



INTERNATIONAL  
HELLENIC  
UNIVERSITY

Σχολή Κοινωνικών Επιστημών & Σχολή Μηχανικών  
Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Ψηφιακές & Ήπιες δεξιότητες στις επιστήμες της αγωγής

Διπλωματική εργασία

«Η επίδραση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας στην επαγγελματική  
εξουθένωση και ικανοποίηση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής»

Αναστάσιος Μάρκου

Επιβλέπων καθηγητής: Γραμματικόπουλος Βασίλης

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2023



Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ProW (Promoting Teachers Wellbeing through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education) για την ενίσχυση της ευημερίας των παιδαγωγών μέσω της προώθησης της θετικής συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική ηλικία. Επιδίωξη του προγράμματος ProW (Αριθμός έργου: 2019-1-EL01-KA202-062953) είναι η προώθηση πολιτικών και μηχανισμών που θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και υποστήριξη των παιδαγωγών χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις από το πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας και το σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς στο σχολείο (SWPBS-School-Wide Positive Behavioral Support). Το πρόγραμμα ProW αναπτύσσει εναλλακτικούς τρόπους για να ενισχύσει τα κίνητρα εργασίας των παιδαγωγών και πραγματοποιεί συγκεκριμένα βήματα για να βελτιώσει τις ικανότητες, την ευζωία, την εργασιακή ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και να μειώσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Επιπλέον, το πρόγραμμα ProW επιδιώκει να συμβάλει στις προσπάθειες χάραξης πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να προωθηθούν και να διατηρηθούν θετικά πλαίσια συμπεριφοράς στην Αγωγή και Φροντίδα Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας. Το έργο συμβάλλει στην ενίσχυση των ερευνητικών γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Θετικής Ψυχολογίας και του SWPBS στην σταδιοδρομία και επαγγελματική εξέλιξη των παιδαγωγών και προβαίνει σε συγκεκριμένα βήματα για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου Ευημερίας και Σταδιοδρομίας των Παιδαγωγών.

Οι στόχοι του προγράμματος σχετίζονται με την ενίσχυση του επαγγέλματος των παιδαγωγών, την παροχή κινήτρων παραμονής στην εργασία τους, τη διαμόρφωση συνθηκών ευζωίας, την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, στόχευση αποτελεί η δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας με θετικό προσανατολισμό, η ενίσχυση της δυνατότητας των δημοσίων αρχών να υποστηρίζουν

τους παιδαγωγούς, η βελτίωση των ερευνητικών γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Θετικής Ψυχολογίας, η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο και η βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης, της σταδιοδρομίας και ευζωίας των παιδαγωγών μέσω της ίδρυσης Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου Ευημερίας και Σταδιοδρομίας των Παιδαγωγών. Το ProW αποτελεί μια πρωτοβουλία διερεύνησης και κατάρτισης τεκμηριωμένων πολιτικών για την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδαγωγών, που θα συνδράμουν στην ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και φροντίδας των παιδιών.

Στο πρόγραμμα ProW συμμετέχουν μονάδες προσχολικής αγωγής από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, την Ελλάδα, την Κύπρο, την Πορτογαλία και τη Ρουμανία. Οι συνεργαζόμενοι εταίροι για την πραγματοποίηση του προγράμματος είναι οι εξής: α) το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας (Αλεξάνδρεια Πανεπιστημιούπολη, Θεσσαλονίκη), β) η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, γ) ο Δήμος Καλαμαριάς, δ) το Πανεπιστήμιο Κρήτης, ε) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, στ) το Κέντρο Προώθησης της Έρευνας και της Ανάπτυξης στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία – CARDET (Κύπρος), ζ) το Ινστιτούτο Ανάπτυξης (Κύπρος), η) το Πανεπιστήμιο του Πόρτο (Πορτογαλία), θ) ο Δήμος της Lousada (Πορτογαλία), ι) το Πανεπιστήμιο του Πιτέστι (Ρουμανία) και ια) η Σχολική Επιθεώρηση της κομητείας Arges (Ρουμανία).



Funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Το έργο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αυτή η δημοσίευση [ανακοίνωση] αντικατοπτρίζει τις απόψεις μόνο του συγγραφέα και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν [Αριθμός έργου: 2019-1-EL01-KA202-062953]

## Περίληψη

Ο κλάδος των παιδαγωγών έχει επανειλημμένα αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τόσο σε εθνικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο. Εντούτοις, οι έρευνες σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής είναι ολιγάριθμες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας (μοντέλο PERMA) στην επαγγελματική εξουθένωση και στην εργασιακή ικανοποίηση των παιδαγωγών Πρώιμης και Προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα.

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από την εφαρμογή του ευρωπαϊκού παρεμβατικού προγράμματος Θετικής Ψυχολογίας ProW (Αριθμός έργου: 2019-1-EL01-KA202-062953) σε μονάδες προσχολικής αγωγής της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 2021-2022 με τη συνεργασία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, του Δήμου Καλαμαριάς και της ερευνητικής ομάδας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας.

Το δείγμα αποτελούσαν 91 παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής. Για την εξαγωγή παρατηρήσεων και συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία. Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο MBI-ES, ενώ για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ESI. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συνδρομή του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS, έκδοση 27. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τον έλεγχο πιθανών στατιστικών διαφοροποιήσεων ήταν: α) *t*-tests κατά ζεύγη (paired *t*-tests) και β) *t*-tests ανεξάρτητων μεταβλητών (independent variables *t*-tests).

Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και στις περισσότερες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, χαμηλότερη ήταν η ικανοποίηση σε σχέση με τις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης ή προαγωγής.

**Λέξεις – κλειδιά :** Θετική Ψυχολογία, επαγγελματική εξουθένωση, επαγγελματική ικανοποίηση, παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, πρώιμη παιδική ηλικία

## Abstract

Teaching profession has repeatedly been the subject of research both nationally and globally. However, research on preschool teachers' burnout and job satisfaction is limited. The purpose of this research is to investigate the effect of Positive Psychology practices (PERMA model) on burnout and job satisfaction of Early Childhood and Preschool teachers in Greece.

The data used derive from the implementation of the European intervention program of Positive Psychology ProW (Project number: 2019-1-EL01-KA202-062953) in preschool education units of Thessaloniki during the period 2021-2022 with the cooperation of the Directorate of Primary Education of Western Thessaloniki, the Municipality of Kalamaria and the research group of the International University of Greece.

A sample of 91 preschool teachers participated in this study. To draw observations and conclusions, weighted psychometric tools were used. Specifically, the MBI-ES questionnaire was used to measure burnout, while the ESI questionnaire was used to measure job satisfaction. Data analysis was performed with the assistance of the statistical analysis program SPSS, version 27. The method followed to check for possible statistical differences was: a) *paired t-tests* and b) *independent variables t-tests*.

Participants in the experimental group showed improvement in burnout dimensions, as well as in most dimensions of job satisfaction. In contrast, satisfaction was lower in relation to the subscales of monetary rewards and opportunities for professional development or promotion.

**Keywords:** Positive Psychology, burnout, job satisfaction, preschool teachers, early childhood.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	iii
Abstract .....	iv
Κατάλογος γραφημάτων .....	ix
Κατάλογος πινάκων .....	ix
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Εισαγωγή .....	1
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	9
2.1. Θετική Ψυχολογία.....	9
2.1.1. Η Θετική Ψυχολογία ως επιστημονικός τομέας .....	9
2.1.2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της Θετικής Ψυχολογίας.....	11
2.1.3. Οι θεμελιωτές της Θετικής Ψυχολογίας.....	13
2.1.4. Μετεξέλιξη της αρχικής θεωρίας της Θετικής Ψυχολογίας.....	16
2.1.5. Οι πέντε πυλώνες της ευημερίας των παιδαγωγών σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία .....	19
2.1.6. Θετική Ψυχολογία και αρνητικά συναισθήματα.....	21
2.1.7. «Θεωρία Διεύρυνσης και Δομής» (Broaden-and-Build Theory) και Θετική Ψυχολογία .....	23
2.1.8. Σχέση παρεμβατικών προγραμμάτων κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης (SEL) και Θετικής Ψυχολογίας.....	24
2.1.9. Παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση (PPI-Positive Psychology Interventions).....	25
2.1.10. Παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας και Προσχολική Αγωγή.....	28
2.1.11. Σημασία υιοθέτησης παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας .....	30
2.1.12. Αποτελέσματα παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο .....	31
2.1.13. Παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα .....	34
2.1.14. Συμπεράσματα σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας.....	35

2.2. Επαγγελματική εξουθένωση .....	38
2.2.1. Εισαγωγή.....	38
2.2.2. Επαγγελματική εξουθένωση στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής .....	39
2.2.3. Μοντέλα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	40
2.2.4. Το μοντέλο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach....	42
2.2.5. Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ...	45
2.2.6. Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων και πόρων (Job Demands & Job Resources).....	46
2.2.7. Το εργασιακό άγχος ως παράγοντας εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους παιδαγωγούς.....	49
2.2.8. Εργασιακός φόρτος και επαγγελματική εξουθένωση .....	50
2.2.9. Η ηλικία και η προϋπηρεσία ως παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.	53
2.2.10. Η απουσία διοικητικής υποστήριξης ως παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης.....	54
2.2.11. Οι δυσαρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τα παιδιά ως παράγοντας εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	55
2.2.12. Συσχετισμός εργασιακού άγχους και ποιότητας της διδασκαλίας ως παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης .....	55
2.2.13. Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών στην Ελλάδα .....	57
2.2.14. Επιπτώσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης .....	61
2.3. Επαγγελματική ικανοποίηση .....	64
2.3.1. Εισαγωγή.....	64
2.3.2. Παράγοντες διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης .....	65
2.3.3. Διάκριση παραγόντων άσκησης επιρροής στην επαγγελματική ικανοποίηση .....	67
2.3.4. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών ως παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	68

2.3.5. Η σχολική ηγεσία ως παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	70
2.3.6. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης .....	70
2.3.7. Οι αποδοχές, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και η αναγνώριση της συνεισφοράς ως παράγοντες διασφάλισης επαγγελματικής ικανοποίησης .....	71
2.3.8. Έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών στην Ελλάδα .....	71
2.3.9. Συμπερασματικά για την επαγγελματική ικανοποίηση.....	73
2.4. Σημασία της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	76
2.4.1. Σημασία της έρευνας.....	76
2.4.2. Σκοπός της έρευνας.....	80
2.4.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	81
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία .....	82
3.1. Μεθοδολογία έρευνας.....	82
3.1.1. Συμμετέχοντες.....	82
3.1.2. Ηθική και δεοντολογία.....	82
3.1.3. Περιγραφή εργαλείων έρευνας .....	83
3.1.4. Ερευνητική διαδικασία.....	85
3.1.5. Ανάλυση δεδομένων .....	96
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα .....	98
4.1. Περιγραφική στατιστική .....	98
4.1.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	98
4.1.2. Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (Πειραματική ομάδα) .....	103
4.1.3. Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (Ομάδα ελέγχου) .....	104



4.1.4 Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης (Πειραματική ομάδα) .....	105
4.1.5 Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης (Ομάδα ελέγχου) .....	106
4.2. Επαγωγική στατιστική .....	107
4.2.1. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (Πειραματική ομάδα) .....	107
4.2.2. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (Ομάδα ελέγχου) .....	108
4.2.3. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης (Πειραματική ομάδα).....	109
4.2.4. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης (Ομάδα Ελέγχου).....	110
4.2.5. Συγκριτικός έλεγχος για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) και ικανοποίησης (ESI) μεταξύ των δύο ομάδων .....	112
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Συζήτηση .....	114
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα.....	121
6.1. Συμπεράσματα της έρευνας .....	121
6.2. Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	123
Βιβλιογραφία .....	125
Ελληνόγλωσση .....	125
Ξενόγλωσση .....	126
Παράρτημα.....	154
Α. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (Κλίμακα MBI-ES) .....	154
Β. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (Κλίμακα ESI) .....	156

## Κατάλογος γραφημάτων

<b>Γράφημα 1:</b> Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο .....	98
<b>Γράφημα 2:</b> Κατανομή δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο για την πειραματική ομάδα .....	100
<b>Γράφημα 3:</b> Κατανομή δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο για την ομάδα ελέγχου.....	100
<b>Γράφημα 4:</b> Τύπος μονάδας προσχολικής αγωγής (Πειραματική ομάδα) .....	102
<b>Γράφημα 5:</b> Τύπος μονάδας προσχολικής αγωγής (Ομάδα ελέγχου) .....	102

