωστόσο, η διάγνωση είναι κλινική, η οποία πρέπει να ληφθεί μέσω διαβούλευσης για να καθοριστεί εάν πληρούνται τα κριτήρια για την κατάθλιψη. Αν και τα φάρμακα και οι γενικές ιατρικές καταστάσεις όπως ο υποθυρεοειδισμός, ο υπερθυρεοειδισμός, η νόσος του Huntington, η νόσος του Cushing και η νόσος του Addison δεν αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας ως αιτιώδη παράγοντα για την κατάθλιψη, η διαχείριση, κατά περίπτωση, πρέπει να κατευθύνεται στην υποκείμενη κατάσταση και όχι στα καταθλιπτικά συμπτώματα. Πιο συχνά πολλές σωματικές ασθένειες εμφανίζονται με κατάθλιψη. Εάν ναι, η θεραπεία πρέπει να

κατευθύνεται τόσο στην κατάθλιψη όσο και στην ασθένεια. Η κατάθλιψη συμβαίνει επίσης συνήθως με διαταραχές άγχους (Limetal, 2018). Η κατάθλιψη απαιτεί θεραπεία πρώτα όταν θεωρείται η κύρια διάγνωση (Brodyetal, 2018).

Η ηλεκτρονική υγεία (“e-health”) επιτρέπει την επικοινωνία και μεταφορά πόρων υγείας και υγειονομικής περίθαλψης μέσω ηλεκτρονικού μέσου (Zhang&Ho, 2015). Οι εφαρμογές στα smartphone επιτρέπουν την παγκόσμια πρόσβαση, επιτρέποντας την αξιολόγηση ή παρέμβαση για ενήλικες με κατάθλιψη και άλλες ψυχιατρικές διαταραχές (Cosgroveetal, 2017).

Οι ασθενείς αναφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με το πρόγραμμα ηλεκτρονικής ψυχικής υγείας ως εργαλείο αυτοβοήθειας, επειδή ξεπερνά πολλαπλά εμπόδια, συμπεριλαμβανομένου του κόστους, της επικαιρότητας και των ανησυχιών σχετικά με την εμπιστευτικότητα (Ormanetal, 2014).

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους εφαρμογές smartphone για να προσελκύσουν τους ασθενείς τους (Zhangetal, 2014). Η ηλεκτρονική υγεία μπορεί να παρέχει υγειονομική περίθαλψη εξ αποστάσεως στους αγροτικούς πληθυσμούς και να επιτρέπει στους ασθενείς να έχουν πρόσβαση στις πιο πρόσφατες οδηγίες θεραπείας (Dixonetal, 2016). Η διαδικτυακή αναζήτηση υγείας ήταν πιο πιθανή στις γυναίκες που έχουν παιδιά και βιώνουν ψυχολογική δυσφορία, ειδικά εκείνες που υποφέρουν από μεταγεννητική κατάθλιψη (Zhang, Ho&Mcintyre, 2016). Το Διαδίκτυο έχει αυξήσει τη συχνότητα της αυτοδιάγνωσης που μπορεί να αυξήσει τον επιπολασμό της αυτοαναφερόμενης κατάθλιψης, ειδικά για τους νεαρούς ενήλικες (Becketal, 2014).

Στη μελέτη των Lim και συνεργατών (2018), οι ερευνητές εξέτασαν τον επιπολασμό της κατάθλιψης σε 30 χώρες για μια περίοδο 20 ετών (1994-2014). Διαπίστωσαν ότι ο

συνολικός επιπολασμός σημείου ήταν 12,9%, ο επιπολασμός ενός έτους ήταν 7,2% και ο επιπολασμός διάρκειας ζωής ήταν 10,8% από το 1994 έως το 2014. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η κατάθλιψη είναι ένα κοινό και ουσιαστικό πρόβλημα ψυχικής υγείας στην κοινότητα παγκοσμίως στο παρελθόν δύο δεκαετίες κατά την εποχή της εμφάνισης πληροφοριών Διαδικτύου και διαδικτύου για την υγεία. Εξετάστηκε ένα ευρύ φάσμα πληθυσμών και συνέβαλε στη σημαντική ετερογένεια στον επιπολασμό μεταξύ των μελετών. Ο επιπολασμός της κατάθλιψης φάνηκε να είναι σημαντικά υψηλότερος, όπως μετράται από όργανα αυτοαναφοράς σε σχέση με κλινικές συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τον ΠΟΥ, ένα σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική φροντίδα για την κατάθλιψη είναι η ανακριβής εκτίμηση και ότι τα άτομα που έχουν κατάθλιψη συχνά δεν διαγιγνώσκονται σωστά (Tanisetal, 2016; WHO, 2001).

Επιπλέον, η μελέτη των Lim και συνεργατών (2018) διαπίστωσε επίσης ότι η σημερινή επικράτηση της κατάθλιψης ήταν υψηλότερη σε χώρες με μέσο δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης. Το εύρημα τους είναι διαφορετικό από προηγούμενες μελέτες και υποδηλώνει μια μεταβαλλόμενη τάση τις τελευταίες δεκαετίες. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι που ζουν σε χώρες μεσαίου ανθρώπινου δείκτη ανάπτυξης ενδέχεται να εκτεθούν σε περισσότερο στρες λόγω υψηλότερων προσδοκιών και κόστους ζωής, καθώς και υψηλότερο κόστος διαχείρισης της κατάθλιψης (Brodyetal, 2018) από τις χώρες με χαμηλό δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης. Αυτοί οι παράγοντες, σε συνδυασμό με μεγαλύτερο στίγμα και κοινωνικές ανισότητες, μπορεί να οδηγήσουν σε μικρότερη πιθανότητα λήψης ή αναζήτησης θεραπείας για κατάθλιψη. Τα δεδομένα από τους Lim και συνεργάτες (2018) υποδηλώνουν ότι η ανάπτυξη ενός δίκαιου κοινοτικού προγράμματος ψυχικής υγείας μπορεί να είναι επωφελές για τη μείωση του επιπολασμού της κατάθλιψης σε χώρες μεσαίου δείκτη ανάπτυξης ανθρώπων.

Η Παγκόσμια Έρευνα για την Υγεία (WHS) που διεξήχθη το 2013 έδειξε ότι ο επιπολασμός της κατάθλιψης για χώρες που ταξινομούνται σύμφωνα με την οικονομική ανάπτυξη ήταν παρόμοιος, με 6,0% σε χώρες χαμηλού εισοδήματος και 7,6% σε χώρες μεσαίου εισοδήματος (Wangetal, 2017). Μια προηγούμενη μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008 με βάση τα αποτελέσματα της WHS διαπίστωσε ότι οι χώρες με χαμηλό δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης είχαν τον υψηλότερο ετήσιο επιπολασμό κατάθλιψης στο 6,5% και οι χώρες με δείκτη μέσης ανθρώπινης ανάπτυξης είχαν τη χαμηλότερη επικράτηση ενός έτους στο 3,9% (Boeschotenetal, 2017). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι δύο μελέτες επικεντρώθηκαν στον Επιπολασμός της κατάθλιψης ενός έτους, ενώ η ανάλυση των Lim και συνεργατών (2018) βασίστηκε στο σημείο επικράτησης της κατάθλιψης.

Στην ανακεφαλαίωση, οι αναφερόμενες εκτιμήσεις επιπολασμού της μείζονος κατάθλιψης κυμαίνονταν από 0,4% έως 2,5% στα παιδιά και από 0,4% έως 8,3% στους εφήβους. Ο επιπολασμός κατά τη διάρκεια της ζωής της μείζονος κατάθλιψης σε δείγματα τέλους εφήβων ή νεαρών ενηλίκων κυμάνθηκε από 3,6% έως 24,0%, ο επιπολασμός 12 μηνών από 3,4% έως 16,8% και οι επιπολασμοί σημείου από 0,7% έως 6,1% (Limetal, 2018). Μεταξύ των ενηλίκων, αναφέρονται εκτιμήσεις για τη μείζονα κατάθλιψη κατά τη διάρκεια ζωής της τάξης του 10-25% για τις γυναίκες και 5-12% για τους άνδρες. Οι αναφερόμενοι επιπολασμοί ενηλίκων είναι πολύ παρόμοιοι με εκείνους μεταξύ των τελευταίων εφήβων και των νεαρών ενηλίκων, γεγονός που δείχνει ότι η κατάθλιψη σε ενήλικες συχνά ξεκινά στην εφηβεία. (APA, 2018; Turpurainen&Tulkki, 2016).

Επιπολασμός και Επίδραση Κατάθλιψης σε Νηπιαγωγούς

Η διδασκαλία είναι μια δημοφιλής επαγγελματική επιλογή. Ωστόσο, ορισμένα επιδημιολογικά στοιχεία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα

ψυχικής υγείας σε δυσανάλογα υψηλό ποσοστό σε σύγκριση με τα ποσοστά που βρέθηκαν σε άλλες επαγγελματικές ομάδες. Είτε προέρχονται από μαθητές είτε από οργανωτικές συνθήκες, το εργασιακό άγχος έχει αναγνωριστεί ως συνεισφέρων σε αυτά τα προβλήματα (Ismail et al., 2017). Εκείνοι που αντιμετωπίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα μπορεί να έχουν προβλήματα ικανοποίησης των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών απαιτήσεων της καθημερινής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των ευθυνών στο χώρο εργασίας (Pianta et al., 2016). Αυτό μπορεί να ισχύει ιδιαίτερα για δασκάλους που εργάζονται σε προσχολικά περιβάλλοντα όπου οι καθημερινές ευθύνες περιλαμβάνουν τη διαχείριση μεγάλων ομάδων παιδιών ηλικίας 3 και 4 ετών, τη διασφάλιση ότι τα παιδιά είναι ασφαλή και καλά φροντισμένα και τη διδασκαλία περιεχομένου για την προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών, αντιμετωπίζοντας διάφορες πηγές άγχους, όπως χαμηλή αμοιβή, κακές παροχές και περιορισμένη υποστήριξη (Noesgaard & Orngreen, 2015).

Η εργασία με παιδιά είναι συχνά επιβραβευτική και ικανοποιητική για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η εργασία με μικρά παιδιά είναι σωματικά και συναισθηματικά απαιτητική και αγχωτική, με χαμηλή αμοιβή, και οι εκπαιδευτικοί συχνά διατρέχουν κίνδυνο για διάφορα ζητήματα ψυχικής υγείας, όπως καταθλιπτικά συμπτώματα. Προηγούμενες μελέτες έχουν αναφέρει μεταξύ 6 και 36% των δασκάλων της πρώιμης παιδικής ηλικίας πληρούν την κλινική αποκοπή για τα καταθλιπτικά συμπτώματα και ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης μπορεί να είναι πιο διαδεδομένα μεταξύ των εκπαιδευτικών που εξυπηρετούν παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στα Προγράμματα Προ-νηπιαγωγείου και Νηπιαγωγείου (Hamre et al., 2012).

Στο πλαίσιο της Έρευνας της Πενσυλβανίας, οι Van de Pol και συνεργάτες (2010) συνέκριναν τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών που απασχολούνταν στα

προγράμματα νηπιαγωγείου με εκείνα εθνικών δειγμάτων δημογραφικά παρόμοιων γυναικών που εργάζονταν άλλα επαγγέλματα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου είχαν κακή ψυχική και σωματική υγεία από τον ευρύτερο πληθυσμό. Στην πραγματικότητα, το 24% όλων των εκπαιδευτικών στη μελέτη θεωρήθηκε ότι έχει κατάθλιψη με βάση μια λίστα ελέγχου αυτοκαταστολής των συμπτωμάτων κατάθλιψης (Κλίμακα κατάθλιψης, στο Trawick-Smith&Dziurgot, 2011), ενώ το 18% των γυναικών στο δείγμα σύγκρισης θεωρήθηκαν καταθλιπτικές. Συνολικά, αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της περαιτέρω εξέτασης της κατάθλιψης των εκπαιδευτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου (Hamre&Pianta, 2004).

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τα χαμηλότερα προσόντα και τους λιγότερους πόρους που έχουν οι δάσκαλοι μικρών παιδιών από τους δασκάλους μεγαλύτερων παιδιών, είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας. Ωστόσο, η πλειοψηφία της τρέχουσας βιβλιογραφίας επικεντρώθηκε σε δασκάλους που εξυπηρετούν μεγαλύτερα παιδιά με μικρή προσοχή στους δασκάλους που εξυπηρετούν μικρά παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος (Araujoetal, 2015).

Όταν οι δάσκαλοι της προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, αυτό δεν είναι χωρίς συνέπεια. Μελέτες παιδιών προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών, κυρίως με την κοινωνική ικανότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Περιορισμένα στοιχεία υποστηρίζουν τις σχέσεις μεταξύ της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και άλλων αναπτυξιακών αποτελεσμάτων, όπως τα κοινωνικο-γνωστικά και τα γλωσσικά αποτελέσματα (Slotetal, 2015).

Η πλειονότητα των επιδημιολογικών μελετών δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας (διαταραχές και υψηλά επίπεδα κινδύνου)

σε υψηλότερα ποσοστά από τα μέλη άλλων ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στη βία από τα μέλη άλλων επαγγελματικών ομάδων και η έκθεση στη βία αποτελεί παράγοντα κινδύνου για προβλήματα ψυχικής υγείας (Grossmanetal, 2014). Οι προβληματικές πτυχές της επιδημιολογικής έρευνας περιλαμβάνουν (α) την ομαδοποίηση εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες με τρόπο που αποκρύπτει τις εκτιμήσεις επικράτησης συγκεκριμένων για τους εκπαιδευτικούς και (β) ομαδοποίηση δασκάλων στοιχειώδους και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αν και οι θέσεις εργασίας τους είναι διαφορετικές (Hamre, 2014).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί υψηλό φόρτο εργασίας· οι εκπαιδευτικοί εκτελούν σχεδιασμό μαθημάτων, οργάνωση δραστηριοτήτων, ανάπτυξη και βελτίωση προγραμμάτων σπουδών, διαχείριση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, επίβλεψη τάξεων, κάλυψη για απουσίες και απουσίες δασκάλων, αξιολόγηση απόδοσης μαθητών και πολλές άλλες λειτουργίες που τους αναλογούν (Blatchfordetal, 2011).

Για παράδειγμα, οι Jenkins και συνεργάτες (2015) που μελέτησαν τους δασκάλους του νηπιαγωγείου, διαπίστωσαν ότι η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, όπως το επίπεδο στρες, προέβλεπε χαμηλότερα επίπεδα μαθησιακών κινήτρων μεταξύ των παιδιών. Έδειξαν ότι η ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών θα προωθούσε τον ενθουσιασμό και τη δέσμευση των παιδιών στη μάθηση, ενώ η συναισθηματική εξάντληση, το άγχος και η έλλειψη ενέργειας των εκπαιδευτικών μπορεί να μεταφερθούν άμεσα στα παιδιά και να εμποδίσουν τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους στη μάθηση. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει την πιθανότητα η ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών να σχετίζεται με τα κοινωνικά-γνωστικά αποτελέσματα των παιδιών. Ωστόσο, οι Jenkins και συνεργάτες (2015) στόχευαν δασκάλους νηπιαγωγείου και δεν αντιμετώπισαν άμεσα τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών. Απαιτούνται περισσότερες μελέτες για να προωθήσουμε την κατανόησή μας για τους άμεσους

δεσμούς των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών με την κοινωνική-συναισθηματική, κοινωνική-γνωστική και ανάπτυξη γλωσσών μικρών παιδιών.

Οι δραστηριότητες που παρέχουν το μεγαλύτερο αντίκτυπο με σημαντικές σχέσεις μεταξύ της ανάπτυξης στρες και των συμπτωμάτων της κατάθλιψης, εκτός από τον χρόνο που αφιερώνεται στην εργασία, είναι εντατικές λεκτικές επικοινωνίες, δυσμενές ψυχολογικό περιβάλλον στην εργασία και διδασκαλία μαθητών σε υπερπληθυσμένες αίθουσες (Yanfen&Yuqin, 2010).

Τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης δείχνουν διαφορές στις βαθμολογίες άγχους, οι οποίες είναι υψηλότερες σε δασκάλους στο δημοτικό σχολείο σε σύγκριση με τους καθηγητές γυμνασίου, κυρίως λόγω του σχεδιασμού διδασκαλίας και μαθημάτων, της ευθύνης για την απόδοση των μαθητών, της διαχείρισης της τάξης και της πειθαρχίας-τάξη, εποπτικός ρόλος, διεξαγωγή και παρακολούθηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων και σχέσεων, γάμων και οικογενειακών προβλημάτων- (Bickmore&Bickmore, 2010).

Η διδασκαλία θεωρείται σε διεθνείς συζητήσεις ως ένα από τα πιο αγχωτικά έργα, οι αρνητικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν τη μείωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη συνακόλουθη μείωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη ικανοποίηση και μειωμένα επίπεδα εργασίας, υψηλότερα επίπεδα συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (“Burnout”) και αυξημένη αρνητική εικόνα εαυτού (Avalos, 2011).

Η παρουσία επαγγελματικής εξάντλησης που σχετίζεται με το άγχος στο χώρο εργασίας είναι συνεχής και προσελκύει την προσοχή, καθώς είναι ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται περισσότερο με τα χαμηλά επίπεδα παραγωγικότητας στην εργασία και αυξάνει τα κίνητρα για έξοδο από το επάγγελμα, οπότε είναι σημαντικό να τονιστεί η ανάγκη για έγκαιρη ανίχνευση της παρουσίας άγχους και

σημείων ενδεικτικά της κατάθλιψης, προκειμένου να απαριθμηθούν συνεργατικές ενέργειες για να μετριαστεί αυτό το αδιέξοδο (Zimmerman, 2012).

Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και διάφορες πηγές στρες συμβάλλουν στη σωματική και συναισθηματική εξάντληση, στην αύξηση της άδειας ασθενείας, στη μείωση της απασχόλησης με οικονομικές συνέπειες με πρόωρη συνταξιοδότηση και συντάξεις αναπηρίας (Blatchfordetal, 2011).

Αν και το επίπεδο κατάθλιψης είναι χαμηλό μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναπτύξουν κατάθλιψη ως ψυχολογική συνέπεια των αγχωτικών γεγονότων στην εργασία. Η κατάθλιψη στους δασκάλους της προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς που κυμαίνονται από επιθετικότητα έως θλίψη σε παιδιά υπό τη φροντίδα των εκπαιδευτικών (Downeretal, 2010).

Η βιβλιογραφία για την ευημερία των εκπαιδευτικών στην παιδική ηλικία έχει επισημάνει αρκετές συνθήκες στο χώρο εργασίας που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επωφελούνται από τη διαθεσιμότητα υποστήριξης από άλλο προσωπικό. Δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας και οι πάροχοι κατ' οίκον που βιώνουν υποστηρικτικές σχέσεις με συναδέλφους και επιβλέποντες αναφέρουν λιγότερο άγχος και κατάθλιψη (Piantaetal, 2016).

Η εργασία σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ομαδική εργασία βρέθηκε επίσης να σχετίζεται με χαμηλότερη ψυχολογική δυσφορία στη Μελέτη Εργατικού Δυναμικού Πρόωρης Φροντίδας και Εκπαίδευσης (Hamreetal, 2012). Ταυτόχρονα, η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη αυτονομία στο χώρο εργασίας σχετίζεται επίσης με το χαμηλότερο άγχος. Σε ρυθμίσεις με υψηλό κύκλο εργασιών αναφέρεται περισσότερο

άγχος. Ο υψηλός κύκλος εργασιών δεν είναι μόνο πιθανό να αυξήσει τον φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορεί να διακόψει τις υποστηρικτικές σχέσεις που είχαν με τους συνομηλίκους που εγκαταλείπουν το περιβάλλον (Stronge, 2018).

Είναι ενδιαφέρον ότι το άγχος δεν αποτελεί πάντα πρόβλεψη για ερευνητικά αποτελέσματα που συνεπάγονται βλάβη στα παιδιά. Μία μελέτη διαπίστωσε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη επιρροή στις αποφάσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον αντιμετωπίζουν λιγότερο άγχος, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα στρες είχαν περισσότερες πεποιθήσεις με επίκεντρο το παιδί (Jeonetal, 2018). Αυτές οι πεποιθήσεις έχουν συσχετιστεί σε άλλες μελέτες με αποτελεσματική διδασκαλία (Denhametal, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερα συναισθήματα ευεξίας θα ήταν πιο πιθανό να έχουν τους ψυχολογικούς πόρους να είναι προσεκτικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά και στο περιβάλλον της τάξης. Πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες (Jeonetal, 2019; Grantetal, 2019) έχουν δείξει ότι οι παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην ψυχολογική και εργασιακή ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης να διαχειριστούν την ψυχολογική τους δυσφορία και να βελτιώσουν την υποστήριξή τους στα παιδιά στις τάξεις τους. Η ψυχολογική και εργασιακή ευημερία των δασκάλων της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν πεποιθήσεις με επίκεντρο το παιδί και να υποστηρίξουν τις βέλτιστες πρακτικές στην τάξη, καθώς και να βελτιώσουν την πραγματική ποιότητα της διδασκαλίας τους (Jeonetal, 2018).

Δεδομένων των γενικά χαμηλών μισθών των δασκάλων της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης και της συμβολής των χαμηλών μισθών στον κύκλο εργασιών των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές ενδιαφέρονται για τη σχέση μεταξύ οικονομικής

ευημερίας και άγχους των εκπαιδευτικών (Grantetal, 2019). Δύο μελέτες μέτρησαν πτυχές της οικονομικής ευημερίας που υποδηλώνουν σχέση με το άγχος των εκπαιδευτικών, αλλά δεν μετράμε άμεσα το άγχος. Σε μια μελέτη κεντρικών προγραμμάτων παιδικής φροντίδας που εξυπηρετούσαν νήπια, οι δάσκαλοι που ένιωθαν ότι ο μισθός τους ήταν άδικος σε σύγκριση με άλλους στο επάγγελμα, βρέθηκαν να βρίσκονται σε τάξεις που θεωρούνται λιγότερο συναισθηματικά υποστηρικτικές. Ο πραγματικός μισθός των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται με τις θετικές συμπεριφορές των μικρών παιδιών (π.χ., χαμογελαστός και προσεκτικός) (Bardack&Obradovic, 2019; Goodwin, 2018).

Μια άλλη μελέτη (Valienteetal, 2020) διαπίστωσε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μισθών των δασκάλων προσχολικής ηλικίας και των θετικών συναισθηματικών εκφράσεων και συμπεριφορών των παιδιών στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά στις αίθουσες διδασκαλίας όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ήταν σε θέση να καλύψουν τα βασικά τους έξοδα παρατηρήθηκε ότι έδειχναν πιο θετικά συναισθήματα και συμπεριφορές σε σύγκριση με τα παιδιά στις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι δεν μπορούσαν να αντέξουν βασικά έξοδα. Ωστόσο, οι άλλες υποστηρικτικές εργασίες των εκπαιδευτικών (ημέρες διακοπών, χρόνος ασθένειας και χρόνος προγραμματισμού με αποδοχές) δεν σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των παιδιών. Οι ερευνητές προτείνουν ότι οι πρόσθετες υποστηρικτικές εργασίες ενδέχεται να μην συμβάλλουν στη θετική διδασκαλία και στα αποτελέσματα των παιδιών, εάν οι μισθοί είναι σε χαμηλά επίπεδα.

Η επίδραση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα των παιδιών θεωρείται ότι διέπεται τουλάχιστον εν μέρει από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και των εκπαιδευτικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών (Garcia-Arroyo&Segovia, 2019). Η επιβεβαίωση της διαμεσολάβησης απαιτεί τα καταθλιπτικά

συμπτώματα των εκπαιδευτικών να είναι προγνωστικά για την ποιότητα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και ότι η ποιότητα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών είναι προγνωστική για τα αποτελέσματα των παιδιών. Ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών και η ψυχολογική ευεξία συνδέονται με την ποιότητα της φροντίδας που παρέχουν στα παιδιά (Petelinetal, 2019). Οι πάροχοι με πιο καταθλιπτικά συμπτώματα παρατηρήθηκαν λιγότερο αφοσιωμένοι, λιγότερο ευαίσθητοι και πιο αποσυρμένοι από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Denhametal, 2019). Ωστόσο, δεν υποστηρίζουν όλες οι μελέτες τη σχέση μεταξύ των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών και της παρεχόμενης ποιότητας φροντίδας (Hoffman, 2016).

Άλλοι ερευνητές έχουν εξετάσει τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις συνθήκες στο χώρο εργασίας που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κατάθλιψη των δασκάλων, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής κατάστασης, του βαθμού των παιδικών πεποιθήσεων για την ανάπτυξη των παιδιών και των πόρων εργασίας. Διαπίστωσαν ότι οι δείκτες οικονομικής ανασφάλειας, συμπεριλαμβανομένων των χαμηλότερων μισθών, της εργασίας πολλαπλών θέσεων εργασίας και της έλλειψης ασφάλισης υγείας, προέβλεπαν την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών. Στην εθνική τους έρευνα για τους δασκάλους παιδικής φροντίδας, ο Jeon και οι συνάδελφοί του (2018) διαπίστωσαν ότι ο ετήσιος μισθός των εκπαιδευτικών σχετίζεται με συναισθηματική εξάντληση, ενώ το οικογενειακό εισόδημα (αλλά όχι ο μισθός) σχετίζεται με την κατάθλιψη. Αντιληπτές συνθήκες εργασίας, οι οποίες περιελάμβαναν ευκαιρίες αμοιβής και προώθησης, καθώς και σχέσεις με συναδέλφους και επόπτες, προβλεπόμενη κατάθλιψη, άγχος και συναισθηματική εξάντληση. Η Εθνική Έρευνα Πρόωρης Φροντίδας και Εκπαίδευσης

(NSECE) διαπίστωσε ότι η ψυχολογική δυσφορία των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερη μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους χαμηλότερους μισθούς (Denhametal, 2017)

Η αυτοαναφερόμενη εμπειρία των δασκάλων της προσχολικής εκπαίδευσης που εμφανίζει καταθλιπτικά συμπτώματα κυμαίνεται από 6% έως 24% στις μελέτες. Τα καταθλιπτικά συμπτώματα είναι πιο έντονα στους δασκάλους της προσχολικής εκπαίδευσης που εξυπηρετούν παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Για παράδειγμα, το 24% των εκπαιδευτικών στα προγράμματα νηπιαγωγείου ανέφεραν ότι είχαν συμπτώματα κατάθλιψης. Αυτό το ποσοστό είναι υψηλότερο από ό, τι σε ένα μη κλινικό δείγμα γυναικών στο γενικό πληθυσμό (8,5%, Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, 2016) και μεταξύ των γυναικών χαμηλού εισοδήματος για την καλή μεταχείριση.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών έχουν αναγνωριστεί ως μια σημαντική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το μέσο επίπεδο προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής τάξης, που μετρήθηκαν το φθινόπωρο, προβλέπει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών την άνοιξη. Η προκλητική συμπεριφορά των παιδιών συσχετίστηκε με συναισθηματική εξάντληση αλλά όχι με άγχος ή κατάθλιψη σε άλλη μελέτη (Jeonetal, 2019). Στην μελέτη τους για την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών και τις κοινωνικές συναισθηματικές υποστηρίξεις στα νηπιαγωγεία, ο Grant και οι συνεργάτες του (2019) δεν βρήκαν συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των παιδιών και κατάθλιψη των δασκάλων, αλλά διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε κέντρα με περισσότερες κοινωνικές-συναισθηματικές υποστηρικτικές γνώσεις ήταν λιγότερο καταθλιπτικοί από τους εκπαιδευτικούς σε κέντρα με λιγότερες υποστηρίξεις. Οι ερευνητές εικάζουν ότι η υποστήριξη της τάξης για την κοινωνική συναισθηματική μάθηση μπορεί να βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να βιώσουν πιο θετικές σχέσεις με τα

παιδιά, κάτι που με τη σειρά του βοήθησε στη μείωση της κατάθλιψης (Grantetal, 2019).

Λιγότερες μελέτες εξέτασαν τόσο συναισθηματικές (π.χ. ευαισθησία και ζεστασιά) όσο και εκπαιδευτικές πτυχές (π.χ. γνωστική διέγερση, εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και μοντελοποίηση γλωσσών) της ποιότητας στην τάξη χρησιμοποιώντας το ίδιο μέτρο (δηλαδή, το Σύστημα Βαθμολογίας Αξιολόγησης Τάξης –CLASS-, Jeon&Wells, 2018), και η σχέση τους με τα συμπτώματα κατάθλιψης των δασκάλων και τα ευρήματά τους είναι ανάμεικτα (Grantetal, 2019). Οι Valiente και συνεργάτες (2020) διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης των δασκάλων του νηπιαγωγείου δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με τη συναισθηματική υποστήριξη και τη διάσταση εκπαιδευτικής υποστήριξης του Συστήματος Βαθμολογίας Αξιολόγησης Τάξης. Αντιθέτως, οι Garcia και συνεργάτες (2019) περιελάμβαναν αστικούς προσχολικούς δασκάλους που υπηρέτησαν παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και έδειξαν ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την παρατηρούμενη ποιότητα της εκπαιδευτικής υποστήριξης, αλλά όχι με τη συναισθηματική υποστήριξη. Επειδή η εκπαιδευτική υποστήριξη για μικρά παιδιά που περιλαμβάνει σκόπιμη δομή της ημέρας και του περιβάλλοντος απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να συμμετάσχουν σε πολλούς γύρους συνομιλίας, η εκπαιδευτική υποστήριξη μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά από καταθλιπτικά συμπτώματα (Petelinetal, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν υψηλότερο βαθμό στρες ή καταθλιπτικά συμπτώματα μπορεί να έχουν χαμηλότερο επίπεδο ενέργειας, κίνητρα και γνωστική ικανότητα και ενδέχεται να είναι πιο πιθανό να αποτύχουν να παρέχουν υψηλά επίπεδα διδασκαλίας και να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική ζήτηση στις αίθουσες διδασκαλίας (Pentinnenetal, 2020). Αυτά τα μικτά ευρήματα που μπορεί να προκύψουν

από τον διαφορετικό πληθυσμό απαιτούν περαιτέρω έρευνες για να επιβεβαιώσουν πώς τα συμπτώματα της κατάθλιψης των εκπαιδευτικών σχετίζονται τόσο με τη συναισθηματική όσο και με την εκπαιδευτική υποστήριξη στα περιβάλλοντα της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Denhametal, 2019).

Η ποιότητα της τάξης, ιδιαίτερα όταν γίνεται αντιληπτή ως αλληλεπίδραση δασκάλου-παιδιού, έχει βρεθεί ότι είναι πιο εγγύς και πιο έντονα συσχετισμένη με τα αποτελέσματα των παιδιών σε σχέση με άλλες απομακρυσμένες μεταβλητές σε επίπεδο δασκάλου, όπως τα προσόντα εκπαιδευτικών (Sahinetal, 2019). Αν και λιγότερο ισχυρή από την έρευνα για την προσχολική ηλικία, τα αναδυόμενα στοιχεία για την ποιότητα της τάξης και τα αποτελέσματα των μικρών παιδιών υποστηρίζουν τη σημασία της υψηλής ποιότητας φροντίδας για την κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Jenningsetal, 2020).

Πρόσφατες μελέτες προσπάθησαν να βρουν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες σχέσεις των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη των παιδιών μέσω της σχέσης της με την ποιότητα της τάξης που μετράται από διαφορετικά μέτρα για την ποιότητα της τάξης. (Stronge, 2018). Αυτές οι μελέτες έχουν δείξει επίσης μικτά ευρήματα σχετικά με τους άμεσους και έμμεσους δεσμούς των συμπτωμάτων κατάθλιψης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Lin&Magnuson (2018) διαπίστωσε ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης των δασκάλων νηπιαγωγείου συνδέονται άμεσα με προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς και κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές προβληματικές από γονείς, αλλά δεν εντοπίστηκε κανένα αποτέλεσμα διαμεσολάβησης.

Παρά την ανησυχία για τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, υπάρχουν μικτά ευρήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ των

συμπτωμάτων κατάθλιψης και της πρακτικής διδασκαλίας. Τα συμπτώματα κατάθλιψης των νηπιαγωγών έχουν συνδεθεί αρνητικά με την ποιότητα της τάξης και την ετοιμότητα των παιδιών σε ορισμένες μελέτες. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης που ανέφεραν ότι είχαν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης ήταν λιγότερο ευαίσθητοι και πιο απόμακροι περισσότερο στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά από ότι σε σχέση με εκείνους που ανέφεραν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Jeonetal, 2018).

Ωστόσο, άλλες μελέτες δεν κατάφεραν να βρουν μια τέτοια σχέση. Αυτά τα μικτά ευρήματα μπορεί να αποδοθούν στη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων για τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές διδασκαλίας τους και ίσως τη χρήση διαφορετικών πληθυσμών. Προηγούμενη έρευνα επικεντρώθηκε σε μια συσχέτιση μεταξύ των συμπτωμάτων κατάθλιψης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης και των πρακτικών διδασκαλίας τους, καθώς και της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη (Denhametal, 2017).

Άλλοι ερευνητές (Jeonetal, 2019) βρήκαν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες σχέσεις μεταξύ των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων των παιδιών μέσω της ποιότητας της τάξης. Οι Jeonetal. (2014) βρήκαν άμεσους και έμμεσους συνδέσμους των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών με προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας από οικιακά περιβάλλοντα με άγαμους γονείς μέσω της παγκόσμιας ποιότητας στην τάξη. Υποστήριξαν ότι οι δάσκαλοι που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων κατάθλιψης μπορεί να έχουν άμεσο αντίκτυπο στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών μέσω της αρνητικής διάθεσης ή επειδή δεν είναι σε θέση να είναι θετικά πρότυπα συμπεριφοράς στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα μπορεί επίσης να έχουν έμμεση επίδραση στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών

δημιουργώντας ένα λιγότερο θετικό συναισθηματικό κλίμα και αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα περιβάλλοντα της τάξης λόγω της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Ομοίως, οι Grant και συνεργάτες (2019) βρήκαν άμεσους και έμμεσους συνδέσμους με μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών μέσω παγκόσμιας ποιότητας τάξης συνδυάζοντας τρεις διαστάσεις: εξατομικευμένη διδασκαλία, οργάνωση / σχεδιασμό και ζεστασιά / ανταπόκριση εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές με καταθλιπτικά συμπτώματα είναι λιγότερο πιθανό να παρέχουν υψηλής ποιότητας μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία, με τη σειρά τους, συνδέονταν με ασθενέστερα επιτεύγματα μαθηματικών στους μαθητές.