## Κατάλογος πινάκων

<b>Πίνακας 1:</b> Ποσοστό συμμετεχόντων ως προς τον τύπο ομάδας .....	99
<b>Πίνακας 2:</b> Ηλικία συμμετεχόντων.....	99
<b>Πίνακας 3:</b> Έτη επαγγελματικής εμπειρίας συνολικά και στην ίδια μονάδα προσχολικής αγωγής.....	101
<b>Πίνακας 4:</b> Αριθμός παιδιών ανά τάξη .....	103
<b>Πίνακας 5:</b> Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) της πειραματικής ομάδας.....	104
<b>Πίνακας 6:</b> Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) της ομάδας ελέγχου .....	105
<b>Πίνακας 7:</b> Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) κάθε υποκλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) για την πειραματική ομάδα.....	106
<b>Πίνακας 8:</b> Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) κάθε υποκλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) για την ομάδα ελέγχου.....	107
<b>Πίνακας 9:</b> Έλεγχος διαφοροποιήσεων <i>paired t-test</i> των τιμών pre-test και post-test για την πειραματική ομάδα στην κλίμακα MBI-ES .....	108

<b>Πίνακας 10:</b> Έλεγχος διαφοροποιήσεων <i>paired t-test</i> των τιμών pre-test και post-test για την ομάδα ελέγχου στην κλίμακα MBI-ES .....	109
<b>Πίνακας 11:</b> Έλεγχος διαφοροποιήσεων <i>paired t-test</i> των τιμών pre-test και post-test για την πειραματική ομάδα στην κλίμακα ESI.....	110
<b>Πίνακας 12:</b> Έλεγχος διαφοροποιήσεων <i>paired t-test</i> των τιμών pre-test και post-test για την ομάδα ελέγχου στην κλίμακα ESI.....	111
<b>Πίνακας 13:</b> Σύγκριση ανεξάρτητων μεταβλητών ( <i>t-test independent variables</i> ) για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις τιμές των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης των δύο ομάδων.....	113

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι επιμέρους τμήματα. Στο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τους παιδαγωγούς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε ημερήσια διάταξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η επιστήμη της Θετικής Ψυχολογίας, οι στοχεύσεις της, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα καθώς και περιπτώσεις εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας. Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, των παραγόντων που ευθύνονται για την εμφάνισή του και στις σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στους παιδαγωγούς της Ελλάδας. Ακολουθεί η παρουσίαση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ικανοποίησης και η καταγραφή σχετικών ερευνών στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται η σημασία, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Το τρίτο κεφάλαιο εμπεριέχει τη μεθοδολογία της έρευνας, τον τρόπο επιλογής των συμμετεχόντων, αναφορά σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και ανάλυση της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολουθώντας, το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Στο πέμπτο κεφάλαιο υπάρχει σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σύγκριση με ανάλογες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο. Το έκτο κεφάλαιο ενσωματώνει τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε (ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση), ακολουθούμενη από ένα παράρτημα που αφορά τα ερωτηματολόγια σε πλήρη παρουσίαση.

Οι παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν σε ημερήσια διάταξη προκλήσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Ειδικότερα, οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής δραστηριοποιούνται σε μια ηλικιακή ομάδα με ιδιαίτερα απαιτητικές αναπτυξιακές ανάγκες και ως εκ τούτου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια πολυάριθμων δεξιοτήτων (Sandilos κ.συν., 2015 · Whitaker κ.συν., 2013). Σημαίνουσας βαρύτητας για τους παιδαγωγούς είναι και το γεγονός ότι οι άμεσοι δέκτες της συμπεριφοράς τους είναι άτομα που δεν διαθέτουν πνευματική και αναπτυξιακή ωριμότητα, οπότε οφείλουν να καταβάλλουν

εντονότερες προσπάθειες για να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Όμως, αυτή η υπερπροσπάθεια ίσως να πολλαπλασιάζει τις πιθανότητες εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης (Zinsser κ.συν., 2014). Η εκδήλωσή της φαίνεται να συνυπάρχει με την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά και επιπτώσεις στα μαθησιακά εφόδια των παιδιών (Skaalvik & Skaalvik, 2011 · Saloviita & Pakarinen, 2021).

Η ενσωμάτωση πρωτοβουλιών και πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας για την ενίσχυση της ευημερίας των παιδαγωγών αποτελεί κίνηση εκπαιδευτικής πολιτικής και επαγγελματικής ενίσχυσης που δύναται να συντελέσει στη βελτίωση της καθημερινότητας, να ενισχύσει την παραγωγικότητα και να επιφέρει συνακολούθως θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών, την ψυχική τους υγεία, αλλά ταυτόχρονα και στα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά επιτεύγματα των μαθητών. Οι θετικές επιδράσεις καταγράφονται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδαγωγών και μαθητών, καθώς και στο επίπεδο του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Burić κ.συν., 2017). Στη μελέτη της Frenzel (2014), επισημάνθηκε ο ευθύς συσχετισμός μεταξύ των βιωμένων συναισθημάτων των παιδαγωγών και του βαθμού στον οποίο οι συμπεριφορές των μαθητών συμβαδίζουν με τους επιδιωκόμενους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η υιοθέτηση παρεμβατικών προγραμμάτων που αποβλέπουν στην ταυτοποίηση και αναγνώριση των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας, τις ατομικές και επαγγελματικές αρετές των εμπλεκόμενων μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση και κινητοποίηση των προϋπαρχόντων δεξιοτήτων πυροδοτώντας την πρακτική αξιοποίηση ιδιοτήτων, με τη συνδρομή των οποίων ίσως να υπάρξει αποδοτικότερη αντιμετώπιση ζητημάτων στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς σύμφωνα με τη μελέτη των Sprurgeon και Thompson (2018), οι ίδιοι οι παιδαγωγοί αποτελούν το μέσο για την αποτροπή εμφάνισης συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης και τη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στους μαθητές να διαπρέπουν.

Οι παιδαγωγοί αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε σύγχρονης κοινωνίας (EACEA/Eurydice, 2021) και η παρουσία τους διαδραματίζει καταλυτική σημασία στην προσπάθεια δημιουργίας υπεύθυνων και κοινωνικοπολιτικά ενεργών πολιτών. Είναι το ανθρώπινο δυναμικό ενός φορέα κοινωνικοποίησης που αποτελεί μέσο μεταλαμπάδευσης γνώσης, καλλιέργειας ηθικής, διαμόρφωσης προσωπικοτήτων και

διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Η πραγματικότητα που καλούνται να διαχειριστούν χαρακτηρίζεται από απαιτητικές καταστάσεις σε επαγγελματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Η απρόσκοπτη και λειτουργική παρουσία τους στον εκπαιδευτικό χώρο συχνά θεωρείται δεδομένη. Η παροχή γόνιμου εκπαιδευτικού έργου, η αποκόμιση της αίσθησης κατάκτησης επαγγελματικών στόχων (η επίτευξη στόχων αποτελεί έναν από τους πυλώνες της Θετικής Ψυχολογίας) και η εγκαθίδρυση ενός ισορροπημένου παιδαγωγικού περιβάλλοντος φαίνεται να σχετίζονται με την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, την ενίσχυση του επαγγελματικού σθένους και την ανάπτυξη ενός πλαισίου αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα δομικά μέρη ενός προστατευτικού περιβάλλοντος έναντι του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και που κατ' επέκταση θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν στους εκπαιδευτικούς εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική ευημερία (Kasalak & Dağyar, 2020).

Οι παιδαγωγοί αντιμετωπίζονται ως αέναοι πάροχοι γνώσεων και πολυδιάστατοι επαγγελματίες κάλυψης πολυεπίπεδων αναγκών των μαθητών. Οφείλουν να διαθέτουν άρτια κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, αλλά ταυτόχρονα να διαθέτουν και δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών προσχολικής αγωγής και μαθητών αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες ανάπτυξης και μάθησης (Perlman κ.συν., 2016).

Διαμορφώνεται, λοιπόν, ένας επαναλαμβανόμενος διευρυμένος κύκλος επαγγελματικών υποχρεώσεων και κοινωνικών απαιτήσεων που ίσως παραμερίζει την ιδιαίτερος σημαντική ψυχολογική και συναισθηματική υπόστασή τους, με αποτέλεσμα την αποθάρρυνσή τους, την επίταση του άγχους, τη συναισθηματική εξάντληση και κατ' επέκταση την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τίθεται, επομένως, σε κίνδυνο η νευραλγικής σημασίας κοινωνική και μαθησιακή λειτουργία τους (OECD, 2020 · Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Η υποστήριξη των παιδαγωγών θα ήταν εύλογο να αποσκοπεί όχι μόνο στην παροχή διεξόδων επαγγελματικής ενίσχυσης και περαιτέρω εξειδίκευσης αλλά και στη συνδρομή πρακτικών ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης με στόχο την εξασφάλιση ευζωίας (EACEA/Eurydice, 2021). Στο ίδιο πλαίσιο, φαίνεται να είναι απαραίτητη η κατάρτιση των παιδαγωγών σε στρατηγικές αυτοβελτίωσης, επαγγελματικής

ισχυροποίησης και αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης της καθημερινότητας. Η επιδίωξη θετικού εργασιακού κλίματος, αρμονικότερων συναναστροφών με τους συναδέλφους και υγιών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές δύνανται να αποτελέσουν την ασφαλιστική δικλίδα έναντι της μειωμένης παραγωγικότητας, των αποπροσωποποιημένων σχέσεων και των συγκρουσιακών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές ή με το άμεσο εργασιακό περιβάλλον. Τα συναισθήματα των παιδαγωγών σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα υιοθέτησης και εφαρμογής αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών που επιδρούν στην καλλιέργεια ευημερίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Fix κ.συν., 2020).

Διαφαίνεται, συνεπώς, ένας αμφίδρομος συσχετισμός μεταξύ της ευημερίας των παιδαγωγών και της εύρυθμης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων και ως εκ τούτου μπορεί να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι η διευθέτηση του παραπάνω ζητήματος οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα, εφόσον στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Είναι ένα ζήτημα που ίσως επηρεάζει άμεσα και σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Maslach κ.συν., 1996).

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής διαχείρισης στους παιδαγωγούς, η θετική αποτίμηση της καθημερινότητας και των πιθανών κωλυμάτων που ανακύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον, η αναγνώριση και αποτελεσματική αντιμετώπιση αγχογόνων παραγόντων, ταυτόχρονα με την παραγωγική και εποικοδομητική παιδαγωγική παρουσία, δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας (Antonίου κ.συν., 2013). Αυτή μπορεί να προσφέρει στους ωφελούμενους μια αίσθηση θετικής αποτίμησης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτο-αποτελεσματικότητας και ολιστικής ικανοποίησης. Σε αντίθετη περίπτωση, υπάρχει επιδείνωση της δυνητικά προϋπάρχουσας ψυχολογικής επιβάρυνσης, περιορισμός της δυνατότητας ανταπόκρισης στις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και δημιουργία συνθηκών συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης με πολυδιάστατες επιζήμιες επιπτώσεις. Εξάλλου, οι επιπτώσεις στην ευημερία των παιδαγωγών αντικατοπτρίζονται και στους δέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παιδιά (Ansari κ.συν., 2022 · Maslach & Leiter, 1999 · Jeon κ.συν., 2019).

Η επιβαλλόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτική ηγεσία σε συνάρτηση με την έλλειψη αναγνώρισης του επαγγέλματος των παιδαγωγών από ένα

τμήμα του κοινωνικού συνόλου έχουν δημιουργήσει ένα εύφλεκτο βραδυφλεγές υπόστρωμα που οδηγεί ολοένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς σε αισθήματα δυσαρέσκειας, απομόνωσης, αναποτελεσματικότητας, αδυναμίας διαχείρισης του ψυχολογικού φορτίου ή ακόμα και σε εγκατάλειψη και παραίτηση (OECD, 2020 · Skaalvik & Skaalvik, 2011). Στο ίδιο πλαίσιο, επιβαρυντική συνιστώσα αποτελεί και η ιλιγγιώδης επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη που καλεί αναπόφευκτα και την εκπαιδευτική κοινότητα να εγκλιματιστεί στα νέα δεδομένα, να τα επεξεργαστεί άμεσα και να τα ενσωματώσει επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία, επιβαρύνοντας επιπρόσθετα τις ήδη αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις. Η ικανότητα παρακολούθησης και υιοθέτησης ψηφιακών δεξιοτήτων, παράλληλα με την επικαιροποίηση των μεθόδων εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, φαίνεται να σχετίζεται με το βαθμό αφοσίωσης και δέσμευσης των παιδαγωγών, καθώς έμμεσα επηρεάζεται η ευημερία τους και η ποιότητα της διδασκαλίας (EACEA/Eurydice, 2021).

Ένα μεγάλο τμήμα της σύγχρονης βιβλιογραφίας έχει κατατάξει το επάγγελμα των παιδαγωγών σε αυτά που δοκιμάζονται σε μεγάλο βαθμό από εργασιακό στρες σε ημερήσια διάταξη. Οι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας ασκούν ένα λειτούργημα το οποίο διέπεται από πολυάριθμες και έντονες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Nislin κ.συν., 2016). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο, το άγχος που απορρέει από την επαγγελματική ενασχόληση είναι υψηλότερο στη συγκεκριμένη ομάδα, ενώ η σχετική ικανοποίηση και ευημερία που απολαμβάνουν οι παιδαγωγοί σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα (Education Support Partnership, 2019). Αν και η παραπάνω διαπίστωση είναι ευρέως γνωστή και οι παιδαγωγοί συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τις ίδιες ή και μεγαλύτερες προκλήσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να αντιμετωπίζει μάλλον σπασμωδικά το φαινόμενο.