Οι τρεις προαναφερθείσες μελέτες είναι πολλά υποσχόμενες, αλλά περιορίζονται με τους ακόλουθους τρόπους. Πρώτον, τα μικτά ευρήματα αυτών των μελετών καθιστούν δύσκολη την εξακρίβωση άμεσων και έμμεσων συσχετίσεων των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα των παιδιών μέσω της ποιότητας της τάξης. Επιπλέον, ενώ οι Jeon και συνεργάτες (2014 και 2019) αντιμετώπισαν το ρόλο των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των δασκάλων για παιδιά από μειονεκτικά οικιακά περιβάλλοντα (π.χ. φτώχεια), και οι τρεις μελέτες επικεντρώθηκαν σε μεγαλύτερα παιδιά (π.χ., προσχολική και δημοτική σχολική ηλικία). Τέλος, αυτές οι μελέτες χρησιμοποίησαν την παγκόσμια ποιότητα στην τάξη ή μια πτυχή συναισθηματικής υποστήριξης της ποιότητας της τάξης μόνο και δεν περιελάμβαναν αποτελέσματα σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Συγκεκριμένα, ο ρόλος των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών στα γλωσσικά αποτελέσματα των παιδιών μέσω της ποιότητας της τάξης δεν έχει μελετηθεί σε περιβάλλον εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Τα συσσωρευτικά ερευνητικά στοιχεία δείχνουν τη σύνδεση των μητρικών καταθλιπτικών συμπτωμάτων με τη

γλώσσα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών κάτω των 3 ετών μέσω της σχέσης τους με χαμηλότερη ποιότητα αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού.

Ωστόσο, είναι λιγότερο σαφές εάν και πώς τα συμπτώματα κατάθλιψης των δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση συνδέονται με τις πεποιθήσεις τους για τα παιδιά και την κατάλληλη αναπτυξιακή πρακτική (π.χ., άμεσες και έμμεσες διαδικασίες). Δεδομένων των συσσωρευμένων αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, μπορεί να υπάρχει σχέση μεταξύ των συμπτωμάτων κατάθλιψης των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου και των πεποιθήσεών τους (Grantetal, 2019).

Οι ερευνητές έχουν χαρακτηρίσει την ευημερία που σχετίζεται με την εργασία μεταξύ των δασκάλων της προσχολικής εκπαίδευσης ως ότι έχουν θετική προοπτική και στάση απέναντι στις θέσεις εργασίας τους, συμπεριλαμβανομένου του κινήτρου για εργασία με παιδιά και χαμηλά επίπεδα στρες (Bardack&Obradovic, 2019).

Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις θέσεις εργασίας τους είναι πιθανό να σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας τους και τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Για παράδειγμα, οι πάροχοι παιδικής φροντίδας εξέφρασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού κινήτρου υποστηρίζοντας τη φροντίδα των παιδιών, καθώς η επιλεγμένη εργασία τους ήταν πιο πιθανό να παρέχει υψηλότερη ποιότητα (Sysman-Stilmanetal, 2020).

Μπορεί να υπάρχει σχέση μεταξύ του επαγγελματικού κινήτρου των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης και της ποιότητας της πρακτικής, επειδή εκείνοι που είναι πιο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους τείνουν να έχουν περισσότερες πεποιθήσεις με επίκεντρο το παιδί και επίσης να υποστηρίζουν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να τους οδηγήσει να παρέχουν στα παιδιά φροντίδα

υψηλότερης ποιότητας και να χρησιμοποιούν πιο κατάλληλη αναπτυξιακά πρακτική (Johnson et al, 2019).

Αν και πολλοί δάσκαλοι προσχολικής εκπαίδευσης έχουν μεγάλο κίνητρο και αφοσίωση στις δουλειές τους, η εργασία σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης είναι σωματικά και ψυχολογικά απαιτητική, γεγονός που τους θέτει σε κίνδυνο για άγχος που σχετίζεται με την εργασία. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι το 63% των παρόχων παιδικής φροντίδας στην Εθνική Μελέτη Παιδικής Φροντίδας για Οικογένειες Χαμηλού Εισοδήματος παρουσίασαν άγχος που σχετίζεται με την εργασία. Το άγχος που σχετίζεται με την εργασία προέρχεται συχνά από θέματα συμπεριφοράς και καθοδήγησης των παιδιών. συγκρούσεις ή κακή επικοινωνία με οικογένειες, συναδέλφους και διοικητικό προσωπικό · χαμηλή οικονομική κατάσταση και αποζημίωση περιορισμένες πηγές και πιέσεις χρόνου (Jeon et al, 2020).

Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτικών

Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Τα παιδιά με καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι πιο ικανά να αλληλοεπιδρούν με θετικούς τρόπους με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ερμηνεύουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις αντανακλώντας όχι μόνο την κοινωνική ικανότητα αλλά και την πνευματική ικανότητα. Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν κίνητρα να ζητήσουν έγκριση από τους δασκάλους τους μπορούν να χρησιμοποιούν συμπεριφορές που σχετίζονται με τα επιτεύγματα για την επίτευξη αυτού του στόχου. Τέλος, οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους μπορεί να αυξήσουν το κίνητρο των μαθητών να μάθουν και να συμμετέχουν ενεργά σε τομείς θεμάτων που παραδοσιακά δεν είχαν ενδιαφέρον για αυτούς. Η αυξημένη συμμετοχή μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στη στάση σχετικά

με τον τομέα του θέματος καθώς οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυξημένη αποτελεσματικότητα, ενδιαφέρον και αντιληπτή χρησιμότητα (Piantaetal, 2016).

Η ήρεμη και άνετη σχολική ατμόσφαιρα είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές και τους δασκάλους για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο δημιουργικοί και καινοτόμοι στη διεξαγωγή προσεγγίσεων ή στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις αποτελεσματικά (Noesgaardetal, 2015).

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας για να εξασφαλιστεί η κατανόηση των θεμάτων και της έννοιας των μαθητών στο υψηλότερο επίπεδο. Στην τάξη, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και το περιβάλλον είναι από τους καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη. Επομένως, υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση όλων των πτυχών στο μαθησιακό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας, διότι με αυτόν τον τρόπο δεν θα παρέχει απλώς πληροφορίες για τη μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευομένων, αλλά και πληροφορίες για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hamreetal, 2012).

Η καλή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών θα δημιουργήσει θετικές σχέσεις στην τάξη και θα συμβάλει στην αποτελεσματική μάθηση. Στην πραγματικότητα, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι μπορούν να αξιολογήσουν τις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών και να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν το περιβάλλον της τάξης ώστε να είναι άνετοι και ως εκ τούτου να βελτιώσουν την ικανότητα των μαθητών να μάθουν.

Το ευνοϊκό περιβάλλον στην τάξη δίνει έμφαση στη συνεργασία και το άνοιγμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Trawick-Smith&Dziurgot, 2011). Ως εκ τούτου, κατά τη μάθηση και τη διδασκαλία ειδικά των θεμάτων της επιστήμης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν με δασκάλους, συμμαθητές και περιβάλλοντα. Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας θα τονώσει τις αισθήσεις όλων των μαθητών και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν με δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο. Αυτό το φαινόμενο θα πυροδοτήσει τη σκέψη των μαθητών και θα τους αποτρέψει από το να απομνημονεύουν απλά γεγονότα και γνώσεις. Επιπλέον, οι ενδιαφέρουσες μαθησιακές εμπειρίες θα τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την επιστήμη. Ως εκ τούτου, οι μαθητές θα είναι ενθουσιασμένοι για να κάνουν διάφορες ενεργές και ενθαρρυντικές μαθησιακές δραστηριότητες (Van de Poletal, 2010).

Ενώ οι περισσότερες εργασίες μέχρι σήμερα έχουν επικεντρωθεί στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις της υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν επίσης την ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών. Σε έναν προσχολικό πληθυσμό, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ασφαλής προσκόλληση με έναν δάσκαλο αντιστάθμισε εν μέρει τις ανασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης παιδιού-μητέρας, προβλέποντας την κοινωνική ικανότητα και την κοινωνική συμπεριφορά. Σε πληθυσμό δημοτικών σχολείων, οι μαθητές που ανέφεραν πιο θετικούς δεσμούς με τους δασκάλους τους κέρδισαν υψηλότερες βαθμολογίες για τα αποτελέσματα κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής που αναφέρθηκαν από τον δάσκαλο. Επιπλέον, τα παιδιά του δημοτικού σχολείου φαίνεται να λαμβάνουν κρίσεις για τους συμμαθητές τους με βάση τις αντιλήψεις για το πώς αλληλεπιδρά το παιδί-στόχος και αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος, κάτι που έχει επιπτώσεις στην αποδοχή και απόρριψη από τους συνομηλίκους (Price, 2012).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης να έχει αντίκτυπο στην ψυχολογική προσαρμογή σε μεγαλύτερους μαθητές. Οι μαθητές που φοίτησαν σε γυμνάσια που σκόπευαν να ενισχύσουν τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή έτειναν να έχουν λιγότερες δυσκολίες προσαρμογής κατά τη μετάβαση. Πράγματι, οι αλλαγές στις αντιλήψεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών προέβλεπαν αλλαγές τόσο στην αυτοεκτίμηση όσο και στην κατάθλιψη μεταξύ των μαθητών του γυμνασίου, έτσι ώστε οι μαθητές που αντιλήφθηκαν ότι αυξάνουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών έδειξαν αντίστοιχες μειώσεις στα συμπτώματα κατάθλιψης και αύξηση της αυτοεκτίμησης, ενώ οι μαθητές που αντιλήφθηκαν μείωση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών έδειξαν αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης και μειωμένη αυτοεκτίμηση. Άλλοι ερευνητές έχουν τονίσει τον αντίκτυπο των θετικών σχέσεων δασκάλων στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, με αυτή την υποστήριξη να εξυπηρετεί μια ρυθμιστική λειτουργία στην ανάπτυξη παιδιών και εφήβων όχι μόνο ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων αλλά και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους που σχετίζεται με το γυμνάσιο, αντισταθμίζοντας τον κίνδυνο δυσκολιών προσαρμογής (Rudasill, 2011)

Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, όπως η διεξαγωγή έρευνας για την επίλυση ενός προβλήματος, θα έχει πιο θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Η αποτελεσματική διδασκαλία από καθηγητές επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν μια σχέση μεταξύ προηγούμενης εμπειρίας και καθημερινής ζωής, να εφαρμόσουν τις πληροφορίες που έχουν μάθει για την επίλυση προβλημάτων, να υπερασπιστούν τη γνώμη τους και να αναλάβουν την ευθύνη κατά τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι, ο δάσκαλος είναι ένας βασικός παράγοντας για να καθοριστεί εάν η μάθηση των μαθητών είναι επιτυχία ή αποτυχία. Υπάρχει ένα γενικό επιχείρημα ότι η

διαπροσωπική συμπεριφορά δασκάλου-μαθητή είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στη διαδικασία διδασκαλίας της μάθησης σε οποιαδήποτε χώρα. Αρκετές άλλες μελέτες έδειξαν επίσης ότι η συμπεριφορά των δασκάλων, όπως οι φιλοφρονήσεις και η τιμωρία έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών. Εκτός από τους δασκάλους, το περιβάλλον της τάξης επηρεάζει επίσης τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Crafton&Kaiser, 2011).

Οι φυσικές πτυχές (μέγεθος και σχήμα, χώρος, εσωτερικό φως, χρώμα, θερμικές συνθήκες, επίπεδα θορύβου, ρυθμίσεις και τοποθέτηση επίπλων και καθισμάτων, τεχνολογικές εγκαταστάσεις) και ψυχοκοινωνικές πτυχές (αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, μαθητών και εκπαιδευτικών, μαθητών και περιβάλλοντος) της τάξης θα συμβάλουν στην ικανοποίηση διδασκαλίας και μάθησης και έχουν σημαντική επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον και η διαχείριση της τάξης μπορούν να βελτιώσουν την παραγωγικότητα και την άνεση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η άνετη μάθηση είναι σημαντική καθώς το συναίσθημα δυσφορίας μπορεί να επηρεάσει το κίνητρο των μαθητών να μάθουν (Whipp, 2013).

Επομένως, το μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη θα πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων που διεξάγονται, να μπορεί να ενθαρρύνεται η μάθηση και η ενεργός συμμετοχή ώστε να παρακολουθείται εύκολα από τον εκπαιδευτικό. Η αποτελεσματικότητα της μάθησης θα αυξηθεί εάν το μαθησιακό περιβάλλον είναι άνετο. Ως εκ τούτου, ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, μια καλή σχέση δασκάλου μαθητή και υψηλό μαθησιακό κίνητρο θα αυξήσει την μαθησιακή άνεση και θα βελτιώσει την επίδοση των μαθητών με την πάροδο του χρόνου. Αυτή είναι μια πολύ σημαντική πτυχή που πρέπει να τονιστεί μέσω του σχολείου (Pamuk, 2012).

Επομένως, το κλίμα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει την μαθησιακή άνεση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Moos (1979), υπήρχαν τέσσερις παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στο κλίμα της τάξης. Αυτοί οι παράγοντες ήταν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα φυσικά χαρακτηριστικά και η αρχιτεκτονική, το σύνολο των μαθητών και οι οργανωτικοί παράγοντες. Και οι τέσσερις αυτοί παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης (Moos, 1979).

Με βάση το μοντέλο του Moos (1979), κατασκευάστηκε ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Μέσα σε αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο στο ακόλουθο σχήμα, η συμπερίληψη της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το μαθησιακό περιβάλλον αντιπροσωπεύει φυσικά χαρακτηριστικά και αρχιτεκτονική και η δέσμευση των μαθητών αντιπροσωπεύει το μαθησιακό σύνολο. Τα συστατικά των οργανωτικών παραγόντων αφαιρούνται από το εννοιολογικό πλαίσιο, δεδομένου ότι αυτή η μελέτη δεν περιλαμβάνει αλλαγές στο υπάρχον μαθησιακό περιβάλλον. Το επίπεδο άνεσης της μάθησης συμπεριλαμβάνεται ως αποτελέσματα στην περιγραφή της μαθησιακής ατμόσφαιρας που συμβαίνει στο κλίμα της τάξης.

Διάγραμμα 1 Μοντέλο Άνεσης Μάθησης σε Τάξη (Moos, 1979)

Αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή:

1. Ηγεσία
 2. Κατανόηση
 3. Αβεβαιότητα
 4. Εκτροπή
 5. Φιλικότητα
 6. Ελευθερία
 7. Δυσαρέσκεια
 8. Σταθερότητα
-

Μαθησιακή
άνεση στην
τάξη

Περιβάλλον εκμάθησης

1. Έπιπλα και εξοπλισμός
 2. Εκπαιδευτικός χώρος
 3. Φωτισμός
 4. Τεχνολογία
 5. Ποιότητα αέρα εσωτερικού χώρου
 6. Ασφάλεια
-

Μαθησιακή δέσμευση

1. Αποτελεσματικότητα
 2. Γνώση
 3. Συμπεριφορά
-

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει έναν αριθμό παραγόντων που συμβάλλουν στην ποιότητα των σχέσεων μαθητή-δασκάλου. Η ανάπτυξη αυτών των σχέσεων είναι μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες και

των δύο συμμετεχόντων. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου που πιστεύουν ότι είναι καλοί να αλληλοεπιδρούν με τους δασκάλους τους είναι πιο πιθανό να αναφέρουν μια θερμή σχέση μαθητή-δασκάλου και να αναφέρουν ότι στρέφονται στον δάσκαλό τους όταν χρειάζονται συναισθηματική ή ακαδημαϊκή υποστήριξη (Boorenetal, 2012). Οι μαθητές που παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένης της απροσεξίας, της εσωτερικοποίησης και των διαταραχών και των επιθετικών συμπεριφορών, είναι πιθανό να έχουν αρνητικές σχέσεις με τους δασκάλους τους που μπορεί να είναι κρίσιμες και τιμωρητικές, και χαρακτηρίζονται από σύγκρουση και έλλειψη ζεστασίας. Επιπλέον, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια με το σχολικό περιβάλλον, ή που διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τους ενήλικες ως πηγή υποστήριξης ή να επενδύσουν σε σχέσεις με ενήλικες, είναι πιθανό να βιώσουν λιγότερο υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους τους (Coburnetal, 2012).

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη δημιουργία στενών δεσμών με τους μαθητές. Οι ερευνητές έχουν συνδέσει τα ιστορικά προσκόλλησης των εκπαιδευτικών με τον κύριο φροντιστή τους με την ποιότητα των σχέσεων μαθητή-δασκάλου. Τα επίπεδα στρες και αρνητικών επιπτώσεων των δημοτικών εκπαιδευτικών προέβλεπαν τον αριθμό των μαθητών με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητικές σχέσεις. Οι καθηγητές που έχουν άγχος μπορεί να είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν ακατάλληλες αρνητικές επιπτώσεις όπως ο θυμός και η εχθρότητα, δημιουργώντας έτσι μια αντιπαλότητα με τους μαθητές. Η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους από άποψη απόδοσης ως άτομα αλλά και ως εργαζόμενοι, καθώς και οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη και τις προσδοκίες τους για τους μαθητές, φαίνεται επίσης να επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές, όπως και το φύλο, η

εμπειρία, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, η εκπαίδευση, και εθνικότητα (Philpeta, 2013). Επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή πολλών σημαντικών παραγόντων στην τάξη, παίζουν καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του μαθησιακού πλαισίου στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές. Παρόλο που οι προηγούμενες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη, στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και στις αλληλεπιδράσεις δασκάλων-μαθητών, λιγότερες μελέτες έχουν διερευνήσει τη συμβολή της ψυχολογικής υγείας των εκπαιδευτικών, ακόμη και υπό το φως της αυξανόμενης ανησυχίας για τις επιπτώσεις που έχει το χρόνια άγχος στην ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Μεμονωμένα συμπτώματα κατάθλιψης, όπως το άγχος και η κακή συναισθηματική ρύθμιση, έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τη συμβολή των εκπαιδευτικών στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Ένα βέλτιστο κλίμα στην τάξη έχει περιγραφεί ότι έχει χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων και διαταραχής της συμπεριφοράς, ομαλές μεταβάσεις από τον ένα τύπο δραστηριότητας στον άλλο, κατάλληλες εκφράσεις συναισθημάτων, σεβαστή επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων, έντονο ενδιαφέρον και εστίαση σε εργασίες, και υποστήριξη και ανταπόκριση σε ατομικές διαφορές και ανάγκες των μαθητών.

Οι ερευνητές έχουν παρουσιάσει ορισμένα μοντέλα που έχουν κάπως διαφορετικούς τρόπους διαμόρφωσης θετικών σχέσεων μαθητή-δασκάλου και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση αυτών. Οι ερευνητές που βλέπουν τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου μέσω φακού προσκόλλησης τις αντιλαμβάνονται ως επεκτάσεις της σχέσης γονέα-παιδιού. Από την προοπτική της προσκόλλησης, οι ζεστές, υποστηρικτικές, φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, εμπλοκή και ανταπόκριση είναι απαραίτητες για να

βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν συμπεριφορές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Jenkinsetal, 2015).

Οι καλές σχέσεις μαθητή-δασκάλου χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και υψηλά επίπεδα εγγύτητας, υποστηρίζοντας το κίνητρο των παιδιών να εξερευνήσουν καθώς και την αυξανόμενη ικανότητά τους να ρυθμίζουν κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα σχεσιακά τους μοντέλα σχετικά με τη φύση των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού τους κόσμου, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων της συναισθηματικής εγγύτητας, της σύγκρουσης και της εξάρτησης, για να διαμορφώσουν τις ερμηνείες των αλληλεπιδράσεων στην τάξη (Yanfen&Yuqin, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν επίσης ρόλο στη διαμόρφωση σχέσεων μέσω της συναισθηματικής ποιότητας των αλληλεπιδράσεών τους με τα παιδιά, καθώς και της ανταπόκρισής τους όσον αφορά τη συχνότητα και τη συνέπεια στις ανάγκες των παιδιών. Μπορούν να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους πρώιμους εφήβους, οι οποίοι συχνά υφίστανται βαθιές αλλαγές στην αίσθηση του εαυτού τους και αγωνίζονται να διαπραγματευτούν μεταβαλλόμενες σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν το πλεονέκτημα να στέκονται έξω από αυτούς τους αγώνες, μπορούν να παρέχουν ένα ασφαλές πλαίσιο για υποστήριξη και καθοδήγηση, μεταδίδοντας παράλληλα αξίες, συμβουλές και προοπτικές ενηλίκων (Noesgaardetal, 2015).

Οι έρευνες τείνουν να επικεντρώνονται στον ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέροντας αποδεικτικά στοιχεία ότι οι μαθητές βασίζονται όχι μόνο στη δομή και την υποστήριξη που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να τους βοηθήσουν να αισθάνονται επιτυχημένοι ακαδημαϊκά, και

οι συμπεριφορές πιστεύεται ότι διαμορφώνουν την ποιότητα των σχέσεων τους με τους μαθητές (Hamre et al, 2012). Για παράδειγμα, ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εξισορροπήσουν την ανάγκη για δομή μέσα στην τάξη με την ανάγκη των μαθητών για αυτονομία προβλέπουν την εσωτερίκευση της ευθύνης των μαθητών για τη μάθησή τους και το κίνητρο να κάνουν καλά, καθώς και συναισθήματα ικανότητας. Η έρευνα δείχνει ότι με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τα συναισθήματα του ανήκειν και της υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν ταυτόχρονα να ικανοποιήσουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Van de Poel et al, 2010).

Οι κοινωνικοπολιτιστικές προοπτικές σχετικά με τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου εισάγουν έναν ακόμη τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας και του αντίκτυπου τους, εστιάζοντας στις ένθετες δομές που σχετίζονται με αυτές τις σχέσεις, οι οποίες ενσωματώνονται σε αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες με τη σειρά τους είναι ενσωματωμένες σε σχολεία, οι οποίες με τη σειρά τους ενσωματώνονται με ακαδημαϊκό Πολιτισμό. Οι οικολογικές μελέτες έχουν δείξει τον αμοιβαίο χαρακτήρα των σχέσεων μαθητή-δασκάλου και τους τρόπους με τους οποίους οι τάξεις, τα σχολεία, οι κοινότητες και άλλα συστήματα αλληλοεπιδρούν για να επηρεάσουν την ποιότητα αυτών των σχέσεων (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα πιο θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη και έχουν συχνότερες αλληλεπιδράσεις με συγκεκριμένους μαθητές όταν το μέγεθος της τάξης είναι χαμηλότερο. Επιπλέον, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως φροντίδα, τείνουν να βλέπουν τις σχέσεις τους με τους δασκάλους πιο θετικά. Η έρευνα για το σύστημα της τάξης δείχνει ότι οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους και με το σχολείο μπορεί να έχουν αντίκτυπο στις σχέσεις τους με τους δασκάλους (Price, 2012). Για παράδειγμα, ο βαθμός στον οποίο τα πρότυπα των ομοτίμων

αντιστοιχούν στους δασκάλους και τα ακαδημαϊκά πρότυπα είναι πιθανό να επηρεάσει την ποιότητα των σχέσεων μαθητή-δασκάλου. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με άλλους μαθητές στην τάξη μπορεί να επηρεάσουν τη δική τους σχέση με τον δάσκαλο.

Η θεωρία των αναπτυξιακών συστημάτων βλέπει επίσης τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου στο πλαίσιο ενός αριθμού συστημάτων (Hamreetal, 2012). Το αναπτυσσόμενο παιδί, ένα σύστημα μέσα του και του εαυτού του, λειτουργεί στο πλαίσιο εγγύς (για παράδειγμα, ιδιοσυγκρασία) και πιο απομακρυσμένο (για παράδειγμα, σχέσεις μαθητή-δασκάλου). Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, οι αλληλεπιδράσεις πραγματοποιούνται εντός και σε διάφορα επίπεδα, καθώς οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους για ένα συγκεκριμένο παιδί, καθώς και από την εκπαίδευσή τους και από το σχολείο στο οποίο εργάζονται και αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι αμοιβαίες και αμφίδρομες (Hamreetal, 2013). Η ικανότητα του παιδιού πηγάζει τόσο από τα χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η προσοχή και η γνώση, όσο και από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο πλαίσιο της τάξης. Οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνες για την αναπτυξιακή αλλαγή και οι σχέσεις με τους δασκάλους αποτελούν αναπτυξιακές βάσεις στις οποίες βασίζονται οι μεταγενέστερες σχολικές εμπειρίες των μαθητών (Hamreetal, 2014).

Κεφάλαιο 2 – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το Μοντέλο Απαίτησης – Ελέγχου – Υποστήριξης Εργασίας

Το μοντέλο απαίτησης – ελέγχου – υποστήριξης εργασίας είναι μια θεωρία που εξηγεί πώς τα χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν την ψυχολογική ευημερία των εργαζομένων (Karasek & Theorell, 1990). Το μοντέλο δείχνει πώς οι απαιτήσεις εργασίας μπορούν να προκαλέσουν άγχος στους υπαλλήλους, όπως ο βαρύς φόρτος εργασίας, η ασάφεια ρόλου και η πίεση που σχετίζεται με την εργασία. Ωστόσο, το μοντέλο υποστηρίζει ότι τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν αυτούς τους άγχους χρησιμοποιώντας δεξιότητες εργασίας που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν αυτονομία και να ελέγξουν την εργασία τους (Karasek & Theorell, 1990).

Το μοντέλο απαίτησης-ελέγχου-υποστήριξης συνεχίζει να έχει μεγάλη επιρροή στο εργασιακό άγχος και στη βιβλιογραφία για την υγεία και υπήρξε το θεωρητικό θεμέλιο περισσότερων εμπειρικών μελετών από οποιαδήποτε άλλη θεωρία εργασιακού άγχους. Οι κύριες ιδέες του μοντέλου είναι διττές: ότι η απαιτητική εργασία, ο έλεγχος των διαδικασιών εργασίας και η κοινωνική υποστήριξη στο χώρο εργασίας σχετίζονται ανεξάρτητα με την ευημερία και την πίεση και οι πόροι ελέγχου και υποστήριξης μετριάζουν τις επιπτώσεις των υψηλών απαιτήσεων σε αυτά τα αποτελέσματα (Ariza-Montesetal, 2018).

Το μοντέλο έχει επικριθεί ευρέως για την υπεροχή της αυτοαναφοράς έναντι της αντικειμενικής μέτρησης, της διατομής παρά του διαμήκους σχεδιασμού μελέτης, της ποικιλίας και της ασυνέπειας στον τρόπο μέτρησης των τριών κύριων διαστάσεων και της έλλειψης εξέτασης ατομικών μεταβλητών διαφοράς (Goodboyetal, 2017).

Το εργασιακό άγχος ορίζεται ως αρνητική συναισθηματική κατάσταση λόγω δυσμενών εμπειριών στο χώρο εργασίας. Σύμφωνα με τη θεωρία του οργανωτικού άγχους, το

άγχος δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά μια διαδικασία που περιλαμβάνει εκτίμηση, ανταπόκριση και προσπάθειες αντιμετώπισης και διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Τα στελέχη είναι ανεπιθύμητες και δυνητικά επιβλαβείς αντιδράσεις στην αγχωτική εργασία από την προσπάθεια αποτελεσματικής λειτουργίας ενόψει πολλών προκλήσεων. Επιπλέον, ορισμένα αποτελέσματα συμπεριφοράς πιστεύεται ότι συμβαίνουν ως αποτέλεσμα φυσιολογικών ή ψυχολογικών πιέσεων (π.χ. αντιπαραγωγική εργασιακή συμπεριφορά, απουσίες, εθελοντικός κύκλος εργασιών, κάπνισμα, υπερβολικό φαγητό και αλκοόλ) (VanDoometal, 2016).

Η θεωρία του οργανωτικού άγχους έχει χρησιμεύσει ως το θεμέλιο για πάνω από εκατό θεωρίες άγχους που πλαισιώνουν τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων στρεσογόνων παραγόντων, στελεχών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, συμπεριφορικών αποτελεσμάτων. Ένα κεντρικό θέμα πολλών από αυτές τις θεωρίες είναι η κατάλληλη προοπτική του εργασιακού άγχους, σύμφωνα με την οποία ένας εργαζόμενος ταιριάζει με το εργασιακό του περιβάλλον (δηλαδή, ο ρόλος ή η θέση του και ο χώρος εργασίας τους) είναι θεμελιώδης για την ελαχιστοποίηση του άγχους στην εργασία (Jallialianetal ,2019).

Οι αντιλήψεις για την προσαρμογή καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από τη γνωστική εκτίμηση της αντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων εργασίας και της διαθεσιμότητας των πόρων αντιμετώπισης για την ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων, με άγχος που πιστεύεται ότι θα βιώσει το άτομο εάν οι απαιτήσεις εκτιμηθούν ως υπερβολικοί πόροι (Ellison & Caudill, 2020).

Ο όρος «πόροι» αναφέρεται σε πολλά πράγματα, όπως αντικείμενα, ενέργεια ή εργασία ή προσωπικά χαρακτηριστικά ή συνθήκες που επιτρέπουν στους υπαλλήλους να

διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις επιτυγχάνοντας στόχους. Ωστόσο, η κεντρική εστίαση φαίνεται να είναι οι γνωστικοί και συναισθηματικοί πόροι που απαιτούνται για την εργασία και τις καθημερινές συναλλαγές με άλλους, με τον έλεγχο της εργασίας και την υποστήριξη από το χώρο εργασίας που έχει δοθεί η μεγαλύτερη προσοχή (Asifetal, 2018).

Το 1979, ο Robert Karasek παρουσίασε το μοντέλο ελέγχου ζήτησης της εργασίας (Job Demand Control), το οποίο περιγράφει τον αντίκτυπο των χαρακτηριστικών της εργασίας στο άγχος, την υγεία και την επαγγελματική ευημερία (Karasek, 1979). Ο Karasek οραματίστηκε πόσο απαιτητική είναι η δουλειά και πόσος έλεγχος παρέχεται στους μεμονωμένους εργαζόμενους ως απαραίτητο για την ευημερία, το κίνητρο και την παραγωγικότητα, καθώς και την ελαχιστοποίηση των ψυχολογικών και φυσιολογικών στελεχών. Το κεντρικό δόγμα του μοντέλου JDC είναι ότι οι πολύ απαιτητικές θέσεις εργασίας που παρέχουν μικρό έλεγχο στην εργασία είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν σε μειώσεις στην ευημερία και να προκαλέσουν πίεση.

Ο Karasek πίστευε ότι τέτοιες καταστάσεις θα οδηγούσαν τα άτομα στο να αφιερώνουν συνεχώς υψηλές ποσότητες γνωστικών πόρων στην ικανοποίηση των απαιτήσεων, κάτι που θα είχε ως αποτέλεσμα αυξημένο επίπεδο φυσιολογικής διέγερσης και αυξημένη προσοχή του καρδιαγγειακού και νευρικού συστήματος. Επιπλέον, εάν διατηρηθεί, αυτή η κατάσταση θα είχε ως αποτέλεσμα το σώμα του ατόμου να αρχίσει να εξαντλείται από τους πόρους, ακολουθούμενο από βλάβη της σωματικής λειτουργίας και ψυχολογικής ευεξίας. (Karasek, 1979).

Ο Karasek χαρακτήρισε θέσεις που χαρακτηρίζονται από χαμηλό έλεγχο υψηλής ζήτησης ως θέσεις εργασίας υψηλής πίεσης (Karasek, 1979). Σε μια μελέτη σχετικά με το σχεδιασμό ψυχοκοινωνικής εργασίας που χρησιμοποίησε δεδομένα από έρευνες για

την ποιότητα της απασχόλησης το 1972 και το 1977 για να κατηγοριοποιήσει ένα φάσμα επαγγελματιών με βάση τις αντιληπτές απαιτήσεις και τον έλεγχο, ο Karasek (1989) διαπίστωσε ότι μεταξύ άλλων οι κατώτερες νοσοκόμες και οι εργαζόμενοι στη γραμμή συναρμολόγησης χαρακτήριζαν συνήθως την εργασία τους ως υψηλή πίεση.

Αν και οι θέσεις εργασίας με υψηλή πίεση δημιουργούν αρνητική εικόνα απαιτητικής εργασίας, ο Karasek (1979) πίστευε επίσης ότι η απαιτητική εργασία μπορεί να προκαλέσει θετικά αποτελέσματα όταν συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα ελέγχου. Δήλωσε ότι «μερικές από τις πιο δύσκολες καταστάσεις, συνήθως της επαγγελματικής εργασίας, απαιτούν τα υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, αλλά χωρίς αρνητική ψυχολογική πίεση». Όρισε τέτοιες θέσεις εργασίας ως ενεργές.

Η θεωρία πίσω από τις ενεργές θέσεις στηρίζεται στην κλασική βιβλιογραφία για την ικανότητα (White, 1959), την ενεργοποίηση (Scott, 1966) και τη διέγερση (Asifetal, 2018). Συγκεκριμένα, η απόδοση και η μάθηση θεωρούνται ότι μεγιστοποιείται σε συνθήκες υψηλής ζήτησης με υψηλό έλεγχο, επειδή οι εργαζόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενεργά τον έλεγχο που τους έχει δοθεί για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις. Αυτό πιστεύεται ότι δημιουργεί υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας και επίτευξης στόχων από ό, τι όταν ο έλεγχος είναι χαμηλός (π.χ. θέσεις εργασίας υψηλής πίεσης) ή εάν η εργασία δεν είναι απαιτητική.

Έτσι, όταν εξετάζονται μαζί οι υψηλές πιέσεις και οι ενεργές θέσεις εργασίας, ο Karasek (1979) δεν θεώρησε τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα των συνθηκών ζήτησης και ελέγχου ως απλώς τα αντίθετα άκρα ενός συνεχούς, αλλά ως δύο ξεχωριστούς μηχανισμούς που περιβάλλουν το ποσό ελέγχου που έχει ένας εργαζόμενος για τη δουλειά του όταν αντιμετωπίζει υψηλές απαιτήσεις. Σύμφωνα με

τον Karasek (1989) παραδείγματα ενεργών θέσεων εργασίας περιλαμβάνουν και ιατρούς και εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά άλλους συνδυασμούς απαιτήσεων και ελέγχου, ο Karasek (1979) χαρακτήρισε τις θέσεις εργασίας που χαρακτηρίζονται από χαμηλές απαιτήσεις και χαμηλό έλεγχο ως παθητικές θέσεις εργασίας, επειδή οι εργαζόμενοι τείνουν να βιώνουν κάποιο βαθμό πίεσης λόγω της πλήξης σε συνδυασμό με την αδυναμία ελέγχου της εργασίας τους. Επιπλέον, σύμφωνα με την κλασική θεωρία του στρες (π.χ. Selye, 1956) ισχυρίστηκε ότι οι εργαζόμενοι σε αυτούς τους τύπους θέσεων εργασίας βιώνουν μια βαθμιαία ατροφία των δεξιοτήτων λόγω της μη αξιοποίησης. Ο Karasek (1989) εξέτασε τη γραφική εργασία του δημόσιου τομέα τηρώντας την περιγραφή των παθητικών θέσεων εργασίας. Τέλος, ο Karasek (1979) χαρακτήρισε θέσεις εργασίας που χαρακτηρίζονται από χαμηλές απαιτήσεις αλλά υψηλά επίπεδα ελέγχου ως θέσεις εργασίας χαμηλής πίεσης, επειδή οι εργαζόμενοι θα επωφελούνταν από υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων και αυτονομίας χωρίς την πίεση υψηλών απαιτήσεων. Τα αποτελέσματα της μελέτης του Karasek (1989) δείχνουν ότι οι φυσικοί επιστήμονες αφήνουν συχνά το έργο τους να χαρακτηρίζεται ως χαμηλή πίεση.