Οι επιπτώσεις μιας παρατεταμένης έκθεσης σε συνθήκες πνευματικής, συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης σε συνάρτηση με ένα δυσμενές συναδελφικό και μη υποστηρικτικό περιβάλλον μπορούν δυνητικά να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Løvgren, 2016). Η απαιτητική και στρεσογόνος καθημερινότητα των παιδαγωγών αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων σε σχέση με την εργασία, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση,



η ελλιπής αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, στοιχεία που φαίνεται να αποτελούν σοβαρές ενδείξεις πρόθεσης παραίτησης (McCarthy κ.συν., 2014 · Toropova κ.συν., 2020).

Αυτή η επισήμανση είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο για τη μεγάλη βαρύτητα που χαρακτηρίζει το έργο των παιδαγωγών, αλλά και για τη μαθητική κοινότητα που αποτελεί τον άμεσο δέκτη του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκτεταμένος αντίκτυπος των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών στην προσχολική ηλικία είναι σημαίνουσας σπουδαιότητας για την μακροπρόθεσμη κοινωνικο-συναίσθηματική ανάπτυξη και την ικανότητα μάθησης (Cadima κ.συν., 2016 · Gregoriadis κ.συν., 2018 · Zachoroulou κ.συν., 2018). Δεδομένης της προτεραιότητας της ποιοτικής εκμάθησης στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων και εφόσον πρωταρχικός στόχος είναι η κατάκτηση ακαδημαϊκών επιδόσεων, προκύπτει μια διασύνδεση μεταξύ των δύο πόλων αυτής της συνύπαρξης. Οι μαθητές δυσκολεύονται να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα όταν οι παιδαγωγοί τους αγωνίζονται για τη διασφάλιση της προσωπικής τους ψυχολογικής ισορροπίας, της ευημερίας και της ανταπόκρισης σε έντονα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (Baker κ.συν., 2017 · Hattie & Yates, 2014 · McCallum & Price, 2010).

Σε αυτό το σημείο ακριβώς προβάλλει επιτακτική η ανάγκη εστίασης της επιστημονικής κοινότητας στην υιοθέτηση και ανάπτυξη στρατηγικών ενίσχυσης της ψυχολογικής υπόστασης των παιδαγωγών. Οι περισσότερες πρωτοβουλίες των τελευταίων ετών είχαν επικεντρώσει, κατά κύριο λόγο, στον εντοπισμό των ελλειμματικών χαρακτηριστικών των παιδαγωγών και στην αδυναμία τους να αναπτύξουν τακτικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και όχι στην εκμάθηση τρόπων αναγνώρισης, προώθησης και υιοθέτησης μεθόδων Θετικής Ψυχολογίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα μπορούσαν να έχουν εκτεταμένα και πολυεπίπεδα θετικά αποτελέσματα (Roffey, 2012). Ωστόσο, οι αρχές και οι πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας φαίνεται να καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς άπτονται παραμέτρων που σχετίζονται όχι μόνο με την ατομική αλλά και τη συλλογική ανάπτυξη (Waters & White, 2015).

Βάσει των εμπειρικών δεδομένων, τα παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας αποτελούν παράγοντες υποστήριξης της ευημερίας των παιδαγωγών σε ένα διευρυμένο πλαίσιο δραστηριοποίησης που εμπεριέχει την παρουσία στον επαγγελματικό χώρο και

την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας (Parks & Schueller, 2014). Τα αποτελέσματα σχετίζονται με την αναγνώριση των αρετών του χαρακτήρα ενός ανθρώπου, την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, τη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης, την υιοθέτηση θετικών στάσεων ζωής, την αφοσίωση σε στόχους, την ικανοποίηση που απορρέει από την επίτευξη αυτών, την καλλιέργεια της συλλογικότητας και την αίσθηση της αποδοχής από τους άλλους (Seligman, 2012 · Norrish κ.συν., 2013). Όλα αυτά αποτελούν τα βασικά συστατικά των πέντε πυλώνων του μοντέλου Θετικής Ψυχολογίας, που προτείνει ο Seligman (2012) και το οποίο ονομάζεται PERMA.

Η Θετική Ψυχολογία έχει ως στόχο την κατανόηση και βελτίωση της ζωής των ατόμων και των θεσμών μέσω πρακτικά εφαρμόσιμων μεθόδων (Pawelski, 2016). Ωστόσο, προβληματικό θεωρείται το γεγονός ότι οι προϋπάρχουσες παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας χαρακτηρίζονται σε κάποιο βαθμό από περιορισμένη εφαρμογή σε βάθος χρόνου και ως εκ τούτου δεν μπορούν να κατοχυρωθούν ακόμα τα πιθανά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, αν και οι ενδείξεις είναι αρκετά ευνοϊκές για τις σύντομες παρεμβάσεις (Falecki & Mann, 2021).

Σύμφωνα με τον Luthans κ.συν. (2015), η προσήλωση στα θετικά στοιχεία της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης – ειδικότερα στο πλαίσιο της λειτουργίας επαγγελματικών χώρων – μάλλον είναι αποδοτικότερη και προσφέρει ουσιαστικότερα αποτελέσματα σε βάθος χρόνου, καθώς δεν υπάρχει εγκλωβισμός στο περιορισμένο πλαίσιο της αναζήτησης και του εντοπισμού των αρνητικών, αλλά η στόχευση είναι εκ διαμέτρου αντίθετη, εφόσον στο επίκεντρο τίθενται τα στοιχεία τα οποία ήδη ήταν παραγωγικά και συνεισέφεραν αποτελεσματικά στην πρόοδο ανθρώπων και χώρων εργασίας. Βέβαια, αυτό δεν υπονοεί ότι στοιχεία που φέρουν αρνητικό πρόσημο δεν είναι αξιοποιήσιμα. Η αναζήτηση και έρευνα τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών παραμέτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξυπηρετούν εξίσου σημαντικούς στόχους και αποτελέσματα (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Οι αρχές της Θετικής Ψυχολογίας έρχονται να λειτουργήσουν ως αντιστάθμισμα στις προϋπάρχουσες πρακτικές της κλασικής ψυχανάλυσης και ψυχολογίας, όπου υπήρξε επικέντρωση στην καταγραφή και ανάδειξη των αρνητικών παραμέτρων της προσωπικότητας ή των ατομικών βιωμάτων προκειμένου να υπάρξει διάγνωση και ενδεχόμενη ίαση ή έστω αντιμετώπιση (Gable & Haidt, 2005). Η Θετική Ψυχολογία

επιδιώκει τη στροφή της εστίασης και της προσοχής στα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας και τις αρετές κάθε ατόμου. Είναι μια προσέγγιση ανάδειξης των ήδη υπάρχοντων αρετών, ταυτοποίησής τους και ενεργής καλλιέργειάς τους με στόχο την καθολική βελτίωση της ζωής και όχι υπογράμμισης των πιθανών στοιχείων που θα ήταν απαραίτητα για να επέλθει η επιδιωκόμενη βελτίωση (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Ως στόχος, επομένως, της Θετικής Ψυχολογίας ορίζεται η ευημερία και η ευτυχία σε υποκειμενικό, ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Seligman, 2012). Η προσδοκώμενη αλλαγή χαρακτηρίζεται από συναισθήματα ευτυχίας, αισιοδοξίας, διάθεση για περαιτέρω καλλιέργεια των ατομικών αρετών, υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνολικά ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς. Αυτή η δυνατότητα φαίνεται να διαθέτει μια ιδιαίτερα σημαντική δυναμική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναφέρθηκε προηγουμένως, η λειτουργία των παιδαγωγών ως φορέων κοινωνικοποίησης. Η ανταπόκριση των παιδαγωγών στα καλέσματα της Θετικής Ψυχολογίας και η πρακτική εφαρμογή τους στη σχολική καθημερινότητα ίσως να συμβάλει αποφασιστικά στην αναμόρφωση όχι μόνο των παιδαγωγών και των συναδέλφων τους, αλλά και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Αν δεχτούμε τη θεωρία του μεταδιδόμενου στρες (Milkie & Warner, 2011) σύμφωνα με την οποία οι αγχωτικές εμπειρίες μπορούν να διαχυθούν από ένα αγχωμένο άτομο σε ένα άλλο μέσα σε ένα κοινό κοινωνικό περιβάλλον, τότε – κατά αναλογία - θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η βελτιωμένη θετική συμπεριφορά των παιδαγωγών θα μπορούσε να επιδράσει άμεσα τόσο στις συναναστροφές με τους συναδέλφους όσο και στις πολυάριθμες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

### 2.1. Θετική Ψυχολογία

#### 2.1.1. Η Θετική Ψυχολογία ως επιστημονικός τομέας

Η Θετική Ψυχολογία εμφανίστηκε δυναμικά ως καινοφανές επιστημονικό αντικείμενο μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες καθορίζοντας με ακρίβεια τους επιδιωκόμενους στόχους της. Είναι η επιστημονική μελέτη της ευημερίας και ως εκ τούτου χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους για την επίτευξη των στόχων της. Ωστόσο, η επιθυμία εύρεσης τρόπων και οικοδόμησης παραγόντων, που μπορούν δυνητικά να συμβάλουν στην ευτυχία και την ευημερία, είναι αρκετά παλαιότερη. Οι απαρχές της Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσαν να αναζητηθούν στα διδάγματα της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, όπου η ευτυχία εντάχθηκε στο ευρύτερο πλαίσιο της ηθικής φιλοσοφίας και αποτέλεσε θεμελιώδη προϋπόθεση για την κατάκτηση μιας αρμονικής ζωής (Huta & Waterman, 2014). Η ευτυχία για τους αρχαίους Έλληνες σχετιζόταν με την καταβολή καθημερινής προσπάθειας και την υιοθέτηση ορθολογικών αναλύσεων που οδηγούσαν σε ορθές πράξεις. Ειδικότερα, στον Αριστοτέλη η έννοια της ευτυχίας αποδόθηκε με τον όρο «ευδαιμονία» (Αριστοτέλης, 1095a). Η ευδαιμονία ήταν το αγαθό που αποτελούσε στόχο και επιθυμία, ενώ ταυτόχρονα υπογράμμιζε την παράμετρο της δύναμης των προσωπικών επιλογών ως καθοριστικό παράγοντα για τη βίωση της ευημερίας.

Η θετική στάση ζωής και συνολικά το συναίσθημα της ευτυχίας αποτελούν διαχρονικό ζήτημα έρευνας, αναζητήσεων και στοχασμών. Η ευτυχία διαφαίνεται να κατέχει σημαντική θέση στη σκέψη των ανθρώπων, των λογίων και της επιστημονικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Diener (1984) η ευημερία σχετίζεται με τη θετική βιωματική εμπειρία ενός ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής (δημογραφικούς, κοινωνικούς, ατομικούς), την απουσία αρνητικών επιδράσεων, την κυριαρχία της θετικής διάθεσης και την εξασφάλιση υψηλού βαθμού ικανοποίησης από τη ζωή, στοιχεία που φαίνεται να αντιστοιχούν σε μια ηδονιστική αποτίμηση των ανθρώπινων βιωμάτων, παρουσιάζοντας ευθεία αντιστοίχιση με τις σχετικές προσεγγίσεις της

αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας (Ryan & Deci, 2001). Ήδη από την αρχαιότητα, όπως προαναφέρθηκε, η ευτυχία αποτέλεσε κεντρικό φιλοσοφικό ζήτημα οδηγώντας στη διαμόρφωση σχετικών ιδεολογικών κινημάτων. Από τη μια πλευρά, η ηδονιστική προσέγγιση του Αρίστιππου του Κυρηναίου σχετικά με την επιδίωξη της ευχαρίστησης στον ύψιστο βαθμό ταυτόχρονα με την αποφυγή γεγονότων που μπορεί να προκαλέσουν πόνο (σωματικό ή ψυχικό) και από την άλλη η ευδαιμονική προσέγγιση του Αριστοτέλη, η οποία συσχετίζει την ευτυχία με τον ενάρετο τρόπο ζωής και αναδεικνύει τη σημασία του εθισμού σε αξιόλογες και ουσιώδεις πρακτικές (Ryan & Deci, 2001). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις, οι οποίες καταγράφουν διαφορετικές προτεραιότητες και παράγοντες που μπορούν να επιτρέψουν την κατάκτηση της ευτυχίας, επηρεάζουν τις οπτικές που διατυπώνονται στον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας (Moneta, 2013). Ειδικότερα στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας και της ευημερίας των ανθρώπων, η παράμετρος της ψυχικής υγείας και ισορροπίας φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Σύμφωνα με τη μελέτη του Keyes (2002), ενήλικες που χαρακτηρίζονται από υγιείς ψυχικές συμπεριφορές και αντιδράσεις φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ευημερίας και η καθημερινότητά τους να καθοδηγείται από θετικά συναισθήματα.