Δέκα χρόνια αργότερα, μετά από αυξημένη προσοχή στον ρόλο της υποστήριξης στο χώρο εργασίας στη διαδικασία πίεσης-πίεσης (π.χ. Ganster, 1989), το μοντέλο ζήτησης και ελέγχου θέσεων εργασίας επεκτάθηκε για να ληφθεί υπόψη η κοινωνική υποστήριξη στο χώρο εργασίας ως τρίτος προγνωστικός παράγοντας της ευημερίας και έντασης. Αυτό το εκτεταμένο μοντέλο έγινε γνωστό ως μοντέλο της ζήτησης-ελέγχου-υποστήριξης (JDCS) (Karasek & Theorell, 1990). Ο Karasek πίστευε ότι οι επιπτώσεις των θέσεων εργασίας υψηλής πίεσης (δηλ. Υψηλών απαιτήσεων, χαμηλού ελέγχου) θα ήταν υπερβολικές εάν η υποστήριξη στο χώρο εργασίας θεωρήθηκε επίσης χαμηλή (Johnson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990). Ονομάζει τέτοιες συνθήκες ως

θέσεις εργασίας με ισορροπία, κατά τις οποίες οι εργαζόμενοι βιώνουν ακόμη μεγαλύτερη πίεση λόγω κοινωνικής απομόνωσης ή έλλειψη υποστήριξης στην εργασία. Αντίθετα, υποστήριξε ότι τα θετικά αποτελέσματα στις ενεργές θέσεις εργασίας θα αυξάνονταν ακόμη περισσότερο για τα άτομα που αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα υποστήριξης από το χώρο εργασίας τους.

Το μοντέλο προτείνει τα εξής:

Απαιτήσεις Εργασίας

Οι απαιτήσεις εργασίας αποτελούν φυσικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας που απαιτούν σωματική ή πνευματική προσπάθεια. Αυτές περιλαμβάνουν πίεση βηματοδότησης / χρόνου εργασίας, απαιτητικές απαιτήσεις εργασιών και συνολικές απαιτήσεις φόρτου εργασίας (De Jonge & Dormann, 2006). Σύμφωνα με τις κλασικές θεωρίες σχετικά με το βέλτιστο επίπεδο δραστηριότητας (Selye, 1956, 1976) και την απόδοση (Wundt, 1922), ένα συγκεκριμένο επίπεδο ζήτησης που επιβάλλεται στον εργαζόμενο είναι ευεργετικό για την ψυχολογική τους ευημερία, τη μάθηση, το κίνητρο, την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση. Ωστόσο, πολύ χαμηλό ή υψηλό επίπεδο απαιτήσεων μπορεί να έχει την αντίστροφη επίδραση, προκαλώντας αρνητικά φυσιολογικά ή / και ψυχολογικά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι περισσότερες αντιλήψεις των στρεσογόνων ζητημάτων που σχετίζονται με το ρόλο αντιλαμβάνονται το άγχος με βάση το πόσο ένας στρεσογόνος παράγοντας (π.χ. πίεση χρόνου ή γενικός φόρτος εργασίας) βιώνει κάποιος ή πόσο συχνά συμβαίνει κάτι που θεωρείται αγχωτικό (π.χ. διακοπές ή υπερβολικός θόρυβος) (Sonnetag & Frese, 2003). Πολλές μελέτες στη βιβλιογραφία εργασιακού στρες διαπίστωσαν σχέσεις μεταξύ υψηλών επιπέδων απαιτήσεων και ποικίλων στελεχών, καθώς και αρνητικών σχέσεων με ψυχολογική ευεξία

Έλεγχος Εργασίας

Ο έλεγχος αποτελεί την πεποίθηση ενός ατόμου στην ικανότητά του να επηρεάσει μια επιθυμητή αλλαγή στο εργασιακό του περιβάλλον (Greenberger & Strasser, 1986). Ο Karasek (1979) οραματίστηκε τον έλεγχο ως βαθμό αυτονομίας ή εξουσίας λήψης αποφάσεων για τα καθήκοντα, συμπεριλαμβανομένης της εντολής ολοκλήρωσης εργασιών, της διακριτικής ευχέρειας για τον τρόπο ολοκλήρωσης των εργασιών ή ενός βαθμού αυτονομίας ως προς τη φύση των ίδιων των καθηκόντων (Ganster & Fusilier, 1989). Η αντίληψη ότι τα ανθρώπινα όντα επιζητούν τον έλεγχο του περιβάλλοντός τους θεωρείται ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας άγχους και είναι κεντρική σε πολλές θεωρίες του εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, η ικανότητα παρέμβασης και αλλαγής των εργασιακών διαδικασιών μπορεί να μειώσει εγγενώς αγχωτικές γνώσεις ότι δεν έχουν επαρκείς πόρους για την ολοκλήρωση εργασιών (Hobfoll, 2001). Επιπλέον, ακόμη και οι ψευδαισθήσεις του ελέγχου είναι ότι προάγουν την ευημερία (Friedland, Keinan, & Regev, 1992). Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλές μελέτες που έχουν βρει ισχυρές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του αντιληπτού ελέγχου και των ψυχολογικών στελεχών (Eatough & Spector, 2014). Αντίθετα, η αντίληψη της έλλειψης ελέγχου μπορεί να προκαλέσει πίεση, αποθαρρύνοντας την εγγενή ανάγκη να αισθάνεσαι ικανός (Frese, 1989; Spector, 1986; White, 1959).

Κοινωνική Υποστήριξη Εργασίας

Η υποστήριξη στο χώρο εργασίας αναφέρεται σε χρήσιμες σχέσεις στην εργασία σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την εργασία, γενικά με τους επόπτες και τους συναδέλφους (Karasek & Theorell, 1990; Maertz, Griffeth, Campbell, & Allen, 2007; Price, 1997). Η κοινωνική υποστήριξη στην εργασία είναι μια πτυχή του κοινωνικού κεφαλαίου των εργαζομένων, η οποία είναι ο βαθμός στον οποίο οι σχέσεις στην εργασία είναι πολύτιμες για τον εργαζόμενο όσον αφορά την απόκτηση πληροφοριών

σχετικά με την εργασία ή τη βοήθεια ή την κοινωνική συντροφικότητα (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Σε αντίθεση με τον έλεγχο της εργασίας, το κοινωνικό κεφάλαιο δεν παρέχει στους υπαλλήλους τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν άμεσα στην αλλαγή των εργασιών ή σε άλλες πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να ωφελήσει τους υπαλλήλους μειώνοντας το βάρος των άλλων προσωπικών τους πόρων (Lin, 1999). Η οργανωτική βιβλιογραφία είναι πλέον γεμάτη με στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα υψηλά επίπεδα υποστήριξης σχετίζονται με την αυξημένη ευημερία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η αντιληπτή έλλειψη υποστήριξης μπορεί να είναι καταλύτης για την καταπόνηση.

Επιρροή των Συμπτωμάτων Κατάθλιψης στην Επίδραση Νηπιαγωγών – Μαθητών

Πριν εξεταστεί η επιρροή των συμπτωμάτων κατάθλιψης στην επίδραση νηπιαγωγών – μαθητών, πρέπει να αναφερθεί η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και το πώς επηρεάζεται.

Πρόσφατες μελέτες έχουν παράσχει στοιχεία σχετικά με την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών πρώιμης περίθαλψης και εκπαίδευσης και τις πιθανές συναφείς συνέπειες για την ποιότητα της τάξης και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών έχουν ουσιαστικές επιπτώσεις στην ανάπτυξή τους και οι εκπαιδευτικοί που παλεύουν με καταθλιπτικά συμπτώματα μπορεί να παρεμποδίζονται στην ικανότητά τους να χρησιμεύσουν ως θετικό μοντέλο συμπεριφοράς και να παρέχουν τις ζεστές και πλούσιες αλληλεπιδράσεις που απαιτούνται για τη βέλτιστη ανάπτυξη (Thorpeetal, 2019).

Η καλλιέργεια σχέσεων δασκάλου-παιδιού και οι σκόπιμες στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα των μικρών παιδιών, η οποία προβλέπει την πρόωμη μάθηση και αργότερα την ακαδημαϊκή επιτυχία (Johnson et al, 2020). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν τη γνώση των συναισθημάτων τους . Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα περιλαμβάνουν τη μοντελοποίηση του τρόπου αντιμετώπισης της απογοήτευσης και άλλων αρνητικών συναισθημάτων, την απόκριση με ευαισθησία στα συναισθήματα των παιδιών και τη διδασκαλία σχετικά με τα συναισθήματα (Bartlett & Smith, 2019).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τις θετικές σχέσεις δασκάλου-παιδιού και την αποτελεσματική κοινωνικο-συναισθηματική διδασκαλία. Σε μια μελέτη των τάξεων νηπιαγωγείου, τόσο οι επικεφαλής όσο και οι βοηθοί δάσκαλοι που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες στο χώρο εργασίας και καταθλιπτικά συμπτώματα ανέφεραν επίσης περισσότερες συγκρουόμενες σχέσεις με παιδιά στην τάξη. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικού άγχους θεωρούν ότι τα παιδιά εμφανίζουν περισσότερο θυμό και επιθετικότητα Η συναισθηματική εξάντληση που σχετίζεται με την εργασία των επικεφαλής εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για μεγαλύτερο άγχος και απόσυρση στα παιδιά και η συναισθηματική εξάντληση των βοηθών εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με τις αντιλήψεις τους για χαμηλότερη κοινωνική ικανότητα στα παιδιά (Garneretal, 2019).

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι μια ευρεία, πολύπλευρη έννοια που χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη διαφόρων προληπτικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης και της διαχείρισης των συναισθημάτων κάποιου, της ανάπτυξης θετικών σχέσεων με άλλους, της λήψης

υπεύθυνων αποφάσεων, του χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και του αισθήματος ενσυναίσθησης και ανησυχίας για τους άλλους (Aarelaetal, 2018). Με τη σειρά του, η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται επίσης από την απουσία (ή χαμηλότερης συχνότητας) προβληματικών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής δυσφορίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Langetal, 2020). Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ευδοκιμεί κατά τα προσχολικά χρόνια καθώς τα παιδιά κάνουν βήματα στην ικανότητά τους να κατανοούν και να επικοινωνούν με άλλους και να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και τις συμπεριφορές τους (Tanakaetal, 2020).

Οι πρώιμες κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες, που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών, έχουν συσχετιστεί με μια ποικιλία αποτελεσμάτων μεταγενέστερης ζωής, όπως λιγότερες προβληματικές συμπεριφορές στην εφηβεία (κάπνισμα, εγκυμοσύνη εφήβων, εγκατάλειψη γυμνασίου) και καλύτερη υγεία (Fletcher, 2019). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της προώθησης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά, ειδικά τα παιδιά που θεωρούνται ότι κινδυνεύουν από δυσκολίες που σχετίζονται με τη φτώχεια, δεδομένου ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν συχνά πρώιμα κοινωνικο-συναισθηματικά ελλείμματα που μπορεί να σχετίζονται με δυσκολίες στην τάξη (Gupta, 2020). Εξαιτίας αυτού, ο στόχος πολλών προσχολικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένου του νηπιαγωγείου, είναι να αντισταθμιστεί αυτός ο κίνδυνος παρέχοντας υψηλής ποιότητας πρώιμες εμπειρίες για την προώθηση θετικής κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Χρησιμοποιώντας μέτρα τόσο του άγχους όσο και των στρατηγικών αντιμετώπισης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το «ψυχολογικό φορτίο» των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, το οποίο περιλάμβανε κατάθλιψη, άγχος και συναισθηματική εξάντληση, συσχετίστηκε με την ανταπόκρισή τους στα παιδιά στις τάξεις. Παρά την αυξανόμενη

προσοχή που δίδεται στην τεκμηρίωση μηχανισμών μέσω των οποίων τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα παιδιά στην παιδική ηλικία, οι ρυθμίσεις παραμένουν κενά στην κατανόηση του ρόλου των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών. Πρώτον, αν και η ψυχολογική ευημερία των δασκάλων και η ποιότητα της τάξης μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα μικρά παιδιά καθώς τείνουν να βασίζονται περισσότερο στους δασκάλους από τα μεγαλύτερα παιδιά, υπάρχει περιορισμένη έρευνα για τους δασκάλους της προσχολικής ηλικίας γενικά. Τα μικρότερα παιδιά είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλή έως μέτρια ποιότητα φροντίδας από τα μεγαλύτερα παιδιά και χαμηλότερης ποιότητας φροντίδα που μπορεί εν μέρει να προκύψει από τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών τα οποία θα είχαν αρνητικό αντίκτυπο στα νήπια. Θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα προβληματικό για νήπια από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος που αντιμετωπίζουν διπλό κίνδυνο, επειδή προσθέτει αντιξοότητες στους οικογενειακούς κινδύνους (π.χ. φτώχεια, λιγότερο βέλτιστη γονική μέριμνα) που αντιμετωπίζουν ήδη τα παιδιά (Lee et al, 2020).

Δεύτερον, υπάρχει έλλειψη έρευνας σχετικά με το ρόλο των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των εκπαιδευτικών που μπορούν να διαδραματίσουν τόσο σε συναισθηματικές όσο και σε εκπαιδευτικές πτυχές της ποιότητας της τάξης και σε διάφορα αναπτυξιακά αποτελέσματα. Η πλειονότητα των προηγούμενων μελετών σχετικά με τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκε σε πτυχές συναισθηματικής υποστήριξης της ποιότητας της τάξης (π.χ. ευαισθησία των εκπαιδευτικών) και στα κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα (π.χ. προβλήματα συμπεριφοράς). Ωστόσο, καθώς η κοινωνικο-συναισθηματική, η γνωστική και η γλωσσική ανάπτυξη συμβαίνουν γρήγορα στην παιδική ηλικία, είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ικανότητά τους να παρέχουν υψηλής ποιότητας συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη για

διάφορα αναπτυξιακά αποτελέσματα ως αντισταθμιστικός μηχανισμός (McEachern, 2019).

Τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών έχουν επίσης συσχετιστεί με την ποιότητα των σχέσεων που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους (Blewittetal, 2020). Δεδομένου ότι οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού σχετίζονται με τα αποτελέσματα των παιδιών (Denhametal, 2020), είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς η κατάθλιψη των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου σχετίζεται με την ποιότητα των παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων καθώς και με τις αναφορές εκπαιδευτικών και γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών.

Τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες , κυρίως μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με ενήλικες, που περιλαμβάνουν γονείς, καθώς και εκπαιδευτικούς ή άλλους επίσημους παρόχους φροντίδας (Somervilleetal, 2020). Οι ενήλικες μπορούν να μοντελοποιήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες και να διδάσκουν στα παιδιά πώς να αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους και άλλους (Susman-Stillmanetal, 2020). Όταν τα παιδιά βρίσκονται σε περιβάλλον όπου οι ενήλικες ανταποκρίνονται και υποστηρίζουν συναισθηματικά τις ανάγκες τους, αναπτύσσουν πιο ασφαλείς προσκολλήσεις που διευκολύνουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Johnson etal, 2019). Οι συναισθηματικά υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται από τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, εκφράζοντας την ευαισθησία και τον σεβασμό για τα συναισθήματα και τις προοπτικές των μαθητών και αποφεύγοντας την αρνητικότητα ή τη σκληρότητα (Jeoinetal, 2020). Η ασυνεπής ή σκληρή φροντίδα μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να θέσει τα παιδιά σε κίνδυνο για μεταγενέστερες ζημιές. Όπως συζητήθηκε στην επόμενη ενότητα, η κατάθλιψη του φροντιστή έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται αρνητικά τόσο με

την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων όσο και με την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. (Jeonetal., 2020).

Η πρόσφατη εργασία διερεύνησε τη σημασία των καταθλιπτικών συμπτωμάτων στην άμεση εξήγηση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, καθώς και την πιθανή έμμεση επίδραση, δηλαδή τον μεσολαβητικό ρόλο της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Jeonetal., 2020). Για παράδειγμα, οι Johnson και συνεργάτες (2019) διαπίστωσαν ότι η ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη μεσολαβούσε στη συσχέτιση μεταξύ καταθλιπτικών συμπτωμάτων και επιτευγμάτων μαθητών σε τάξεις τρίτης τάξης. Όσον αφορά την πρώιμη παιδική ηλικία, ο Jeon και οι συνάδελφοί (2014) χρησιμοποίησαν δεδομένα από τη μελέτη “FragileFamilies” και “ChildWellbeing”, μια διαχρονική μελέτη παιδιών με οικονομικές δυσχέρειες που γεννήθηκαν σε μονογονεϊκά νοικοκυριά, για να διερευνήσουν τους συσχετισμούς μεταξύ της κατάθλιψης των εκπαιδευτικών, της παγκόσμιας ποιότητας παιδικής φροντίδας, και αναφορές δασκάλων και γονέων για προβληματικές συμπεριφορές παιδιών κατά τη διάρκεια του 3ου έτους ηλικίας.

Σύμφωνα με την προηγούμενη εργασία, οι καθηγητές που ανέφεραν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης είχαν χαμηλότερα παγκόσμια ποσοστά ποιότητας φροντίδας παιδιών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικής διάθεσης ανέφεραν περισσότερη εξωτερική (δηλ. παρορμητικότητα, έλλειψη ελέγχου συμπεριφοράς και προσοχής) και εσωτερική (δηλαδή, άγχος, απόσυρση, θλίψη) προβληματικών συμπεριφορών για τα παιδιά στη φροντίδα τους. Οι γονείς των οποίων τα παιδιά βρίσκονταν στην τάξη με δασκάλους που είχαν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης ανέφεραν ότι τα παιδιά τους είχαν πιο εσωτερικές προβληματικές συμπεριφορές. Η παρατηρούμενη παγκόσμια ποιότητα φροντίδας παιδιών μεσολάβησε αυτές τις συσχετίσεις για προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν από τον

δάσκαλο (Jeonetal., 2014). Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναπαράγει και να επεκτείνει αυτά τα ευρήματα εστιάζοντας ρητά στα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, λαμβάνοντας υπόψη τον πιθανό διαμεσολαβητικό ρόλο των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-παιδιού συγκεκριμένα και χρησιμοποιώντας μέτρα της συμπεριφοράς των παιδιών σε πολλαπλά χρονικά σημεία για να εκτιμήσουμε τις αλλαγές στο κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bassoketal, 2020).

Συχνότητα Αλληλεπίδρασης

Παρόλο που το άγχος στους δασκάλους συνδέεται με χαμηλότερης ποιότητας αλληλεπιδράσεις στην τάξη και λιγότερο υποστηρικτικές αντιδράσεις στις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών (Johnson etal, 2020), το άγχος δεν φαίνεται να επηρεάζει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν διαχείριση συμπεριφοράς στην τάξη (Bartlett&Smith, 2019) όπως είναι προγράμματα σπουδών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Σε αντίθεση με το άγχος, τα καταθλιπτικά συμπτώματα είναι διαδεδομένα και δεν αντιδρούν σε μια συγκεκριμένη απειλή (APA, 2013). Επιπλέον, η κατάθλιψη μπορεί να φθάσει σε κλινικά διαγνωστικά επίπεδα, τα οποία επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τόσο στην εργασία όσο και στο σπίτι. Σε μελέτες καταθλιπτικής διάθεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν συσχετίσεις με την αντίληψη των παιδιών ως πιο εχθρικές (Garneretal, 2019) αναφέροντας μεγαλύτερα επίπεδα σύγκρουσης με τα παιδιά στις τάξεις τους (Hamreetal., 2014) και βιώνοντας λιγότερο θετικές σχέσεις με παιδιά στα νηπιαγωγεία (Aarelaetal, 2018).

Το να περνάς χρόνο με καταθλιπτικούς φροντιστές επηρεάζει επίσης αρνητικά τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη των παιδιών. Αναδυόμενα στοιχεία δείχνουν επίσης ότι τα παιδιά στις αίθουσες διδασκαλίας με συναισθηματικά στενοχωρημένους ή καταθλιπτικούς δασκάλους έχουν καλύτερη απόδοση σε ορισμένες ακαδημαϊκές αξιολογήσεις αλλά παλεύουν με κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία

(Tanakaetal, 2020). Τα ακαδημαϊκά παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο σε δημοτικές τάξεις με καταθλιπτικούς δασκάλους επιτυγχάνουν επίσης μικρότερα κέρδη στις μαθηματικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Fletcher, 2019) σε σύγκριση με τους ομοειδούς συνομηλίκους με δασκάλους χωρίς κατάθλιψη. Η κατάθλιψη των εκπαιδευτικών σχετίζεται επίσης αρνητικά με την ποιότητα της φροντίδας των παιδιών (Gurta, 2020), καθιστώντας τη συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών ένα κρίσιμο ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη υπό το φως πρωτοβουλιών όπως το κάλεσμα του Προέδρου Ομπάμα να επεκτείνει την πρόσβαση σε προσχολικά υψηλής ποιότητας (Shine, 2020), με στόχο την αύξηση της πρόσβασης σε προσχολικά υψηλής ποιότητας για όλα τα παιδιά. Πρόσφατες μελέτες σχετικά με τα αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης μεταξύ των νηπιαγωγών (Leeetal, 2020) έθεσαν περαιτέρω ερωτήματα σχετικά με τον καλύτερο τρόπο στήριξης της συναισθηματικής υγείας του εργατικού δυναμικού της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, τα αυτοαναφερόμενα συμπτώματα κατάθλιψης μπορούν να αντιμετωπιστούν ως δείκτης ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών και η κατάθλιψη των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετιστεί με την υποστήριξη του κέντρου τους στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών..

Ποιότητα Αλληλεπίδρασης

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των παιδιών (McEachern, 2019). Επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή πολλών σημαντικών παραγόντων στην τάξη, παίζουν καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του μαθησιακού πλαισίου στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές (Blewittetal, 2020). Παρόλο που οι προηγούμενες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη, στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και στις αλληλεπιδράσεις δασκάλων-μαθητών (Denhametal, 2020),

λιγότερες μελέτες έχουν διερευνήσει τη συμβολή των ψυχολογικών εκπαιδευτικών. υγεία, ακόμη και υπό το φως της αυξανόμενης ανησυχίας για τις επιπτώσεις του χρόνιου στρες των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Somerville et al., 2020).

Μεμονωμένα συμπτώματα κατάθλιψης, όπως το άγχος και η κακή συναισθηματική ρύθμιση, έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τη συμβολή των εκπαιδευτικών στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Ένα βέλτιστο κλίμα στην τάξη έχει περιγραφεί ότι έχει «χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων και διαταραχής συμπεριφοράς, ομαλές μεταβάσεις από τον ένα τύπο δραστηριότητας στον άλλο, κατάλληλες εκφράσεις συναισθημάτων, σεβαστή επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων, έντονο ενδιαφέρον και εστίαση σε εργασίες, και υποστήριξη και ανταπόκριση στις ατομικές διαφορές και στις ανάγκες των μαθητών». (Susman-Stillman et al., 2020)

Πολλή κατανόηση των εμπειρογνομόνων σχετικά με τον αντίκτυπο της κατάθλιψης των φροντιστών στην ανάπτυξη των παιδιών προέρχεται από ερευνητικές μελέτες για τη μητρική κατάθλιψη που υποδηλώνουν ότι η κατάθλιψη σχετίζεται με δυσμενείς αναπτυξιακές συνέπειες (Johnson et al., 2019). Ωστόσο, ένα μικρό σώμα εργασίας δείχνει τώρα ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης των μη οικογενειακών φροντιστών και των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που βιώνουν τα παιδιά εκτός σπιτιού (Hamre & Pianta, 2014). Συγκεκριμένα, οι Hamre και Pianta (2014) διαπίστωσαν ότι οι προσχολικοί δάσκαλοι που ανέφεραν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα εμπλέκονταν σε πολύ λιγότερες αλληλεπιδράσεις με παιδιά. Όταν συνέβησαν αλληλεπιδράσεις, οι εκπαιδευτικοί με πιο καταθλιπτικά συμπτώματα παρατηρήθηκαν ότι ήταν σημαντικά λιγότερο ευαίσθητοι και πιο αποσυρμένοι από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Hamre & Pianta, 2014). Τα συμπτώματα κατάθλιψης των εκπαιδευτικών έχουν επίσης

συσχετιστεί με την ποιότητα των σχέσεων που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους (Jeonetal, 2020). Δεδομένου ότι οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού σχετίζονται με τα αποτελέσματα των παιδιών (Hamreetal, 2019), είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς η κατάθλιψη των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου σχετίζεται με την ποιότητα των παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων καθώς και με τις αναφορές εκπαιδευτικών και γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών.

Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία

Ποσοτική Ανάλυση

Για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου, σε αυτήν την έρευνα, ακολουθήθηκε ένας ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης των νηπιαγωγών και της ποιότητας αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.

Η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιείται για τη διεξαγωγή ερευνών, και πραγματοποιείται επιδιώκοντας την κατανόηση της ανάλυσης και της ερμηνείας του γεγονότος, της κατάστασης ή της συμπεριφοράς. Η εστίασή της είναι στην έννοια, την εμπειρία και την περιγραφική ανάλυση. Στην καθορισμένη προσέγγιση τίποτα δεν φαίνεται δεδομένο και η διαδικασία του είναι ευέλικτη, επειδή μπορεί να επαναπροσδιορίσει και να επανασχεδιάσει τη ροή της ερευνητικής διαδικασίας. Ως μέσο ικανοποιητικών ποιοτικών ερευνών, είναι οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις των διαφόρων αντιδράσεων (Asao, T. 2012).

Η διαδικασία των συνεντεύξεων είναι χρονοβόρα, καθώς πρέπει να αναλυθούν οι γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων, να συγκριθούν μεταξύ τους ώστε να προκύψουν κάποια συμπεράσματα, τα οποία εν τέλει θα είναι περιορισμένα λόγω του μικρού αριθμού των ερωτηθέντων. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική

προσέγγιση με την χρήση ερωτηματολογίων που επιλέχθηκαν από άλλες έρευνες. Έτσι, προέκυψαν κάποιες απαντήσεις, όπου βοήθησαν στην καταγραφή των αποτελεσμάτων του ερευνητή, σχετικά με τη διερεύνηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης των νηπιαγωγών και της ποιότητας αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.

Εκτός από τα θετικά όπως προβλέπονται και αρνητικά. Ένα από τα κύρια είναι ότι οι συνθήκες του ερευνητικού περιβάλλοντος είναι πιθανό να αλλάξουν τη στιγμή που θα γίνει, επομένως οι πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής μπορεί επίσης να μεταβληθούν. Η συνέπεια θα είναι να αποπροσανατολιστεί από τους πρωταρχικούς της σκοπούς και να δυσκολευτεί να ερμηνεύσει τη σχέση μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος, καθώς και να διακρίνει ποιοτικά από ποσοτικά στοιχεία.

Συνεπώς, είναι απαραίτητο να υπάρχει εμπειρία από την άποψη του ερευνητή, προκειμένου να είναι σε θέση να εξετάσει τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για να πραγματώσει τα αποτελέσματα, έτσι ώστε τα συμπεράσματα να παραμείνουν συνεπή με τους στόχους που τέθηκαν από την αρχή. Έτσι, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συλλογής των αποτελεσμάτων, ο ερευνητής διατηρεί την απόστασή του για να συλλέξει τα συμπεράσματα, αλλά και ολόκληρη η διαδικασία της γενικά να είναι αντικειμενική (Brannen, J. 2017).

Ερευνητικό Εργαλείο

Για την συλλογή των αποτελεσμάτων επιλέχθηκαν δύο ερωτηματολόγια και σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών από τον ερευνητή, όπου πληρούσαν τις προδιαγραφές της έρευνας, και στόχευαν στους σκοπούς της μελέτης.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι συμμετέχοντες ήταν αυτό των δημογραφικών, με τις προσωπικές τους πληροφορίες αναφορικά με το φύλο, την

ηλικιακή ομάδα, την οικογενειακή κατάσταση, την γεωγραφική περιοχή κατοικίας τους, το επίπεδο σπουδών τους, το σχολείο που εργάζονται, τα έτη όπου εργάζονται ως νηπιαγωγοί, και τέλος την θέση που βρίσκονται στο σχολείο που εργάζονται.

Έπειτα, το δεύτερο ερωτηματολόγιο αναφερόταν στην μέτρηση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Αυτές οι ερωτήσεις θα έκριναν κατά πόσο οι νηπιαγωγοί είναι συναισθηματικά επιβαρυνμένοι.

Το τρίτο ερωτηματολόγιο αναφερόταν στη διαχείριση της συμπεριφοράς και της διδασκαλίας, όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν πως συμπεριφέρονται στην τάξη.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια σφραγίστηκαν σε φακέλους και τα παρέλαβε ο ερευνητής, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Δείγμα

Η δειγματοληψία ήταν τυχαία και οι συμμετέχοντες δεν έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, πέραν του να είναι νηπιαγωγοί και να εργάζονται την χρονική περίοδο σε κάποιο σχολείο. Στη συνέχεια, βρέθηκαν διαφορές με βάση τα χαρακτηριστικά τους, όπως τα δημογραφικά στοιχεία ή τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το επιλεγμένο θέμα. Το δείγμα ήταν επίσης κατάλληλο καθώς οι ερωτηθέντες που επέλεξαν να συμμετάσχουν βοήθησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων κατά την ανάλυση των απαντήσεων (Crowe, M., & Sheppard, L. 2010).

Ο αριθμός των συμμετεχόντων που στοχεύει η έρευνα είναι 135 άτομα

Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας

Το δείγμα που συλλέχθηκε ήταν τυχαίο, και οι ερωτηθέντες που συμμετείχαν δεν χρειάστηκαν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο αριθμός των συμμετεχόντων που στόχευαν σε αυτήν την έρευνα ήταν 135 άτομα, καθώς ο αριθμός βοηθάει αρκετά στη διερεύνηση του θέματος. (Kent 2007).

Η έρευνα είχε σκοπό να αναλύσει τα συμπτώματα κατάθλιψης των νηπιαγωγών και την ποιότητα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μελέτη και συγκεκριμένα η έρευνα διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία επιλέχθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες της μελέτης, ενώ τα ερωτηματολόγια κοινοποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν από συνολικά 135 συμμετέχοντες, αφού πρώτα ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα ήταν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τον σκοπό της έρευνας. Επομένως, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν στατιστικά με το στατιστικό πακέτο SPSS. (Creswell J.W. 2009).).

Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τη διαδικασία συγγραφής της έρευνας, προέκυψαν κάποια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απαντήθηκαν κατά την ολοκλήρωσή της. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής:

1. Η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών, είναι ικανή να επηρεάσει τους μαθητές και την απόδοσή τους;
2. Σε τι επίπεδα κυμαίνεται η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών;

Δεοντολογία Έρευνας

Με την διανομή των ερωτηματολογίων, μοιράστηκαν κάποια έντυπα στους συμμετέχοντες του έργου, όπου ενημερώνονταν για την εμπιστευτικότητα των δεδομένων τους. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε να διατηρηθεί το απόρρητο των στοιχείων των συμμετεχόντων. Αφού συμπληρώθηκαν, σφραγίστηκαν σε φακέλους ώστε να σιγουρευτούν ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν ανώνυμες και ασφαλείς. Τέλος, ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη διατριβή.

Κεφάλαιο 4 – Ανάλυση

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άντρας	1	,7	,7	,7
Valid Γυναίκα	134	99,3	99,3	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το φύλο. Όπως προέκυψε από την ανάλυση, το μεγαλύτερο ποσοστό που συμμετείχε ήταν γυναίκες (99,3%) ενώ το (0,7%) ήταν άντρες.

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
18,24	19	14,1	14,1	14,1
25-34	33	24,4	24,4	38,5
Valid 35-44	71	52,6	52,6	91,1
45-54	12	8,9	8,9	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα το μεγαλύτερο ποσοστό που συμμετείχε (52,6%) είχαν ηλικία από 35 έως 44 ετών, ενώ το ακόλουθο (24,4%) είχαν ηλικίες από 25 έως 34 ετών. Τέλος, τα μικρότερα ποσοστά που προέκυψαν (14,1% και 8,9%) είχαν ηλικία από 18 έως 24 και από 45 έως 54 ετών αντίστοιχα.

Οικογενειακή κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άγαμος/η	15	11,1	11,1	11,1
Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	21	15,6	15,6	26,7
Έγγαμος/η με παιδιά	70	51,9	51,9	78,5
Valid Διαζευγμένος/η χωρίς παιδιά	19	14,1	14,1	92,6
Διαζευγμένος/η με παιδιά	10	7,4	7,4	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό που συμμετείχε (51,9%) δήλωσαν έγγαμοι με παιδιά, ενώ το ακόλουθο ποσοστό (15,6%) δήλωσαν έγγαμοι χωρίς παιδιά. Έπειτα ακολούθησε ποσοστό (14,1%) που δήλωσαν διαζευγμένοι χωρίς παιδιά, και τέλος τα μικρότερα ποσοστά (11,1% και 7,4%) δήλωσαν άγαμοι και διαζευγμένοι με παιδιά αντίστοιχα.

Γεωγραφική περιοχή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αστική περιοχή	96	71,1	71,1	71,1
Ημιαστική περιοχή	28	20,7	20,7	91,9
Αγροτική περιοχή	9	6,7	6,7	98,5
Άλλο	2	1,5	1,5	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την γεωγραφική τους περιοχή. Το μεγαλύτερο ποσοστό (71,1%) δήλωσαν αστική περιοχή, το ακόλουθο ποσοστό (20,7%) δήλωσαν ημιαστική περιοχή, και τέλος τα μικρότερα ποσοστά (6,7% και 1,5%) δήλωσαν αγροτική περιοχή και άλλο αντίστοιχα.