Η επιστήμη της ψυχολογίας σε μεγάλο βαθμό επικεντρώνεται και εστιάζει στον εντοπισμό και τη διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτό (ή δεν πρέπει να είναι μόνο αυτό). Η ψυχοθεραπεία οφείλει να μην αφορά μόνο τη διόρθωση των αδυναμιών και των τραυματικών εμπειριών, αλλά και την προβολή των παραγόντων που ενισχύουν τις αρετές και τις δεξιότητες ενός ανθρώπου. Αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ψυχολόγων προς την κατεύθυνση της ανάδειξης των θετικών ιδιοτήτων σηματοδότησε και αποτέλεσε το έναυσμα για τη διατύπωση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Σύμφωνα με τους Gable και Haidt (2005), «Θετική Ψυχολογία είναι η μελέτη των συνθηκών και των διαδικασιών που συνεισφέρουν στην ευημερία και τη βέλτιστη λειτουργικότητα ανθρώπων, ομάδων και θεσμών» (σ. 104). Επίσης, σύμφωνα με τους Sheldon και King (2001a):

«η Θετική Ψυχολογία δεν είναι τίποτα περισσότερο από την επιστημονική μελέτη των δεξιοτήτων και των αρετών απλών ανθρώπων. Η Θετική Ψυχολογία επαναπροσεγγίζει τον μέσο άνθρωπο, με ένα ενδιαφέρον στην εύρεση των στοιχείων που είναι λειτουργικά, που είναι αποδοτικά και που μπορούν να ενισχυθούν» (σ. 216).

Τέλος, σύμφωνα με τους Seligman και Csikszentmihalyi (2000), «η Θετική Ψυχολογία είναι ένας συμπεριληπτικός όρος που ενσωματώνει θεωρίες και έρευνες σχετικά με τα στοιχεία που νοηματοδοτούν τη ζωή (π.χ. η ελπίδα, η ικανοποίηση, η ευημερία, η ευτυχία κ.ά.)» (σ.5).

Η Θετική Ψυχολογία, επομένως, είναι ένα επιστημονικό πεδίο που τις τελευταίες δύο δεκαετίες γνώρισε ταχύτατους ρυθμούς ανάπτυξης και λόγω της ευρύτητας των παραμέτρων που άπτεται παρουσιάζει δυνατότητες αποτελεσματικής εφαρμογής σε τομείς όπως η εκπαίδευση και οι εργασιακοί χώροι (Rusk & Waters, 2013). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η προσέγγιση της ψυχολογίας και γενικότερα της επιστημονικής έρευνας έχει φανεί ότι ακολουθούσε την προαναφερθείσα λογική της επισήμανσης των αρνητικών. Η επισήμανση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε αρκετά διαφωτιστική, χωρίς ωστόσο να καταγράφεται ενδιαφέρον για τον τομέα της ευημερίας των παιδαγωγών μέσω της ανάδειξης θετικών παραμέτρων της προσωπικότητας των παιδαγωγών. Η Θετική Ψυχολογία ως πρακτική έχει ως κεντρική στόχευση την υπογράμμιση της σημασίας των συνιστωσών εκείνων που μπορούν να προσφέρουν στον άνθρωπο ευημερία (Peterson & Park, 2003), να προσφέρει μια νέα προσέγγιση (Hoy & Tarter, 2011) στις συνθήκες που διασφαλίζουν την ευημερία των παιδαγωγών και να συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Duckworth κ.συν., 2009).

### *2.1.2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της Θετικής Ψυχολογίας*

Στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, η Θετική Ψυχολογία παρουσιάζεται ως πρακτική που ενθαρρύνει την μεταστροφή των προτεραιοτήτων των ανθρώπων στην ευημερία και την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών, αντλώντας θεωρητικό υπόβαθρο στις σχετικές προσεγγίσεις που είχαν διατυπωθεί από τον Maslow (1954), όπου και συναντάται ο όρος «Θετική Ψυχολογία». Ήδη, λοιπόν, από τη δεκαετία του 1950, οι επιστήμονες είχαν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τη σημασία επικέντρωσης όχι αποκλειστικά στην επισήμανση και αναγνώριση των ψυχικών παθήσεων, αλλά στην προσπάθεια ενίσχυσης της ψυχικής υπόστασης και την προαγωγή της ψυχικής υγείας (Secker, 1998). Στο πλαίσιο της ουμανιστικής ψυχολογίας, ο Maslow (1954) αναφέρθηκε στην ανάγκη η ψυχολογία να εστιάζει στην προσωπικότητα των ανθρώπων και συγκεκριμένα:

«η επιστήμη της ψυχολογίας υπήρξε πολύ περισσότερο επιτυχής στην ανάδειξη των αρνητικών παρά των θετικών. Μας αποκάλυψε αρκετά σχετικά με τα ελαττώματα του ανθρώπου, τις διαταραχές του, τα σφάλματά του, αλλά λίγα αναφορικά με τις δυνατότητές του, τις αρετές του, τις εφικτές προσδοκίες του ή το ψυχολογικό του εκτόπισμα» (σ. 201).

Η ανάγκη μετατόπισης από την έμφαση στις αρνητικές ψυχικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς προς μια κατεύθυνση καλλιέργειας και ανάπτυξης των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας και της λειτουργικής συμπεριφοράς φαίνεται πως επηρέασε αποφασιστικά τον θεμελιωτή της Θετικής Ψυχολογίας, τον Martin Seligman.

Ο Seligman (2004) έχοντας ως αφετηρία τις παρατηρήσεις του Maslow, υπογράμμισε τη σημασία υπέρβασης της σχεδόν αποκλειστικής ενασχόλησης της ψυχολογίας με τα δυσλειτουργικά στοιχεία των ανθρώπων. Ωστόσο, η Θετική Ψυχολογία δεν αγνοεί, ούτε απορρίπτει την παραδοσιακή ψυχολογία. Η διαφοροποίηση έγκειται στις προτεραιότητες που θέτει. Αποβλέπει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, της θετικής αποτίμησης του εαυτού και υπερβαίνει τις αγκυλώσεις άλλων τομέων της ψυχολογίας, που περιορίζονται απλά στην ταυτοποίηση μιας διαταραχής και πιθανώς να μπορούν να προσφέρουν μόνο περιορισμένη κατανόηση της ψυχικής υπόστασης των ανθρώπων (Peterson, 2009). Η Θετική Ψυχολογία, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους, επιχειρεί να ελαχιστοποιήσει την επίδραση των αρνητικών σκέψεων και τη νοοτροπία παραίτησης και από την άλλη πλευρά να υποβοηθήσει την καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας αίσθησης αισιοδοξίας για τη ζωή (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Η επιστήμη της Θετικής Ψυχολογίας έχει θέσει στο επίκεντρο των στοχεύσεών της όλα εκείνα τα στοιχεία και τους προδιαθεσικούς παράγοντες που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες που διέπουν μια ευχάριστη ζωή. Αν και η συλλογική ανθρώπινη συνείδηση μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου τρόπου ζωής τείνει να συνδέει την ευχάριστη ζωή με την κατάκτηση υλικών αγαθών και άλλων επιτευγμάτων, τα οποία περισσότερο ικανοποιούν επιφανειακές ανάγκες, η ευχάριστη ζωή στο επίπεδο της Θετικής Ψυχολογίας ταυτίζεται με συναισθήματα, πράξεις, σχέσεις και συμπεριφορές που έχουν ένα ισχυρότερο κίνητρο, τη βίωση εμπειριών ζωής γεμάτες νόημα σε καθημερινό επίπεδο (Seligman, 2012). Εμπειρίες που δεν θα έχουν αντίκτυπο μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Εμπειρίες

που σταδιακά θα διαμορφώσουν συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα εμπλουτίσουν τη ζωή και θα σφυρηλατήσουν ισχυρές προσωπικότητες (Honderich, 1995). Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και ο Seligman (2004), η καλή ζωή σχετίζεται με την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων – δυνατών χαρακτηριστικών με απώτερο στόχο την κατάκτηση της αυθεντικής ευτυχίας και της βιωμένης ικανοποίησης.

Σύμφωνα με τον Seligman (2004), το Αριστοτελικό «εὖ ζῆν» σχετίζεται με «την καθημερινή χρήση των προσωπικών αρετών με στόχο την καλλιέργεια αυθεντικής ευτυχίας και άφθονης ευγνωμοσύνης» (σ.13). Η καλή ζωή (good life) και η συνακόλουθη ευτυχία απορρέει από τη διαρκή χρήση των προσωπικών δυνατοτήτων σε ημερήσια διάταξη, σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας (Seligman, 2004). Η γεμάτη νόημα ζωή (meaningful life) αφορά τη διάθεση των προσωπικών δυνατών χαρακτηριστικών στην εξυπηρέτηση ενός ανώτερου, συλλογικού σκοπού. Σχετίζεται με τη συνειδητή συνεισφορά σε θεσμούς, κοινωνικές ομάδες ή ιδεολογικές κατασκευές, με αποτέλεσμα την κατάκτηση μιας αίσθησης ευημερίας και νοήματος στη ζωή (Seligman, 2004). Η ευχάριστη ζωή (pleasant life) μπορεί να κατακτηθεί μέσα από την επιτυχή επιδίωξη βίωσης θετικών συναισθημάτων και την ενίσχυση εκείνων των δεξιοτήτων που μπορούν να επιτείνουν αυτά τα συναισθήματα, διάφορες δραστηριότητες που διέπουν μια υγιή ζωή (π.χ. ψυχαγωγία, σχέσεις, ενδιαφέροντα κ.ά.) (Seligman, 2004). Τα θετικά συναισθήματα σε συνάρτηση με θετικές εμπειρίες που αφορούν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον μπορούν να οδηγήσουν σε μια ευτυχισμένη ζωή (Duckworth κ.συν., 2005). Η αποτελεσματική κάλυψη των τριών προαναφερθέντων ειδών ευτυχισμένης ζωής συνεπάγονται μια πλήρη ζωή (Pollock κ.συν., 2016).

### *2.1.3. Οι θεμελιωτές της Θετικής Ψυχολογίας*

Σύμφωνα με τους Seligman και Csikszentmihalyi (2000), η ψυχολογία δεν πρέπει να έχει ως αποκλειστικό στόχο τη μελέτη των αδυναμιών του χαρακτήρα ενός ανθρώπου, όπως έχει καταγραφεί ήδη προηγουμένως. Η ψυχολογική υποστήριξη οφείλει να στοχεύει όχι μόνο στη θεραπευτική αντιμετώπιση των καταστάσεων που επιβαρύνουν την ανθρώπινη ύπαρξη, αλλά και στην καλλιέργεια και ενίσχυση των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Αυτή ακριβώς η απόκλιση από την πραγματική στόχευση της επιστήμης της ψυχολογίας οδήγησε



στην εμφάνιση μιας νέας θεραπευτικής μεθόδου που πήρε το όνομα «Θετική Ψυχολογία». Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της νέας αυτής προσέγγισης βρίσκεται τοποθετημένη η έννοια της ευημερίας, η οποία χρησιμοποιώντας ως θεμέλιο την επιστημονική γνώση που οικοδομεί την επιστήμη της ψυχολογίας καταρτίζει και προτείνει εμπειριστατωμένες παρεμβατικές τεχνικές με κεντρική στόχευση την ανάδειξη της θετικότητας σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Seligman, 2012).

Η Θετική Ψυχολογία εμφανίστηκε ως απάντηση στη μονοδιάστατη εμμονή των επιστημόνων της ψυχολογίας στην ψυχοπαθολογία και τη μελέτη των αιτιών εμφάνισης διαταραχών που σχετίζονται με τον ψυχισμό των ανθρώπων, η οποία κυριαρχούσε ήδη από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Η νέα προσέγγιση της ψυχολογίας με τη συνδρομή εμπειριών του παρελθόντος, αποβλέπει στη διαμόρφωση συνθηκών υποκειμενικής ευημερίας τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον, με προεκτάσεις στην προσωπική και κοινωνική ζωή, μειώνοντας παράλληλα τη μονοδιάστατη προσήλωση στις συμπεριφορικές εκδηλώσεις που χρήζουν αντιμετώπισης και διόρθωσης. Η ψυχοπαθολογία της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέκτησε «θετικό» προσανατολισμό ως έκφραση της ανάγκης για μεταστροφή σε αξίες και στάσεις ζωής που θα μπορούσαν να βοηθήσουν το άτομο να κατακτήσει την ευτυχία μέσω της ψυχικής ισορροπίας. Η ανάδειξη θετικών στοιχείων όπως η αισιοδοξία, η ψυχική ανθεκτικότητα, η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση των προϋπαρχόντων αρετών και ταλέντων σε συνδυασμό με κοινωνικές δεξιότητες όπως ο αλτρουισμός, η ανεκτικότητα, η εργασιακή ηθική και η υπευθυνότητα, υπογραμμίζουν τις προτεραιότητες της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Επομένως, συνοπτικά θα μπορούσε να διατυπωθεί το συμπέρασμα ότι η Θετική Ψυχολογία δίνει έμφαση στα προσωπικά βιώματα και την ερμηνεία αυτών των εμπειριών (Efklides & Moraitou, 2013).