Επίπεδο Σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πτυχίο	62	45,9	45,9	45,9
Μεταπτυχιακό	14	10,4	10,4	56,3
Διδακτορικό	26	19,3	19,3	75,6
Valid παιδαγωγική ακαδημία	19	14,1	14,1	89,6
εξομοίωση	14	10,4	10,4	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (45,9%) δήλωσε πως έχουν πτυχίο, το ακόλουθο ποσοστό (19,3%) δήλωσε πως έχουν διδακτορικό, τα επόμενα ίσα ποσοστά (10,4%) δήλωσαν πως έχουν μεταπτυχιακό και πτυχίο από παιδαγωγική ακαδημία αντίστοιχα, και τέλος το μικρότερο ποσοστό (10,4%) δήλωσαν εξομοίωση.

Σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ιδιωτικό	28	20,7	20,7	20,7
Valid Δημόσιο	107	79,3	79,3	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το σχολείο που εργάζονται. Το μεγαλύτερο ποσοστό (79,3%) δήλωσε πως εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, ενώ το ακόλουθο (20,7%) δήλωσε πως εργάζεται σε ιδιωτικό.

Χρόνια Εργασίας ως Νηπιαγωγός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-2	8	5,9	5,9	5,9
3-5	22	16,3	16,3	22,2
6-9	69	51,1	51,1	73,3
Valid 10-15	8	5,9	5,9	79,3
16-20	17	12,6	12,6	91,9
20+	11	8,1	8,1	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα χρόνια εργασίας που έχουν ως νηπιαγωγοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό (51,1%) δήλωσε πως εργάζεται από 6 έως 9 έτη, και το ακόλουθο ποσοστό (16,3%) δήλωσε πως εργάζεται από 3 έως 5 έτη. Έπειτα, βρίσκεται ποσοστό (12,6%) που δήλωσε ότι εργάζεται ως νηπιαγωγός από 16 έως 20 έτη, και το ποσοστό (8,1%) δήλωσε πως

εργάζεται πάνω από 20 έτη. Τέλος, τα μικρότερα ίσα ποσοστά (5,9%) δήλωσαν πως εργάζονται από 1-2 έτη και από 10-15 έτη αντίστοιχα.

Θέση Εργασίας στο Σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος εκπαιδευτικός	55	40,7	40,7	40,7
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	37	27,4	27,4	68,1
Valid Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου	7	5,2	5,2	73,3
Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός	36	26,7	26,7	100,0
Total	135	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι θέσεις εργασίας που βρίσκονται στο σχολείο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (40,7%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το ακόλουθο ποσοστό (27,4%) δήλωσαν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Έπειτα βρίσκεται ποσοστό (26,7%) που δήλωσαν ότι εργάζονται ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, και το μικρότερο ποσοστό (5,2%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
μέσος όρος κατάθλιψης	135	,25	1,50	,6741	,35015
μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς	135	2,50	4,67	3,5901	,56272
μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας	135	2,67	4,33	3,6383	,43315
μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας	135	2,75	4,00	3,2352	,21868
μέσος όρος εμπλοκής μαθητών	135	2,38	3,88	3,0565	,43186
μέσος όρος διαχείρισης τάξης	135	2,63	3,63	3,2148	,16208
Valid N (listwise)	135				

Από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προέκυψαν κάποιες κλίμακες που με τη σειρά τους βοήθησαν στο να διαχωριστούν σε κατηγορίες οι ερωτήσεις. Οι κατηγορίες ήταν η διαχείριση συμπεριφοράς, η διαχείριση διδασκαλίας, οι στρατηγικές διδασκαλίας και η εμπλοκή των μαθητών.

Η πρώτη κλίμακα περιείχε τις ερωτήσεις 9,10,16,17,19,20

Η δεύτερη κλίμακα περιείχε τις ερωτήσεις 22,23,25,26,29,32

Η Τρίτη κλίμακα περιείχε τις ερωτήσεις 33,34,35,37,38,39,40

Η τέταρτη κλίμακα περιείχε τις ερωτήσεις 41,42,43,44,45,46,47,48,

Η Πέμπτη κλίμακα περιείχε τις ερωτήσεις 49,50,51,52,53,54,55,56

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπου χωρίστηκαν σε κατηγορίες.

Ο μέσος όρος της κατάθλιψης που προέκυψε ήταν 0,67 που παραπέμπει στο 1. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν στις περισσότερες ερωτήσεις την επιλογή «μερικές φορές». Επομένως, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν μερικά συμπτώματα κατάθλιψης.

Ο μέσος όρος της κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς είναι 3,59, που παραπέμπει στο 4. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν αρκετά με τις προτάσεις που τέθηκαν. Επομένως, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά στο ότι διαχειρίζονται την συμπεριφορά τους στην τάξη.

Ο μέσος όρος της κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας είναι 3,63 που παραπέμπει στο 4. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν αρκετά με τις προτάσεις που τέθηκαν. Επομένως, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά στο ότι έχουν καλή διαχείριση διδασκαλίας στην τάξη.

Ο μέσος όρος της κλίμακας των στρατηγικών διδασκαλίας είναι 3,23 που παραπέμπει στο 3. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες μέτρια τις στρατηγικές τους. Επομένως, οι περισσότεροι δεν θεωρούν πως έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να εφαρμόσουν σωστά τις στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά μέτρια.

Ο μέσος όρος της κλίμακας της εμπλοκής των μαθητών είναι 3,05 που παραπέμπει στο 3. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες αξιολογούν τους μαθητές πως εμπλέκονται σε μέτριο βαθμό στην τάξη. Επομένως, οι περισσότεροι δεν θεωρούν πως οι μαθητές τους έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην τάξη ή ότι περιλαμβάνεται στις παραπάνω προτάσεις.

Ο μέσος όρος της κλίμακας της διαχείρισης της τάξης είναι 3,21 που παραπέμπει στο 3. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες αξιολογούν τον εαυτό τους σε μέτριο βαθμό. Επομένως, οι περισσότεροι δεν θεωρούν πως μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους σε μεγάλο βαθμό, αλλά σε μέτριο.

2^ο ερωτηματολόγιο καταθλιπτικής συμπτωματολογίας

Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίου καταθλιπτικής συμπτωματολογίας

Στους παρακάτω πίνακες πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας του 2ου ερωτηματολογίου. Για να είναι αξιόπιστες οι ερωτήσεις, πρέπει ο δείκτης μέτρησης να είναι μεγαλύτερος από το 0,7.

Reliability Statistics

Cronbach's

Alpha	N of Items
,847	20

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζεται η τιμή του δείκτη του Cronbach για τις προτάσεις της υπό-κλίμακας, δηλαδή συνολικά τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η τιμή 0,84 δείχνει πολύ καλή αξιοπιστία διότι είναι μεγαλύτερο από το 0,7 και πλησιάζει το 1.

Ανάλυση μέσου όρου καταθλιπτικής συμπτωματολογίας

		Descriptive Statistics				
		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
μέσος	όρος	135	,25	1,50	,6741	,35015
κατάθλιψη						
Valid N (listwise)		135				

Ο παραπάνω πίνακας που προκύπτει, παρουσιάζει τον μέσο όρο των απαντήσεων για της ερωτήσεις της διερεύνησης της κατάθλιψης. Όπως φαίνεται, η τιμή 0,67 πλησιάζει το 1, που σημαίνει πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν «μερικές φορές» στις προτάσεις που τους τέθηκαν. Εν ολίγης αυτό υποδηλώνει πως υπάρχει μια μικρή συμπτωματολογία κατάθλιψης στους περισσότερους.

Παλινδρόμηση

Η γραμμική παλινδρόμηση (linear regression) χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να προβλέψουμε την τιμή μιας μεταβλητής με βάση την τιμή μιας άλλης μεταβλητής. Η μεταβλητή που θέλουμε να προβλέψουμε ονομάζεται εξαρτημένη μεταβλητή (ή μερικές φορές, η μεταβλητή αποτελέσματος). Η μεταβλητή που χρησιμοποιούμε για να προβλέψουμε την τιμή της άλλης μεταβλητής ονομάζεται ανεξάρτητη μεταβλητή (ή μερικές φορές, η μεταβλητή πρόβλεψης). Εάν υπάρχουν δύο ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές, και όχι μόνο μία, πρέπει να χρησιμοποιηθεί πολλαπλή παλινδρόμηση. Ωστόσο, πρέπει να κατανοηθούν οι διαφορετικές παραδοχές που πρέπει να πληρούν τα δεδομένα, με σκοπό η γραμμική παλινδρόμηση να δώσει ένα έγκυρο αποτέλεσμα.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση ώστε να διερευνηθεί αν επηρεάζεται η κατάθλιψη από την διαχείριση της τάξης, από τη διαχείριση της συμπεριφοράς, από της διαχείριση διδασκαλίας, από τις στρατηγικές διδασκαλίας, και από την εμπλοκή των μαθητών.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,891 ^a	,794	,786	,16215

a. Predictors: (Constant), μέσος όρος διαχείρισης τάξης, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας, μέσος όρος εμπλοκής μαθητών

Παραπάνω παρουσιάζεται ο δείκτης μεταξύ των μεταβλητών R (0,891), ο συντελεστής προσδιορισμού R² (0,794) και ο συντελεστής Adjusted R² (0,786) ο οποίος δηλώνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές (μέσος όρος διαχείρισης τάξης, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς , μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας , μέσος όρος εμπλοκής μαθητών), είναι υπεύθυνες για την μεταβολή της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής (κατάθλιψη). Για να είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση πρέπει το $R > 0,7$. Συνεπώς, επειδή $0,891 > 0,7$ είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση, που σημαίνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν την εξαρτημένη.

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	13,038	5	2,608	99,173	,000 ^b
Residual	3,392	129	,026		
Total	16,429	134			

a. Dependent Variable: μέσος όρος κατάθλιψης

b. Predictors: (Constant), μέσος όρος διαχείρισης τάξης, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας, μέσος όρος εμπλοκής μαθητών

Στο πίνακα «ANOVA» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών που ορίστηκαν. Δηλαδή, η στατιστική σημαντικότητα του λόγου F είναι sig =0,000 ($p > 0,05$) που αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-,255	,363		-,702	,484
μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς	,291	,058	,468	5,030	,000
μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας	-,193	,035	-,238	-5,528	,000
μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας	,225	,071	,141	3,184	,002
μέσος όρος εμπλοκής μαθητών	,267	,075	,329	3,551	,001
μέσος όρος διαχείρισης τάξης	-,299	,091	-,138	-3,267	,001

a. Dependent Variable: μέσος όρος κατάθλιψης

Όπως προκύπτει από τον πίνακα το sig της εξαρτημένης(κατάθλιψη), είναι $0,484 > 0,05$, επομένως δεν υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση ώστε να διερευνηθεί αν επηρεάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας από την κατάθλιψη.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,480 ^a	,230	,224	,19258

a. Predictors: (Constant), μέσος όρος κατάθλιψης

Παραπάνω παρουσιάζεται ο δείκτης μεταξύ των μεταβλητών R (0,480), ο συντελεστής προσδιορισμού R² (0,230) και ο συντελεστής Adjusted R² (0,224) ο οποίος δηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (στρατηγικές διδασκαλίας), είναι υπεύθυνες για την μεταβολή της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής (κατάθλιψη). Για να είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση πρέπει το $R > 0,7$. Συνεπώς, επειδή $0,480 < 0,7$ δεν είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση, που σημαίνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή δεν επηρεάζει την εξαρτημένη.

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1,475	1	1,475	39,778	,000 ^b
Residual	4,933	133	,037		
Total	6,408	134			

a. Dependent Variable: μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας

b. Predictors: (Constant), μέσος όρος κατάθλιψης

Στο πίνακα «ANOVA» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών που ορίστηκαν. Δηλαδή, η στατιστική σημαντικότητα του λόγου F είναι sig =0,000 ($p > 0,05$) που αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	3,033	,036		84,112	,000
	μέσος όρος κατάθλιψης	,300	,048	,480	6,307	,000

a. Dependent Variable: μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας

Όπως προκύπτει από τον πίνακα το sig της εξαρτημένης(στρατηγικές διδασκαλίας), είναι $0,000 < 0,05$, επομένως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση ώστε να διερευνηθεί αν επηρεάζεται η διαχείριση της συμπεριφοράς από την κατάθλιψη.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,802 ^a	,643	,640	,33766

a. Predictors: (Constant), μέσος όρος κατάθλιψης

Παραπάνω παρουσιάζεται ο δείκτης μεταξύ των μεταβλητών R (0,802), ο συντελεστής προσδιορισμού R² (0,643) και ο συντελεστής Adjusted R² (0,640) ο οποίος δηλώνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές (μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης), είναι υπεύθυνη για την μεταβολή της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής (κατάθλιψη). Για να είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση πρέπει το $R > 0,7$. Συνεπώς, επειδή $0,802 > 0,7$ είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση, που σημαίνει ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς επηρεάζεται από την κατάθλιψη.

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	27,267	1	27,267	239,147	,000 ^b
Residual	15,164	133	,114		
Total	42,431	134			

a. Dependent Variable: μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς

b. Predictors: (Constant), μέσος όρος κατάθλιψης

Στο πίνακα «ANOVA» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών που ορίστηκαν. Δηλαδή, η στατιστική σημαντικότητα του λόγου F είναι sig =0,000 ($p > 0,05$) που αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,722	,063	43,046	,000
	μέσος όρος κατάθλιψης	1,288	,083	,802	,000

a. Dependent Variable: μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς

Όπως προκύπτει από τον πίνακα το sig της εξαρτημένης(διαχείριση συμπεριφοράς), είναι $0,000 < 0,05$, επομένως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση ώστε να διερευνηθεί αν η εμπλοκή των μαθητών επηρεάζεται από την κατάθλιψη των νηπιαγωγών.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,803 ^a	,645	,643	,25812

a. Predictors: (Constant), μέσος όρος κατάθλιψης

Παραπάνω παρουσιάζεται ο δείκτης μεταξύ των μεταβλητών R (0,803), ο συντελεστής προσδιορισμού R² (0,645) και ο συντελεστής Adjusted R² (0,643) ο οποίος δηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (κατάθλιψη), είναι υπεύθυνη για την μεταβολή της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής (εμπλοκή μαθητών). Για να είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση πρέπει το $R > 0,7$. Συνεπώς, επειδή $0,803 > 0,7$ είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση, που σημαίνει ότι η εμπλοκή των μαθητών επηρεάζεται από την κατάθλιψη των νηπιαγωγών.

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	16,130	1	16,130	242,099	,000 ^b
Residual	8,861	133	,067		
Total	24,991	134			

a. Dependent Variable: μέσος όρος εμπλοκής μαθητών

b. Predictors: (Constant), μέσος όρος κατάθλιψης

Στο πίνακα «ANOVA» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών που ορίστηκαν. Δηλαδή, η στατιστική σημαντικότητα του λόγου F είναι sig = 0,000 ($p > 0,05$) που αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	2,389	,048		49,418	,000
μέσος όρος κατάθλιψης	,991	,064	,803	15,560	,000

a. Dependent Variable: μέσος όρος εμπλοκής μαθητών

Όπως προκύπτει από τον πίνακα το sig της εξαρτημένης(εμπλοκή μαθητών), είναι $0,000 < 0,05$, επομένως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή.

Παρακάτω διεξήχθη παλινδρόμηση ώστε να διερευνηθεί αν η εμπλοκή των μαθητών επηρεάζεται από τον μέσο όρο διαχείρισης τάξης, τον μέσο όρο κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, τον μέσο όρο κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, τον μέσο όρο στρατηγικών διδασκαλίας, και τον μέσο όρο της κατάθλιψης των νηπιαγωγών.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,911 ^a	,830	,824	,18142

a. Predictors: (Constant), μέσος όρος διαχείρισης τάξης, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας, μέσος όρος κατάθλιψης

Παραπάνω παρουσιάζεται ο δείκτης μεταξύ των μεταβλητών R (0,911), ο συντελεστής προσδιορισμού R² (0,830) και ο συντελεστής Adjusted R² (0,824) ο οποίος δηλώνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές (μέσος όρος διαχείρισης τάξης, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας, μέσος όρος κατάθλιψη), είναι υπεύθυνες για την μεταβολή της τιμής της εξαρτημένης μεταβλητής (εμπλοκή μαθητών). Για να είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση πρέπει το $R > 0,7$. Συνεπώς, επειδή $0,911 > 0,7$ και πλησιάζει το 1 είναι αποδεκτή η παλινδρόμηση, που σημαίνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν την εξαρτημένη σε μεγάλο βαθμό.

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	20,746	5	4,149	126,069	,000 ^b
Residual	4,246	129	,033		
Total	24,991	134			

a. Dependent Variable: μέσος όρος εμπλοκής μαθητών

b. Predictors: (Constant), μέσος όρος διαχείρισης τάξης, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας , μέσος όρος κατάθλιψης

Στο πίνακα «ANOVA» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών που ορίστηκαν. Δηλαδή, η στατιστική σημαντικότητα του λόγου F είναι sig =0,000 ($p > 0,05$) που αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	,029	,407		,072	,943
μέσος όρος κατάθλιψης	,334	,094	,271	3,551	,001
μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς	,522	,054	,680	9,657	,000
1 μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας	-,051	,043	-,051	-1,182	,239
μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας	,007	,082	,004	,087	,931
μέσος όρος διαχείρισης τάξης	,340	,102	,127	3,323	,001

a. Dependent Variable: μέσος όρος εμπλοκής μαθητών

Όπως προκύπτει από τον πίνακα το sig της εξαρτημένης(εμπλοκή μαθητών), είναι $0,943 < 0,05$, επομένως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή.