Η ανθρώπινη εμπειρία, σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία (Seligman, 2012), μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) στο υποκειμενικό επίπεδο, το οποίο ενσωματώνει τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση από τη ζωή, οικειότητα κ.ά.) και κάποιες θεμελιώδεις στάσεις και αντιλήψεις που αφορούν τον εαυτό και το μέλλον (αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, ζωτικότητα κ.ά.), β) στο ατομικό επίπεδο, όπου επιχειρείται η ανάδειξη των προσωπικών θετικών χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και αρετών που διέπουν την ύπαρξη ενός ανθρώπου και που η ενίσχυσή τους θα μπορούσε

να οδηγήσει στην εντονότερη ανάγκη για επιδίωξη της ολοκλήρωσης, γ) στο κοινωνικό επίπεδο, που σχετίζεται με την ανάπτυξη ή διατήρηση θετικών κοινωνικών θεσμών και την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, συνθηκών που ίσως να εξασφαλίσουν την αρμονική συνύπαρξη ως απόρροια της αποδοτικότερης λειτουργίας αυτών των θεσμών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Έναυσμα ενασχόλησης με τη Θετική Ψυχολογία στάθηκε η λανθασμένη στάση που είχε υιοθετήσει η ανθρώπινη κοινωνία σχετικά με τον όρο «ευτυχία». Ο Seligman (2012) θεωρούσε ότι έχει επικρατήσει μια υπεραπλουστευμένη προσέγγιση απέναντι στην ευτυχία και έτσι είχε καταλήξει κενή νοήματος. Ο κεντρικός προβληματισμός του αφορούσε το γεγονός η ίδια η λέξη δεν μπορούσε να αποδώσει επαρκώς αυτά που ορίζουν τη Θετική Ψυχολογία, ενώ για τη μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων η ευτυχία ταυτιζόταν με την ευχάριστη διάθεση και τα χαμόγελα (Seligman, 2012). Συνυπολογίζοντας, λοιπόν, όλες τις παραμέτρους που παρεμπόδιζαν την επιδίωξη του για τη διαμόρφωση μιας καινοφανούς αντίληψης για την ψυχολογία και εμβαθύνοντας διεξοδικότερα στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης, κατέληξε μαζί με τους συνεργάτες του στην διαμόρφωση του επιστημονικού πλαισίου της Θετικής Ψυχολογίας (Scorsolini-Comin κ.συν., 2013).

Επίσης, ο Mihaly Csikszentmihalyi θεωρείται ιδρυτικό μέλος της Θετικής Ψυχολογίας και η επιστημονική συμβολή του προκύπτει ως απόρροια των προσωπικών του βιωμάτων. Συγκεκριμένα, έχοντας βιώσει τις επιπτώσεις του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου και τους περιορισμούς του εγκλεισμού οδηγήθηκε στην εισήγηση ενός χαρακτηριστικού σταδίου της ανθρώπινης ευημερίας, την αφοσίωση, την προσήλωση στο αντικείμενο ενασχόλησης ενός ανθρώπου, ως αποτέλεσμα των θετικών συναισθημάτων, της δημιουργικότητας και της δέσμευσης απέναντι σε μια δραστηριότητα που προσφέρει την αίσθηση της «ροής» (flow state) (Csikszentmihalyi, 1990). Είναι το αποτέλεσμα της εξισορρόπησης μεταξύ των προκλήσεων ή των απαιτήσεων μιας ενασχόλησης σε συνδυασμό με την παραγωγική συνδρομή των δυνατοτήτων ενός ατόμου, που τελικά μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Beard, 2015). Από τις παρατηρήσεις του προέκυψε το συμπέρασμα ότι το συναίσθημα της ευχαρίστησης και τις χαράς ήταν κοινό σε ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης ή ενασχόλησης, όταν υπήρχε η αφοσίωση σε κάτι που θεωρούσαν εποικοδομητικό. Ειδικότερα, στην περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών, όταν υπάρχει το συναίσθημα της δημιουργικής ενασχόλησης κατά τη

διάρκεια της διδασκαλίας, τότε υπάρχει αυτή η αίσθηση απορρόφησης και αφοσίωσης. Τα επιθυμητά αποτελέσματα προκύπτουν ως απόρροια της ύπαρξης ενός συγκεκριμένου στόχου και της καταβολής προσπάθειας προς την επίτευξή του (Beard, 2015).

Η βίωση αυτής της αίσθησης πλαισιώνεται από εννέα συνθήκες, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (Beard, 2015). Αναλυτικότερα, υπάρχουν εξαρχής αυστηρά καθορισμένοι στόχοι προς επίτευξη, άμεση ανατροφοδότηση ως αποτέλεσμα των εφαρμοζόμενων πρακτικών, εξισορρόπηση μεταξύ των απαιτήσεων και των διαθέσιμων δεξιοτήτων κατά την επιτέλεση ενός έργου, ταυτόχρονη λειτουργία της αντιληπτικής ικανότητας κατά τη διάρκεια της δράσης, εξάλειψη των παραγόντων απόσπασης της προσοχής, απαλοιφή του φόβου αποτυχίας, υποχώρηση της ανασφάλειας, απώλεια της αίσθησης του χρόνου και κατανόηση του στόχου ως μέσο ολοκλήρωσης μιας εμπειρίας που προσφέρει ευχαρίστηση και όχι αγωνία για το τελικό αποτέλεσμα αυτής (Csikszentmihalyi, 2014).

Η επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος συνδέεται άμεσα με την υποκειμενική ευημερία (Hou κ.συν., 2022). Τα χαμηλά ποσοστά ευημερίας μπορούν να αποτελέσουν το υπόβαθρο για την μακροπρόθεσμη εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Joseph & Wood, 2010) και αυτό έχει οδηγήσει τη σύγχρονη ψυχοθεραπεία στην επιδίωξη ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων και την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης ψυχικά απαιτητικών καταστάσεων και όχι τόσο στην μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων και των αγχωδών διαταραχών που ανάγονται στην παιδική ηλικία (Fava, 2016). Τα άτομα που βιώνουν και εκφράζουν συχνότερα θετικά συναισθήματα φαίνεται να απολαμβάνουν ποιοτικότερη ζωή, σωματική υγεία και μακροζωία (Diener κ.συν., 2017). Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ίσως η καλλιέργεια πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας είναι εξίσου αποτελεσματική με τις κλασικές μεθόδους ψυχολογικής ενίσχυσης με εστίαση στην εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων.

#### *2.1.4. Μετεξέλιξη της αρχικής θεωρίας της Θετικής Ψυχολογίας*

Σύμφωνα με τον Martin Seligman (2012) η θεωρία της Θετικής Ψυχολογίας προέκυψε ως αποτέλεσμα των βελτιώσεων και διορθώσεων που επήλθαν στην αρχική

επιστημονική και συγγραφική προσέγγισή του σχετικά με τις παραμέτρους που μπορούν να εξασφαλίσουν σε έναν άνθρωπο συνθήκες βίωσης της ευτυχίας. Η σχετική ορολογία της ευτυχίας είχε προβληματίσει τον Seligman, καθώς θεωρούσε ότι η λέξη «ευτυχία» ταυτίζεται από τους περισσότερους ανθρώπους με την έννοια της εύθυμης διάθεσης και την αποτύπωσή της με συναφείς εκφράσεις του προσώπου (Seligman, 2012). Η αρχική του θεωρία, η Θεωρία της Αυθεντικής Ευτυχίας (Seligman, 2004) διατύπωνε την άποψη ότι οι άνθρωποι προβαίνουν σε καθημερινές επιλογές εκπορευόμενες από τρεις βασικές συνιστώσες, το θετικό συναίσθημα (positive emotion), τη δέσμευση (engagement) και την εύρεση νοήματος (meaning). Οι τρεις αυτές συνιστώσες θεωρούνται διακριτές και συμβατές, ενώ υπάρχει η δυνατότητα ταυτόχρονης επιδίωξής τους. Συγχρόνως, είχε διαπιστωθεί ότι κάθε μία από τις προαναφερθείσες παραμέτρους σχετίζεται με την αποκόμιση αίσθησης ικανοποίησης από τη ζωή και την καθημερινότητά της (Peterson κ.συν., 2005). Ο προσανατολισμός προς την κατάκτηση αυτών των τριών στοιχείων δεν αποβλέπει στην εξασφάλιση της ευχαρίστησης ή της ικανοποίησης ως αυτοσκοπού, αλλά επιδιώκει την πρόσκτησή τους ως αυθύπαρκτους παράγοντες βελτίωσης της ζωής.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Seligman (2004) το θετικό συναίσθημα (positive emotion) και η ικανότητα κάποιος να διάγει μια ζωή καθοδηγούμενη από αυτό, αποτελεί συνθήκη που δυνητικά θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια ευχάριστη ζωή συλλήβδην. Η ψυχική ανάταση, η αίσθηση άνεσης, τα συναισθήματα της πληρότητας και της θαλπωρής διέπουν την παράμετρο των θετικών συναισθημάτων και σχετίζονται με την καταλυτική συνειδητοποίηση της βαρύτητας των προσωπικών αναγκών. Επιπρόσθετα, ως προς τη συνιστώσα της δέσμευσης (engagement), αυτή σχετίζεται με την καθολική αφοσίωση σε μια δραστηριότητα και την ταυτόχρονη συνδρομή των πιο αναπτυγμένων δεξιοτήτων ενός ανθρώπου. Αυτή η προσήλωση και η εστιασμένη δραστηριοποίηση φαίνεται να προϋποθέτει την ενεργοποίηση όλων των γνωστικών και συναισθηματικών αποθεμάτων, συνδράμει στην αναγνώριση των προσωπικών αρετών, ενισχύει τη δημιουργική ενσωμάτωσή τους στην καθημερινότητα, ενώ διαφοροποιείται σημαντικά από την ικανοποίηση επιφανειακών θετικών συναισθημάτων (Seligman, 2012). Ακόμα, αναφορικά με την παράμετρο της εύρεσης νοήματος (meaning), μια πλήρης και γεμάτη νόημα ζωή διαφαίνεται να σχετίζεται με την κατανόηση της αξίας της συλλογικότητας, τον υπερκερασμό σολιψιστικών πεποιθήσεων, την υποστήριξη

και ενίσχυση ανθρωπιστικών θεσμών καθώς και τη σημασία της κοινωνικής ευαισθητοποίησης (Seligman, 2012).

Ωστόσο, στην αρχική Θεωρία της Αυθεντικής Ευτυχίας του Seligman (2004), σύντομα η επιστημονική κοινότητα εντόπισε κάποια τρωτά σημεία. Συγκεκριμένα, ως πρωταρχικός στόχος είχε τεθεί η κατάρτιση εργαλείων αξιολόγησης της ικανοποίησης που μπορεί να απορρέει από τη ζωή και κατ' επέκταση η εύρεση μεθόδων, παρεμβατικών προγραμμάτων ή μοτίβων συμπεριφοράς που ίσως θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αύξηση της ικανοποίησης (Seligman, 2004). Στη νεότερη προσέγγισή του, ο Seligman (2012) θεώρησε ότι η τοποθέτηση της ικανοποίησης από τη ζωή στο κέντρο των επιδιωκόμενων στόχων είναι περιοριστική και μονοδιάστατη στην προσπάθεια για προσδιορισμό κριτηρίων που δύνανται να εξασφαλίσουν την ευτυχία. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε από το γεγονός ότι ο δηλωθείς βαθμός ικανοποίησης από τη ζωή επηρεαζόταν σε κάποιο βαθμό από την εκάστοτε διάθεση των ερωτηθέντων. Ειδικότερα, η διάθεση έχει φανεί ότι καθορίζει την υποκειμενική αντίληψη ικανοποίησης από τη ζωή σε ποσοστό 70%, ενώ η κριτική αποτίμηση της ικανοποίησης από τη ζωή ασκεί επιρροή σε ποσοστό 30%. Επομένως, η ικανοποίηση από τη ζωή παρουσίαζε χαρακτηριστικά δυναμικής μεταβλητής, πρόσκαιρης, παροδικής, εφήμερης και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσε να αποτελέσει ικανοποιητικό μέσο για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι ήταν αυθαίρετος ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της «ευτυχίας» με την προσθήκη των παραμέτρων της δέσμευσης και της εύρεσης νοήματος (Scorsolini-Comin κ.συν., 2013).

Η συνειδητοποίηση ότι τα θετικά συναισθήματα, η δέσμευση και η εύρεση νοήματος δεν αποτελούν αυτοσκοπό στο πλαίσιο των επιλογών και της Θεωρίας της Αυθεντικής Ευτυχίας, οδήγησαν τον Seligman στην αναθεώρηση των αρχικών του θέσεων, τον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων της Θετικής Ψυχολογίας, την κατάρτιση νέων εργαλείων μέτρησης και την προσθήκη περαιτέρω παραμέτρων με απώτερο στόχο την κατασκευή μιας πολυεπίπεδης μεθόδου ψυχολογικής ενδυνάμωσης με ισχυρά επιστημονικά ερείσματα. Η νέα αυτή προσέγγιση από τον Seligman αποτυπώθηκε με την ανάδειξη ενός νέου όρου στο κέντρο των επιδιώξεων της Θετικής Ψυχολογίας, την ευημερία (Seligman, 2012).

Η ευημερία φαίνεται να παρουσιάζει χαρακτηριστικά λειτουργικής ψυχολογικής κατασκευής, η οποία απαρτίζεται από μετρήσιμα στοιχεία που μπορούν να συνεισφέρουν στην κατάκτηση της ευημερίας (Seligman, 2012). Το τελευταίο αυτό στοιχείο, της πολυδιάστατης φύσης της ευζωίας, έρχεται σε αντίθεση με τον μονισμό της Αριστοτελικής ευδαιμονίας, που - όπως έχει παρατηρηθεί - απαντάται εμμέσως στη Θεωρία της Αυθεντικής Ευτυχίας (Seligman, 2004) μέσω της «ευτυχίας» ως συνθήκης που ορίζεται από την βιωμένη ικανοποίηση από τη ζωή. Όπως υποστηρίζει ο Seligman (2012), η θεωρία της ευημερίας μέσω της Θετικής Ψυχολογίας παρουσιάζει χαρακτηριστικά μη επιβεβλημένων επιλογών, ενώ οι επιμέρους κεντρικές διαστάσεις της επικαιροποιημένης θεωρίας φαίνεται να μην αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων στο επίπεδο της ψυχοσύνθεσης και της εν γένει συμπεριφοράς των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, καίριας σημασίας θεωρούνται οι ασφαλιστικές δικλίδες που εισήγαγε ο Seligman σε δομικό επίπεδο, καθώς προκειμένου να αναγνωριστεί ένα στοιχείο ως πυλώνας της Θετικής Ψυχολογίας θα έπρεπε να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, με τη μορφή ιδιοτήτων. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Seligman (2012), ένα στοιχείο - πυλώνας οφείλει να συνεισφέρει στην ευημερία, να μπορεί να λειτουργεί ως αυτούσιος στόχος και όχι ως μέσο για να κατακτήσει κάποιο άλλο στοιχείο και τέλος να χαρακτηρίζεται από αυτοτέλεια και αυθυπαρξία, δηλαδή να μπορεί να ορίζεται και να μετράται ανεξάρτητα. Η θεωρία της ευημερίας στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας απαρτίζεται από πέντε (5) στοιχεία και κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία διέπεται από τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Οι πέντε αυτοί πυλώνες αποδίδονται εν συντομία με το αρκτικόλεξο PERMA (Positive emotion / Engagement / Relationships / Meaning / Accomplishment).

#### *2.1.5. Οι πέντε πυλώνες της ευημερίας των παιδαγωγών σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία*

Αναλυτικά, οι πέντε πυλώνες που συναπαρτίζουν τη θεωρία της ευημερίας στο πλαίσιο της Θετικής Ψυχολογίας είναι οι παρακάτω:

#### **α) Θετικά συναισθήματα (Positive emotion):**

Η αναγνώριση του επαγγέλματος του παιδαγωγού ως ιδιαίτερα αγχογόνου και επιβαρυντικού για την ψυχική υγεία (Haydon κ.συν., 2018 · Travers, 2017) υπογραμμίζει με εμφατικό τρόπο την ανάγκη για εστίαση του ενδιαφέροντος στην ιχνηλάτηση και διαχείριση των θετικών συναισθημάτων. Αυτά έχουν συσχετιστεί με πιο παραγωγικά εργασιακά περιβάλλοντα, με ευεργετικά αποτελέσματα στη συνολική ευημερία αλλά και σημαντική μείωση των αρνητικών αντιδράσεων των εργαζομένων (Diener κ.συν., 2020). Συμπληρωματικά, τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Collie κ.συν., 2012 · Skaalvik & Skaalvik, 2017b) και περιορισμό των σωματικών επιπτώσεων του εργασιακού άγχους (Abenavoli κ.συν., 2013), ενώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν από ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των θετικών συναισθημάτων κατέγραψαν βελτίωση των επιπέδων στρες αλλά και αυξημένη ενσυνειδητότητα (Flook κ.συν., 2013).

#### **β) Δέσμευση (Engagement):**

Μια πολύ σημαντική συνιστώσα της παραγωγικότητας και της δημιουργικότητας στον επαγγελματικό χώρο είναι η δέσμευση των εργαζομένων. Ειδικότερα στην περίπτωση των παιδαγωγών, η δέσμευση φαίνεται να συσχετίζεται θετικά - με μία διακύμανση από μέτρια έως και υψηλά ποσοστά συσχετισμού - με την επαγγελματική ικανοποίηση (Perera κ.συν., 2018 · Skaalvik & Skaalvik, 2014), καθώς και ότι συμβάλλει βοηθητικά στη μείωση του εργασιακού άγχους (Lavy & Littman – Ovadia, 2017). Η αφοσίωση των παιδαγωγών συνεπάγεται μεγαλύτερη ικανοποίηση στο εργασιακό περιβάλλον, δεδομένο που λειτουργεί αποτρεπτικά για την εμφάνιση υψηλών επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλών επιδόσεων από τους μαθητές (Klusmann κ.συν., 2016).

#### **γ) (Θετικές) Σχέσεις (Positive Relationships):**

Η Θετική Ψυχολογία ως μέσο ταυτοποίησης και χρήσης αρετών δεν περιορίζει τη δράση της σε ατομικό επίπεδο αλλά αναδεικνύει και τη σημασία της συλλογικότητας. Η διασφάλιση αρμονικών σχέσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών έχει περιγραφεί ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης και ίσως να έχει ισχυρότερη επίδραση σε σύγκριση με τις συναδελφικές σχέσεις (Klassen κ.συν., 2012). Βέβαια, μια επιμέρους στόχευση είναι και η εγκαθίδρυση λειτουργικών επαγγελματικών σχέσεων που θα μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά σε περιπτώσεις αναζήτησης υποστήριξης, ως

αποτέλεσμα της αυτοεπίγνωσης και της αναγνώρισης της αξίας των άλλων, παράμετροι που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Yuh & Choi, 2017). Είναι, επομένως, μια αποτελεσματική μέθοδος περαιτέρω καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Roffey, 2012).

#### **δ) Νόημα (Meaning):**

Η βίωση συναισθημάτων χαράς και ικανοποίησης που απορρέουν από την εργασία, ενισχύει την αίσθηση ύπαρξης σκοπού και την αυτοπεποίθηση των παιδαγωγών, στοιχεία που σχετίζονται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εργασία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την ολοκλήρωση (Wrzesniewski κ.συν., 2013). Η διδασκαλία ως μέσο μεταλαμπάδευσης γνώσεων και ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση που απορρέει από τη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των παιδιών και την πρόοδό τους (Struyven κ.συν., 2013). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Wassink κ.συν. (2019), υπάρχει θετική αναλογία μεταξύ των υψηλών επιπέδων αφοσίωσης των παιδαγωγών με την αίσθηση αποκόμισης νοήματος από την εργασία.

#### **ε) Επίτευξη (Accomplishment):**

Η αναγνώριση της αξίας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου όχι μόνο από τους γονείς των παιδιών αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς θα συντελούσε σε ικανοποιητικό βαθμό στην οικοδόμηση της αίσθησης της ολοκλήρωσης. Ωστόσο, η διάσταση της επίτευξης λάμβανε σταθερά τα χαμηλότερα ποσοστά από τους εκπαιδευτικούς στις σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν στην Αυστραλία (Falecki & Mann, 2021).

### *2.1.6. Θετική Ψυχολογία και αρνητικά συναισθήματα*

Μια συχνή παρανόηση που διατυπώνεται σχετικά με τη Θετική Ψυχολογία είναι ότι παρουσιάζει χαρακτηριστικά πρακτικών αυτοβοήθειας ακολουθώντας τις γενικότερες δημοφιλείς τάσεις των αναγκών της σύγχρονης πραγματικότητας ή ότι χαρακτηρίζεται από εγωιστικά κίνητρα, καθώς στοχεύει στην επισήμανση θετικών ιδιοτήτων του χαρακτήρα ενός ανθρώπου, παραβλέποντας την ανάγκη διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών που μπορεί να επηρεάζουν ευρύτερα το περιβάλλον του (Seligman,



2012). Εντούτοις, η Θετική Ψυχολογία κινητοποιείται από την διάθεση ανάδειξης παραμέτρων που δύνανται να οδηγήσουν έναν άνθρωπο στη βέλτιστη λειτουργία του και κατ' επέκταση το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην ευημερία και την ευδοκίμηση. Είναι αποτέλεσμα επιστημονικών μελετών που επιδιώκουν την εύρεση μεθόδων και πρακτικών βελτίωσης της νοοτροπίας με αποτέλεσμα πιο λειτουργικές συμπεριφορές. Κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να κατακτήσει την ευημερία με την προϋπόθεση της ενίσχυσης των προϋπαρχόντων εγγενών θετικών ιδιοτήτων και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Ο προσανατολισμός της είναι θετικός, ωστόσο αυτό δεν συνεπάγεται απώθηση των αρνητικών συναισθημάτων και επιλεκτική βίωση της καθημερινότητας. Οι παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας αποσκοπούν στην προώθηση των θετικών συναισθημάτων, της δέσμευσης, των θετικών σχέσεων, του νοήματος και της αίσθησης προσωπικής επίτευξης (Seligman, 2012).

Η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων αποτελεί κεντρική στόχευση των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως τα αρνητικά συναισθήματα δεν μπορούν να αποτελέσουν δεδομένα με πρακτική αξιοποίηση. Η καθημερινότητα της σύγχρονης ανθρώπινης κοινωνίας βρίθεται από προβλήματα που εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του ατομικού και συλλογικού περιβάλλοντος. Η βίωση, αναγνώριση και η έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων βοηθούν αποφασιστικά στην προσωπική ανάπτυξη μέσω του τρόπου αντίδρασης και διαχείρισης απέναντι στις καταστάσεις που προκάλεσαν αυτά τα συναισθήματα (Shmotkin, 2005). Απώτερος στόχος όλης της ανθρωπότητας είναι η διασφάλιση όρων και συνθηκών καλής ζωής, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί τη μοναδική βιωμένη πραγματικότητα των ανθρώπων, εφόσον τα αρνητικά συναισθήματα κάποιες φορές έρχονται στην επιφάνεια για να εξασφαλιστεί η επιβίωση και δεν λειτουργούν μονίμως ανταγωνιστικά με τα θετικά (Compton & Hoffman, 2013).

Η μελέτη σχετικά με την ποικιλομορφία (emodiversity) και την αφθονία των συναισθημάτων έχει δείξει ότι ίσως η σωματική και ψυχική υγεία, δηλαδή η ευημερία, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης και συνύπαρξης αρνητικών και θετικών συναισθημάτων (Quoidbach κ.συν., 2014). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την προαναφερθείσα μελέτη, ο μεγαλύτερος βαθμός ποικιλομορφίας συναισθημάτων ίσως είναι βοηθητικός ως προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ανθεκτικότητας και ενίσχυση της τάσης για την υιοθέτηση θετικών συναισθημάτων. Παρόμοιες είναι και οι παρατηρήσεις του Wong (2017), ο οποίος εισάγοντας ένα δυικό σύστημα

συναισθημάτων, αναδεικνύει τη σημασία συνύπαρξης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και κινήτρων ενίσχυσης ή αποφυγής αυτών. Αυτή η στάση ευημερίας συνοδεύεται από συναισθήματα αποδοχής, ικανοποίησης εσωτερικής ψυχικής αρμονίας και ισορροπημένων σχέσεων με τους άλλους.

### 2.1.7. «Θεωρία Διεύρυνσης και Δομής» (*Broaden-and-Build Theory*) και Θετική Ψυχολογία

Σύμφωνα με τη «Θεωρία Διεύρυνσης και Δομής» (*Broaden-and-Build Theory*) της Fredrickson (2004) θετικά συναισθήματα όπως η αγάπη (love), η χαρά (joy), το ενδιαφέρον (interest) και η ικανοποίηση (contentment) μπορούν να διευρύνουν το εύρος του διπόλου σκέψης και πράξης, να αναιρέσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να οικοδομήσουν ψυχική ανθεκτικότητα (Cohn & Fredrickson, 2009). Όταν οι άνθρωποι βιώνουν έστω και ένα από τα προαναφερθέντα συναισθήματα φαίνεται να διευρύνεται ο τρόπος σκέψης και να γίνεται αντισυμβατικός. Ειδικότερα, όπως επισημαίνουν οι Fredrickson & Branigan (2005) τα θετικά συναισθήματα σε συνδυασμό με την επίδραση της διεύρυνσης έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τα προσωπικά αποθέματα δυνάμεων καθιστώντας τα διαθέσιμα κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη ενεργοποίησής τους. Η συνεχιζόμενη καλλιέργειά τους επιφέρει, τελικά, περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων και των διαθέσιμων αποθεμάτων αυτών. Αυτά μπορεί να σχετίζονται με σωματικά αποθέματα (π.χ. υγεία), πνευματικά (π.χ. γνώσεις), κοινωνικά (π.χ. δίκτυα κοινωνικής στήριξης, φίλιες) και ψυχολογικά (π.χ. ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, δημιουργικότητα). Μάλιστα, τα προσωπικά αποθέματα που προκύπτουν διαφαίνεται να χαρακτηρίζονται από την ιδιότητα να επηρεάζουν αποτελεσματικά την ικανότητα κινητοποίησης των προσωπικών μηχανισμών διαχείρισης απαιτητικών συνθηκών (Fredrickson & Branigan, 2005).