Συσχετίσεις

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson είναι ένα μέτρο δύναμης και κατεύθυνσης της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ δύο μεταβλητών που μετρούνται σε τουλάχιστον μια κλίμακα διαστήματος. Η συσχέτιση του Pearson προσπαθεί να σχεδιάσει μια γραμμή βέλτιστης προσαρμογής μέσω των δεδομένων δύο μεταβλητών και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, r , δείχνει την απόσταση των σημείων των δεδομένων από τη γραμμή εφαρμογής (δηλαδή, πόσο συσχετίζονται τα δεδομένα μεταξύ τους).

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και της κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς.

Correlations

	μέσος όρος κατάθλιψης	μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς
Pearson Correlation	1	,802**
μέσος όρος κατάθλιψης Sig. (2-tailed)		,000
N	135	135
μέσος όρος κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς		
Pearson Correlation	,802**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	135	135

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson Correlation ($r = 0,802^{**}$) είναι υψηλός στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Επομένως, συσχετίζονται η κατάθλιψη και η κλίμακα διαχείρισης συμπεριφοράς.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και των στρατηγικών διδασκαλίας.

Correlations

	μέσος όρος κατάθλιψης	μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας
Pearson Correlation	1	,480**
μέσος όρος κατάθλιψης Sig. (2-tailed)		,000
N	135	135
Pearson Correlation	,480**	1
μέσος όρος στρατηγικών διδασκαλίας Sig. (2-tailed)	,000	
N	135	135

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson Correlation ($r = 0,480^{**}$) είναι υψηλός στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Επομένως, συσχετίζονται η κατάθλιψη και οι στρατηγικές διδασκαλίας.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και της εμπλοκής των μαθητών.

Correlations

	μέσος όρος κατάθλιψης	μέσος όρος εμπλοκής μαθητών
Pearson Correlation	1	,803**
μέσος όρος κατάθλιψης Sig. (2-tailed)		,000
N	135	135
Pearson Correlation	,803**	1
μέσος όρος εμπλοκής μαθητών Sig. (2-tailed)	,000	
N	135	135

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson Correlation ($r = 0,803^{**}$) είναι υψηλός στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Επομένως, συσχετίζονται η κατάθλιψη και η εμπλοκή των μαθητών στην τάξη.

Παρακάτω πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και της διαχείρισης της τάξης.

Correlations

		μέσος όρος κατάθλιψης	μέσος όρος διαχείρισης τάξης
μέσος όρος κατάθλιψης	Pearson Correlation	1	-,207*
	Sig. (2-tailed)		,016
	N	135	135
μέσος όρος διαχείρισης τάξης	Pearson Correlation	-,207*	1
	Sig. (2-tailed)	,016	
	N	135	135

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson Correlation ($r = -,207^{**}$) είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 καθώς $0,016 < 0,05$. Επομένως, συσχετίζονται η κατάθλιψη και η διαχείριση της τάξης.

Συζήτηση

Στην παραπάνω έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μερικές ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών και έπειτα σε ερωτήσεις που αφορούσαν την κατάθλιψη. Σε τρίτο και τελευταίο επίπεδο, απάντησαν σε μερικές ερωτήσεις που αφορούσαν την διαχείριση της συμπεριφοράς, τη διαχείριση της τάξης, την συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, την διαχείριση διδασκαλίας, και τις στρατηγικές διδασκαλίας.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, το μεγαλύτερο ποσοστό που συμμετείχε ήταν γυναίκες και είχαν ηλικία από 35 έως 44 ετών. Οι περισσότερες δήλωσαν έγγαμες με παιδιά και η γεωγραφική τους περιοχή δήλωσαν πως ήταν αστική περιοχή. Έπειτα, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε πως έχουν πτυχίο ενώ το ακόλουθο ποσοστό δήλωσε πως έχουν διδακτορικό. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε πως εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, από 6 έως 9 έτη και οι περισσότερες εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν μερικά συμπτώματα κατάθλιψης.

Στο τελευταίο ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις της διδακτικής συμπεριφοράς, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά στο ότι διαχειρίζονται την συμπεριφορά τους στην τάξη, και ότι έχουν καλή διαχείριση διδασκαλίας στην τάξη. Παρόλα αυτά δεν θεωρούν πως έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να εφαρμόσουν σωστά τις στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς δηλώνουν μέτρια, και δεν θεωρούν πως οι μαθητές τους έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην τάξη. Τέλος, οι περισσότεροι δεν θεωρούν πως μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους σε μεγάλο βαθμό, αλλά σε μέτριο.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση ώστε να διερευνηθεί αν επηρεάζεται η κατάθλιψη από την διαχείριση της τάξης, από τη διαχείριση της συμπεριφοράς, από τη διαχείριση διδασκαλίας, από τις στρατηγικές διδασκαλίας, και από την εμπλοκή των μαθητών. Το αποτέλεσμα που προέκυψε, έδειξε πως επηρεάζεται η κατάθλιψη από τα παραπάνω κατά 89,1%. Ύστερα, προέκυψε πως επηρεάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας από την κατάθλιψη σε πολύ μικρό βαθμό κατά 48%. Επιπροσθέτως, προέκυψε πως επηρεάζεται η διαχείριση της συμπεριφοράς από την κατάθλιψη κατά 80,2%, και η εμπλοκή των μαθητών επηρεάζεται από την κατάθλιψη των νηπιαγωγών κατά 80,3%. Τέλος, προέκυψε πως η εμπλοκή των μαθητών επηρεάζεται από τον μέσο όρο διαχείρισης τάξης, τον μέσο όρο κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, τον μέσο όρο κλίμακας διαχείρισης διδασκαλίας, τον μέσο όρο στρατηγικών διδασκαλίας, και τον μέσο όρο της κατάθλιψης των νηπιαγωγών σε μεγάλο βαθμό κατά 91,1%.

Εν κατακλείδι, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών.

Προέκυψε

συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και της κλίμακας διαχείρισης συμπεριφοράς, της κατάθλιψης και των στρατηγικών διδασκαλίας, της κατάθλιψης και της εμπλοκής των μαθητών, και τέλος της της κατάθλιψης και της διαχείρισης της τάξης.

Έτσι απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία φαίνεται πως:

- 1) Η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών, είναι ικανή να επηρεάσει τους μαθητές και την απόδοσή τους, καθώς φαίνεται πως δεν συμμετέχουν στην τάξη, ακόμα και όταν η κατάθλιψη των νηπιαγωγών είναι σε χαμηλά επίπεδα
- 2) Η συναισθηματική επιβάρυνση των νηπιαγωγών κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα.

Και 3) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών είναι η διαχείριση της τάξης από τους νηπιαγωγούς, η διαχείριση συμπεριφοράς των νηπιαγωγών , η διαχείριση διδασκαλίας των νηπιαγωγών, και τέλος οι μέτριες στρατηγικές διδασκαλίας των νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφία

- A Grant, A., Jeon, L., & K Buettner, C. (2019). Chaos and commitment in the early childhood education classroom: Direct and indirect associations through teaching efficacy.
- Äärelä, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2018). “HAPPY TO SEE YOU HERE” AND OTHER CORNERSTONES OF HOSPITAL SCHOOL TEACHERHOOD. *Education Sciences & Psychology*, 47(1).
- Asao, T. (2012). Hydroponics: A Standard Methodology for Plant Biological Researches. BoD—Books on Demand.
- Bardack, S., & Obradović, J. (2019). Observing teachers' displays and scaffolding of executive functioning in the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 205-219.
- Bartlett, J. D., & Smith, S. (2019). The role of early care and education in addressing early childhood trauma. *American journal of community psychology*, 64(3-4), 359-372.
- Bassok, D., Markowitz, A. J., Smith, A., & Kiscaden, S. (2020). Child Care Leaders' Experiences with COVID-19: First Findings from the Study of Early Education in Louisiana.
- Beck, D. A., Koenig, H. G., & Beck, J. S. (1998). Depression. *Clinics in geriatric medicine*, 14(4), 765-786.
- Beck, F., Richard, J. B., Nguyen-Thanh, V., Montagni, I., Parizot, I., & Renahy, E. (2014). Use of the internet as a health information resource among French young adults: results from a nationally representative survey. *Journal of medical Internet research*, 16(5), e128.

- Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1049.
- Boden, J. M., & Fergusson, D. M. (2011). Alcohol and depression. *Addiction*, 106(5), 906-914.
- Brannen, J. (2017). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Routledge.
- Bromet, E., Andrade, L. H., Hwang, I., Sampson, N. A., Alonso, J., De Girolamo, G., ... & Karam, A. N. (2011). Cross-national epidemiology of DSM-IV major depressive episode. *BMC medicine*, 9(1), 90.
- Cifuentes, M., Sembajwe, G., Tak, S., Gore, R., Kriebel, D., & Punnett, L. (2008). The association of major depressive episodes with income inequality and the human development index. *Social science & medicine*, 67(4), 529-539.
- Cooney, G. M., Dwan, K., Greig, C. A., Lawlor, D. A., Rimer, J., Waugh, F. R., ... & Mead, G. E. (2013). Exercise for depression. *Cochrane database of systematic reviews*, (9).
- Cosgrove, V., Gliddon, E., Berk, L., Grimm, D., Lauder, S., Dodd, S., ... & Suppes, T. (2017). Online ethics: where will the interface of mental health and the internet lead us?. *International journal of bipolar disorders*, 5(1), 1-9.
- Creswell J.W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*
- Crowe, M., & Sheppard, L. (2010). Qualitative and quantitative research designs are more similar than different. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 8(4), 5.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Duke University Press.

- De Choudhury, M., Gamon, M., Counts, S., & Horvitz, E. (2013). Predicting depression via social media. *Icwsn*, *13*, 1-10.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017, December). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, No. 6, pp. 805-824). Springer US.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: Considering socioeconomic Risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *69*, 101160.
- Dixon, P., Hollinghurst, S., Edwards, L., Thomas, C., Foster, A., Davies, B., ... & Salisbury, C. (2016). Cost-effectiveness of telehealth for patients with depression: evidence from the Healthlines randomised controlled trial. *BJPsych open*, *2*(4), 262-269.
- Dowrick, C. (2015). Computerised self-help for depression in primary care.
- Elder, G. H. (2018). *Children of the great depression*. Routledge.
- Fletcher, B. (2019). The Lived Experience of Psychological Occupational Stress in Early Childhood Education.
- García-Arroyo, J. A., & Segovia, A. O. (2019). Work overload and emotional exhaustion in university teachers: moderating effects of coping styles. *Universitas Psychologica*, *18*(2), 1-12.

- Garner, P. W., Parker, T. S., & Prigmore, S. B. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant mental health journal, 40*(4), 496-512.
- Gilbert, P. (2016). *Depression: The evolution of powerlessness*. Routledge.
- Goodwin, B. (2018). *Unstuck: How curiosity, peer coaching, and teaming can change your school*. ASCD.
- Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology, 39*(3), 294-312.
- Gupta, S. S. (2020). Voices from the Field: Why Aren't We Talking about Teacher Well-Being with Inclusion? *Young Exceptional Children, 1096250619846581*.
- Hoffman, J. A. (2016). *Promoting healthy social-emotional development in vulnerable young children: The importance of Head Start teachers and centers* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Jennings, P. A., Jeon, L., & Roberts, A. M. (2020). Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being.
- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development, 31*(7), 1031-1051.
- Jeon, L., & Wells, M. B. (2018, August). An organizational-level analysis of early childhood teachers' job attitudes: Workplace satisfaction affects early head start and head start teacher turnover. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 4, pp. 563-581). Springer US.

- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development, 29*(1), 53-69.
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 61*, 21-32.
- Johnson, A. D., Martin, A., & Schochet, O. N. (2019). How do early care and education workforce and classroom characteristics differ between subsidized centers and available center-based alternatives for low-income children? *Children and Youth Services Review, 107*, 104567.
- Johnson, A. D., Partika, A., Schochet, O., & Castle, S. (2019). Associations between Early Care and Education Teacher Characteristics and Observed Classroom Processes. Strengthening the Diversity and Quality of the Early Care and Education Workforce Paper Series. Research Report. *Urban Institute*.
- Johnson, A. D., Phillips, D. A., Partika, A., Study Team, T. T. S., & Castle, S. (2020). Everyday Heroes: The Personal and Economic Stressors of Early Care and Education Teachers Serving Low-Income Children. *Early Education and Development, 31*(7), 973-993.
- Kent (2007) Statistical Methods PSYC Flashcards.
- Kessler, R. C. (2012). The costs of depression. *Psychiatric Clinics, 35*(1), 1-14.
- Kessler, R. C., de Jonge, P., Shahly, V., van Loo, H. M., Wang, P. S. E., & Wilcox, M. A. (2014). Epidemiology of depression.

- Kramer, T., Als, L., & Garralda, M. E. (2015). Challenges to primary care in diagnosing and managing depression in children and young people. *BMJ: British Medical Journal (Online)*, 350.
- Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E., & Buettner, C. K. (2020). Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T): A Short-term, Online Intervention to Increase Early Childhood Educators' Resilience. *Early Education and Development*, 1-21.
- Lee, S. J., York, P. M., Williams III, J. A., Richardson, S. C., Davis, A. W., Williams, B. K., & Lewis, C. W. (2020). Teachers' Psychological Distress in North Carolina: An Analysis of Urban versus Non-Urban School Districts. *Urban Education*, 0042085920948955.
- Lépine, J. P., & Briley, M. (2011). The increasing burden of depression. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 7(Suppl 1), 3.
- Lin, Y. C., & Magnuson, K. A. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215-227.
- Marcus, M., Yasamy, M. T., van Ommeren, M. V., Chisholm, D., & Saxena, S. (2012). Depression: A global public health concern.
- McEachern, S. (2019). *Early Childhood Teachers' Perceptions of Rising Standards and Increasing Teacher Turnover Rates: A Case Study* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Collaborating Centre for Mental Health (UK. (2010). Depression: the treatment and management of depression in adults (updated edition). British Psychological Society.

- Organisation, W. H. The world health report 2001: Mental health: now understanding, new hope. (Geneva: Office of Publications, 2001).
- Orman, J., O'Dea, B., Shand, F., Berk, M., Proudfoot, J., & Christensen, H. (2014). e-Mental health for mood and anxiety disorders in general practice. *Australian family physician*, 43(12), 832-837.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994-1010.
- Petelin, A., Galustyan, O., Prosvetova, T., Petelina, E., & Ryzhenkov, A. (2019). Application of Educational Games for Formation and Development of ICT competence of Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(15), 193-201.
- Rai, D., Zitko, P., Jones, K., Lynch, J., & Araya, R. (2013). Country-and individual-level socioeconomic determinants of depression: multilevel cross-national comparison. *The British Journal of Psychiatry*, 202(3), 195-203.
- Reynolds, W. M. (2010). Reynolds adolescent depression scale. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-1.
- Rimer, J., Dwan, K., Lawlor, D. A., Greig, C. A., McMurdo, M., Morley, W., & Mead, G. E. (2012). Exercise for depression. *Cochrane database of systematic reviews*, (7).
- Robinson, R. G., & Spalletta, G. (2010). Poststroke depression: a review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(6), 341-349.

- Sahin Asi, D., Ocak Karabay, S., & Guzeldere Aydin, D. (2019). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: what are the effects on child–teacher relationships? *Education 3-13*, *47*(8), 969-982.
- Schaack, D. D., Le, V. N., & Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, *31*(7), 1011-1030.
- Segal, Z. V., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Publications.
- Shine, B. K. (2020). *The Days Take Care of Themselves: Early Head Start Teacher Interactions with Children in Association with Factors Affecting Environmental Quality* (Doctoral dissertation, Wayne State University).
- Smith, S., & Lawrence, S. M. (2019). Early care and education teacher well-being: Associations with children's experience, outcomes, and workplace conditions: A research-to-policy brief.
- Somerwil, T., Klieve, H., & Exley, B. (2020). Preschool Educators' Readiness to Promote Children's Emotional Competence. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, *14*(2), 135-158.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A., & Watson, C. (2020). Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives. *Early Education and Development*, *31*(7), 1151-1168.

- Tanaka, N. R., Boyce, L. K., Chinn, C. C., & Murphy, K. N. (2020). Improving early care and education professionals' teaching self-efficacy and well-being: A mixed methods exploratory study. *Early Education and Development, 31*(7), 1089-1111.
- Tanis, M., Hartmann, T., & Te Poel, F. (2016). Online health anxiety and consultation satisfaction: A quantitative exploratory study on their relations. *Patient education and counseling, 99*(7), 1227-1232.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet, 379*(9820), 1056-1067.
- Thorpe, K., Jansen, E., Sullivan, V., Irvine, S., & McDonald, P. (2019). Identifying predictors of retention and professional wellbeing of the early childhood education workforce in a time of change.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology, 56*(3), 578.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology, 56*(3), 578.
- Vollet, J.W., Kindermann, T.A. and Skinner, E.A., 2017. In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), p.635.
- Wong, C., Harrison, C., Britt, H., & Henderson, J. (2014). Patient use of the internet for health information. *Australian family physician, 43*(12), 875.

Zhang, M. W., & Ho, R. (2015). Enabling psychiatrists to explore the full potential of E-health. *Frontiers in psychiatry*, 6, 177.

Zhang, M. W., Ho, R., & McIntyre, R. S. (2016). TheWikiGuidelines' smartphone application: Bridging the gaps in availability of evidence-based smartphone mental health applications. *Technology and Health Care*, 24(4), 587-590.

Zhang, M. W., Tsang, T., Cheow, E., Ho, C. S., Yeong, N. B., & Ho, R. C. (2014). Enabling psychiatrists to be mobile phone app developers: insights into app development methodologies. *JMIR mHealth and uHealth*, 2(4), e53.