Η «Θεωρία Διεύρυνσης και Δομής» (*Broaden-and-Build Theory*) αποτελεί σημαντικό επιστημονικό μηχανισμό για τα θετικά συναισθήματα, ο οποίος υποκινεί τους ανθρώπους να υιοθετήσουν στρατηγικές ανάπτυξης προσωπικών πόρων και δεν περιορίζεται μόνο στον στατιστικό συσχετισμό μεταξύ θετικών συναισθημάτων και θετικών αποτελεσμάτων. Φαίνεται πως υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων και αντιστοίχως χαμηλότερα αρνητικά συναισθήματα συσχετίζονται με επιτυχείς διαπροσωπικές σχέσεις, γεγονός που ενισχύει την πιθανότητα να υπάρχουν ανάλογα

αποτελέσματα και σε άλλες κατηγορίες δραστηριοποίησης των ανθρώπων. Πιθανώς, τα θετικά συναισθήματα δύνανται να δράσουν υποβοηθητικά στην προσπάθεια διεξόδου από μια τελματωμένη ψυχολογία και συμπεριφορά και να διαμορφώσουν δεκτικές προσωπικότητες που δεν θα λειτουργούν αμυντικά, ακόμα και στην περίπτωση διατύπωσης επικριτικών τοποθετήσεων (Cohn & Fredrickson, 2009).

#### *2.1.8. Σχέση παρεμβατικών προγραμμάτων κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης (SEL) και Θετικής Ψυχολογίας*

Έχει διαπιστωθεί ότι οι παρεμβάσεις κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL- Social and Emotional Learning) έχουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους άμεσους δέκτες των σχετικών πρακτικών αλλά και στους εκπαιδευτικούς που τις εφαρμόζουν (Vesely κ.συν., 2013). Αυτό το εύρημα ίσως να σχετίζεται με το βαθμό επηρεασμού της καθημερινότητας των παιδαγωγών από τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών, καθώς αυτές ίσως να αποτελούν μία από τις μεγαλύτερες πηγές άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Friedman-Krauss κ.συν., 2014). Επομένως, στις περιπτώσεις που υπήρχαν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες για την κατάρτιση σε μεθόδους κοινωνικό-συναισθηματικής καλλιέργειας και ανάπτυξης, οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονταν ότι τα παιδιά συμπεριφέρονταν καλύτερα και αυτό είχε άμεσο αντίκτυπο στην αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους και στην επαγγελματική ικανοποίηση (Vesely κ.συν., 2013 · Zinsser κ.συν., 2016a).

Στην προσχολική εκπαίδευση, ένα σύνολο από παράγοντες ευθύνονται για την δυσαρέσκεια των παιδαγωγών σε σχέση με το επάγγελμά τους, όπως οι εργασιακές σχέσεις, οι κακές συνθήκες εργασίας και η ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών (Bogler & Nir, 2012 · Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Οι παράμετροι αυτοί επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία των παιδαγωγών και επομένως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ακόμα και η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε παρεμβατικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) εξαρτάται σε κάποιο βαθμό και από τη δική τους ευημερία. Όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη της Zinsser κ.συν. (2016a), οι παιδαγωγοί σε μονάδες με περισσότερη κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη εμφάνιζαν και μικρότερα ποσοστά κατάθλιψης και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, στις μονάδες που οι παιδαγωγοί αντιμετώπιζαν ζητήματα ψυχολογικού φόρτου, τα παιδιά εμφάνιζαν

χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Siekkinen κ.συν., 2013) ως αποτέλεσμα της αποπροσωποποίησης που παρουσίαζαν οι παιδαγωγοί στη συμπεριφορά τους (Zinsser κ.συν., 2013).

#### *2.1.9. Παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση (PPI-Positive Psychology Interventions)*

Οι συνεχείς αλλαγές που παρατηρούνται στο επίπεδο της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της εκπαιδευτικής πολιτικής εν γένει, τονίζουν τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος όχι μόνο ως πεδίο μεταλαμπάδευσης ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και ως χώρο προώθησης πρακτικών που ενισχύουν τους μαθητές συναισθηματικά και κοινωνικά. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να διαδραματίζει η ψυχολογία, καθώς μέσα από παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσε ίσως να καταστεί εφικτή η κατάκτηση ευημερίας όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με πολυδιάστατα σημαντικά αποτελέσματα (Seligman κ.συν., 2009 · Shoshani & Steinmetz, 2014).

Τα παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας έχουν ως απώτερο στόχο τη συνολική ευημερία των ατόμων μέσω της ανάδειξης των ατομικών αρετών και πλεονεκτημάτων της προσωπικότητας, αντί της επικέντρωσης στον καθορισμό των αδυναμιών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Τα ήδη υπάρχοντα αποτελέσματα μελετών παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας (PPI – Positive Psychology Interventions) που πραγματοποιήθηκαν σε νέους και ενήλικες έχουν συσχετιστεί όχι μόνο με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αλλά και βελτιώσεις σε επίπεδο ευημερίας και αποδίδονται στην αναγνώριση, ενίσχυση και ενεργοποίηση των προϋπαρχόντων θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Gander κ.συν., 2013 · Mongrain & Anselmo-Matthews, 2012 · Seligman κ.συν., 2005).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως πεδίο δραστηριοποίησης με πολυεπίπεδες απαιτήσεις, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις οδηγούν σε αγχώδεις και πιεστικές εργασιακές συνθήκες, προβάλλει αρκετά συχνά τη βαρύτητα της διασφάλισης ρεαλιστικών και θετικών συμπεριφορών (Wilson, 2002). Ο αδήριτος χαρακτήρας του προσανατολισμού προς την κατεύθυνση της διαχείρισης της καθημερινότητας μέσω πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας έχει καταγραφεί (Buonomo κ.συν., 2017 · Gibbs & Miller, 2014 · Richards κ.συν., 2018), εντούτοις οι πρωτοβουλίες για την ενσωμάτωση

παρεμβατικών προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αρκετά ευάριθμες, ειδικότερα σχετικά με τα αποτελέσματα των πρακτικών αυτών στην ευημερία των παιδαγωγών.

Η ευημερία των παιδαγωγών αποτελεί αντικείμενο έρευνας για την επιστημονική κοινότητα, καθώς συνδέεται με την ψυχική υγεία των παιδαγωγών – οι οποίοι αποτελούν τον κεντρικό άξονα και την κινητήριο δύναμη των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο – και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η υποκειμενική ευημερία έχει οριστεί από τον Diener κ.συν. (2002) ως εξής:

«οι γνωστικές και συναισθηματικές αξιολογήσεις ενός ατόμου σχετικά με τη ζωή του. Αυτές οι αξιολογήσεις περιλαμβάνουν συναισθηματικές αντιδράσεις σε γεγονότα, καθώς και γνωστικές κρίσεις ικανοποίησης και ολοκλήρωσης. Επομένως, η υποκειμενική ευημερία αποτελεί μια ευρεία έννοια που εμπεριέχει τη βίωση θετικών συναισθημάτων, χαμηλά επίπεδα αρνητικών διαθέσεων και υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή» (σ.63).

Επιπλέον, εναλλακτικά έχει οριστεί ως:

«μια θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονίας μεταξύ του αθροίσματος συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων από τη μία πλευρά και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των παιδαγωγών από την άλλη πλευρά» (Aelterman κ.συν., 2007, σ.286).

Σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν, υπογράμμισαν την ευεργετική επίδραση που δύνανται να παρέχουν ακόμα και σύντομα παρεμβατικά προγράμματα (PPI-Positive Psychology Interventions) μέσω της υιοθέτησης και πιστής εφαρμογής καθημερινών δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση της εμπειρικής παρατήρησής τους, παρουσιάζοντας θετικά αποτελέσματα ύστερα από τη σύγκριση των μετρήσεων πριν και μετά τις παρεμβάσεις (pre-test και post-test) στις ομάδες ελέγχου και τις πειραματικές ομάδες (control / experimental groups), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τα αποτελέσματα της παρέμβασης εντοπίζονταν ακόμα και σε επαναληπτικές μετρήσεις (follow-up) σε βάθος έξι μηνών (Bolier κ.συν., 2013 · Parks & Titova, 2016 · Seligman, 2005 · Sin & Lyubomirsky, 2009).

Η μελέτη της Buonomo κ.συν. (2017), ανέδειξε τη σημασία των θετικών συναισθημάτων εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των θετικών σχέσεων με τους μαθητές και της ισορροπίας μεταξύ εργασιακής καθημερινότητας και αυτο-αποτελεσματικότητας ως προστατευτικών παραγόντων έναντι της εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης και κατά συνέπεια ως παραμέτρων υποστηρικτικών της εργασιακής ικανοποίησης. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων προϋποθέτει μια συνειδητή καταβολή προσπάθειας, η οποία θα αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, τη διατύπωση θετικών επαναξιολογήσεων σχετικά με αρνητικές εμπειρίες, την επαναπροσέλαση θετικών αναμνήσεων και την προώθηση θετικών συμπεριφορών (Garland κ.συν., 2010). Τα στοιχεία αυτά φαίνεται να επηρεάζουν την εγκεφαλική λειτουργία και να αποτελούν έναυσμα έκκρισης νευροχημικών παραγόντων που σχετίζονται με τα συναισθήματα της ευχαρίστησης και της επιβράβευσης (Garland κ.συν., 2010).

Εφόσον το εργασιακό άγχος των παιδαγωγών προκύπτει ως απόρροια μιας σειράς δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η απογοήτευση, η ένταση, η νευρική ή και η κατάθλιψη (Kyriacou, 2001), τότε τα παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας ίσως θα μπορούσαν να επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα σε παραμέτρους που σχετίζονται με την εν γένει θετική αποτίμηση της εργασιακής εμπειρίας των παιδαγωγών στο σχολικό περιβάλλον (Demerouti κ.συν., 2011 · Donaldson κ.συν., 2019). Παιδαγωγοί που βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα φαίνεται να παρουσιάζουν κατ' αντιστοιχία υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής αυτορρύθμισης και διαχείρισης, γεγονός που δρα ενισχυτικά προς την εργασιακή ικανοποίηση, την επαγγελματική δέσμευση την ικανότητα διατήρησης ή ενίσχυσης θετικών συμπεριφορικών διαστάσεων και μείωσης των αρνητικών (Bakker κ.συν., 2007a · Brackett κ.συν., 2010 · Sutton & Harper, 2009). Επιπρόσθετα, παιδαγωγοί που διέπονται από δεξιότητες αποτελεσματικής συναισθηματικής διαχείρισης καταγράφουν αναπτυγμένη ποιότητα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Ghanizadeh & Royaei, 2015 · Lopes κ.συν., 2005).

Επομένως, βάσει των προαναφερθέντων, ίσως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ψυχολογική υπόσταση των παιδαγωγών δεν επηρεάζει μόνο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και το άμεσο περιβάλλον με το οποίο έρχονται καθημερινά σε

επαφή, μαθητές και συναδέλφους. Σύμφωνα με την έρευνα της McCallum κ.συν. (2017), η σχετική με την εργασία ευημερία των παιδαγωγών έχει άμεσο αντίκτυπο στις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, στον τρόπο διδασκαλίας και στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ παιδαγωγών και μαθητών. Το πιθανό θετικό πρόσημο των παρεμβατικών προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας επιδρά ταυτόχρονα σε ατομικό επίπεδο μέσω της βελτίωσης της ψυχικής υγείας των παιδαγωγών και σε επίπεδο ποιότητας του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου (Rahm & Heise, 2019).

#### *2.1.10. Παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας και Προσχολική Αγωγή*

Η περίοδος κατά την οποία τα παιδιά εισέρχονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής θεωρείται καταλυτικής σημασίας, καθώς αποτελεί μεταβατικό στάδιο από το οικογενειακό περιβάλλον στον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο του σχολείου, ο οποίος περιλαμβάνει κανόνες συμπεριφοράς σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο και ταυτόχρονα την προσαρμογή τους σε νέες καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Η ένταξη των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση είναι απαραίτητη καθώς συμβάλλει στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη διάθεση να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Οι παιδαγωγοί συχνά καταγράφουν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας ως έναν από τους πιο δύσκολους και στρεσογόνους παράγοντες της εκπαιδευτικής τους καθημερινότητας (Albulescu κ.συν., 2018 · Kaiser κ.συν., 1993). Δεδομένης και της σημασίας αυτού του σταδίου της γνωστικής, κοινωνικής και συμπεριφορικής εξέλιξης των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας, η άμεση και καίρια αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου χαρακτηρίζεται επιτακτική υπό το πρίσμα των επιπτώσεων που δύναται να υποκρύπτουν τέτοιες συμπεριφορές για την μετέπειτα εξέλιξη μέχρι και την ενήλικη ζωή του (Whitaker κ.συν., 2015). Η ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και τα δυνητικά μελλοντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση των παιδαγωγών (Whitaker κ.συν., 2015).

Οι παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας θέτουν στο κέντρο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων την ψυχολογική ενδυνάμωση και ενίσχυση μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών αποτελεσματικής συναισθηματικής και κοινωνικής διαχείρισης, ώστε να βελτιωθούν οι συμμετέχοντες σε προσωπικό επίπεδο αλλά και συλλογικό, καθώς αυτή

η βελτίωση θα αντανακλάται ακόμα και στον τρόπο που λειτουργεί και αλληλεπιδρά καθημερινά με τον κοινωνικό και επαγγελματικό του περίγυρο (Buettner κ.συν., 2016). Ειδικότερα, όσον αφορά στους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής, στις περιπτώσεις που τα παιδιά διαβιούν σε περιβάλλοντα, όπου οι παιδαγωγοί ταλανίζονται από ψυχολογικά βάρη ή συναισθηματικά φορτία, παρατηρούνται επιπτώσεις στα αναπτυξιακά αποτελέσματα (Sandilos κ.συν., 2015). Τα ελλιπή ψυχικά εφόδια και η επιβαρυσμένη εργασιακή καθημερινότητα ίσως να σχετίζονται με την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων ή αντιδράσεων απέναντι στα παιδιά, στάση που πιθανώς θα υποδαυλίσει συμπεριφορές επιθετικότητας ή θυμού και γι' αυτό τέτοιου είδους παρεμβάσεις ίσως συνδράμουν στην αποσυμπίεση του ψυχολογικού άγχους (Buettner κ.συν., 2016).

Η Θετική Ψυχολογία θα μπορούσε να λειτουργήσει δυναμικά ως μέσο για την ψυχολογική αναμόρφωση των παιδαγωγών και την πρόσκτηση υγιών στρατηγικών αντιμετώπισης της συναισθηματικής δυσλειτουργίας καθώς και την καλλιέργεια θετικά εστιασμένων αντιδράσεων με στόχο την ευημερία τόσο των παιδαγωγών και του άμεσου επαγγελματικού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους όσο και των παιδιών που θα αποτελούν τους άμεσους δέκτες αυτής της αλλαγής. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να διασφαλίζει ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και επιμορφωτική αρωγή υψηλού επιπέδου στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αισθάνονται ευτυχείς στο εργασιακό τους περιβάλλον, να χαίρουν εκτίμησης και σεβασμού από τα παιδιά και τον κοινωνικό περίγυρό τους και κατ' επέκταση με αυτόν τον τρόπο να διασφαλίζονται η ευημερία των παιδαγωγών και η υψηλής ποιότητας παρεχόμενη φροντίδα.

Ο τομέας των παρεμβάσεων της Θετικής Ψυχολογίας δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αντιστοίχως, δεν υπάρχουν δεδομένα για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας στη συμπεριφορά των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας και τη δυνατότητα συστηματικής εφαρμογής τους. Αναμένεται ότι οι παιδαγωγοί, μέσω των καθοδηγητικών κατευθύνσεων της Θετικής Ψυχολογίας, θα είναι σε θέση να εντοπίζουν και αναγνωρίζουν εκείνους τους παράγοντες που μπορεί να φέρουν μερίδιο ευθύνης για την παροχή φροντίδας χαμηλότερης ποιότητας. Η κινητοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης σχετικά με τις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσε να επιτρέψει έναν αποδοτικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε ημερήσια διάταξη που



θα έχει ως στόχο τη συντονισμένη δράση και τη λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση πιθανών αρνητικών συμπεριφορών (Buettner κ.συν., 2016).

Επιπλέον, η κατάρτιση σε στρατηγικές αποτελεσματικής συναισθηματικής διαχείρισης ίσως να υποβοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντρυφήσουν στη ψυχολογική ενίσχυση και των παιδιών ως αποτέλεσμα της δικής τους προσωπικής διαχείρισης σε αντίστοιχα απαιτητικά ζητήματα (Buettner κ.συν., 2016). Η ικανότητα ταυτοποίησης των συναισθημάτων, η αξιολόγησή τους και η διαχείριση των αρνητικών εκδηλώσεων θα αποτελεί δυνητικά ένα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα στο επίπεδο της παρουσίας και συμπεριφοράς των παιδιών. Παράλληλα, οι παιδαγωγοί ίσως θα παρουσιάζονται συναισθηματικά διαθέσιμοι και προσιτοί στα παιδιά, γεγονός που θα επιτρέψει την ανάπτυξη ισχυρότερων σχέσεων οικειότητας και την αποτελεσματικότερη αναγνώριση και αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων (Buettner κ.συν., 2016). Η άμεση παρέμβαση και η παροχή υποστηρικτικής συμπεριφοράς είναι πιθανό να προκαλέσουν αισθητή βελτίωση στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η υιοθέτηση θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης από τους παιδαγωγούς φαίνεται να αποτελεί ενθαρρυντική συνθήκη για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ίσως να σχετίζεται και με την ενίσχυση της επαγγελματικής δέσμευσης και τη μείωση των σημειωθέντων ποσοστών παραίτησης παιδαγωγών ως αποτέλεσμα της αδυναμίας ανταπόκρισης στην ψυχολογική επιβάρυνση (Buettner κ.συν., 2016).

#### *2.1.11. Σημασία υιοθέτησης παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας*

Η καταγραφή υψηλών ποσοστών συναισθηματικής εξάντλησης μεταξύ των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (Κάμτσιος & Λώλης, 2016 · Koulierakis, 2019) υπογραμμίζει την ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή παρεμβάσεων που θα έχουν ως στόχο τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω της ενίσχυσης δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων. Η παροχή καθοδηγητικών κατευθύνσεων με στόχο την ψυχολογική ευημερία των παιδαγωγών ίσως να επιτρέψει τη συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσίας στην προσχολική βαθμίδα. Η υιοθέτηση στρατηγικών Θετικής Ψυχολογίας δύναται να οδηγήσει στην αντιμετώπιση του αυξημένου εργασιακού άγχους, της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και να υποστηρίξει την οικοδόμηση

ασφαλιστικών δικλίδων ανθεκτικότητας απέναντι στις πολυάριθμες προκλήσεις και απαιτήσεις του επαγγέλματος. Η ενσωμάτωση παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας στην εκπαιδευτική καθημερινότητα μπορεί να καταστεί ευεργετική όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε συλλογικό.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Brackett κ.συν. (2010), οι παιδαγωγοί που αποκτούν ικανότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης και διαχείρισης, αναπτύσσουν και τη δεξιότητα βελτίωσης του περιβάλλοντός τους, γεγονός που ίσως να συνδέεται με υψηλότερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και κατ' επέκταση με συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης. Υποστηρίζεται ότι η δυνατότητα αυτορρύθμισης παρουσιάζει αρνητικούς συσχετισμούς με τον κίνδυνο εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και ως εκ τούτου πρωτοβουλίες που θα έχουν ως στόχο την προσαρμογή και τη λειτουργική ανταπόκριση των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας οφείλουν να αποτελούν κεντρικό μαθησιακό στόχο της προετοιμασίας και υποστήριξης των παιδαγωγών (Väisänen κ.συν., 2018).

#### *2.1.12. Αποτελέσματα παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο*

Ο Dreer (2020) διεξήγαγε έρευνα σε 309 Γερμανούς εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων με τη μορφή σύντομου παρεμβατικού προγράμματος Θετικής Ψυχολογίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών διασφαλίστηκε με διαδικτυακή εγγραφή και καταχώριση. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Μία πειραματική ομάδα (experimental), η οποία έλαβε τις οδηγίες για εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προβλέπονταν από το σύντομο παρεμβατικό πρόγραμμα Θετικής Ψυχολογίας (PPI) με στόχο την ενίσχυση θετικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων και μία ομάδα εφαρμογής εικονικής παρέμβασης (control group), η οποία έλαβε απλά κάρτες που εμπεριείχαν ρητά θετικής παρακίνησης. Ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής δέσμευσης και της συναισθηματικής εξάντλησης. Τα ποσοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε τρία διαφορετικά χρονικά διαστήματα, πριν την παρέμβαση (pre-test), μετά την παρέμβαση (post-test) και συμπληρωματικά δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (follow-up) για να διαπιστωθεί η διατήρηση ή μη των πιθανών διαφοροποιήσεων στις καταγραφείσες τιμές των αποτελεσμάτων.

Ως προς την παράμετρο της εργασιακής ικανοποίησης, η πειραματική ομάδα κατέγραψε αύξηση στις μέσες τιμές, στοιχείο που προέκυψε από τη σύγκριση των τιμών πριν από την παρέμβαση και μετά από αυτή. Ωστόσο, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις συμπληρωματικές μετρήσεις (follow-up). Η ομάδα της εικονικής παρέμβασης δεν κατέγραψε καμία διαφοροποίηση. Σημαντικό είναι το συμπέρασμα ότι οι θετικές διαφοροποιήσεις συνέχισαν να παρατηρούνται και σε βάθος δύο εβδομάδων μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος. Αντιστοίχως, στο επίπεδο της επαγγελματικής δέσμευσης, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας κατέγραψαν αύξηση μέσων τιμών βάσει της σύγκρισης των τιμών του pre-test και του post-test, ενώ αμελητέα ήταν η διαφοροποίηση των τιμών που καταγράφηκαν στη συμπληρωματική μέτρηση. Παρομοίως, και σε αυτή τη διάσταση η ομάδα εικονικής παρέμβασης δεν παρουσίασε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αυξημένες τιμές επαγγελματικής δέσμευσης της πειραματικής ομάδας διατηρήθηκαν στα ίδια επίπεδα ακόμα και δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Τέλος, ως προς τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντική μείωση σε σύγκριση με την ομάδα εικονικής παρέμβασης, ενώ και σε αυτή την περίπτωση η τάση μείωσης διατηρήθηκε και δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ειδικότερα, όσον αφορά στις μέσες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης, η συνεχιζόμενη μείωση ίσως να σχετίζεται με την πιθανότητα κάποιοι εκπαιδευτικοί να ενσωμάτωσαν κάποιες δραστηριότητες στην καθημερινότητά τους ακόμα και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Η τελευταία αυτή διαπίστωση μπορεί να προκύπτει ως απόρροια συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του ατόμου που εφαρμόζει την παρέμβαση (Lyubomirsky & Layous, 2013), ενώ σύμφωνα με τη μελέτη της Bolier κ.συν. (2013) η διατήρηση των επιδράσεων της παρέμβασης φαίνεται να ταυτίζεται με τα ευρήματα παρεμβατικών προγραμμάτων σε άλλους επαγγελματικούς χώρους ή στην ιδιωτική ζωή.

Επιπλέον, πρόσφατη μελέτη των Rahm και Heise (2019) που αφορούσε την εφαρμογή σύντομου παρεμβατικού προγράμματος Θετικής Ψυχολογίας και διεξήχθη σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας και μία μονάδα μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία σε ένα δείγμα 89 εκπαιδευτικών, κατέγραψε θετικά αποτελέσματα. Οι πειραματικές ομάδες που έλαβαν τη σχετική επιμόρφωση στις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας παρουσίασαν αύξηση στα ποσοστά ευζωίας. Συγκεκριμένα, υπήρξε

αξιολόγηση αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης θετικών συναισθημάτων, ικανοποίησης από τη ζωή και ευημερίας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπρόσθετα, σημειώθηκε σημαντική μείωση στη συχνότητα εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων, συναισθηματικής εξάντλησης και άγχους στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα παρατηρούμενα ευεργετικά αποτελέσματα φάνηκε να έχουν χρονική διάρκεια σε βάθος ενός μήνα, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης στις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας (Rahm & Heise, 2019). Ωστόσο, εκτός από το μικρό δείγμα της μελέτης, ένα άλλο στοιχείο που ίσως δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων είναι ότι στη συμπληρωματική αξιολόγηση των συμμετεχόντων δεν συμμετείχε η ομάδα ελέγχου.

Επιπρόσθετα, η μελέτη που διεξήγαγαν οι Turner και Theilking (2019b), προσέφερε αρκετά θετικά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς λόγω των πρακτικών διδασκαλίας που υιοθέτησαν εφαρμόζοντας τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παιδαγωγοί κατέγραψαν χαμηλότερα ποσοστά άγχους και υψηλότερα επίπεδα θετικότητας, χαλάρωσης και ηρεμίας.

Τέλος, σε μελέτη που διεξήχθη από τον Chan (2013) στην Κίνα και αφορούσε δείγμα 78 εκπαιδευτικών, καταγράφηκαν ευεργετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα η παρέμβαση αφορούσε την καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης με στόχο τη βελτίωση της αντιληπτής υποκειμενικής ευημερίας. Η πρώτη πειραματική ομάδα όφειλε να καταγράψει για ένα διάστημα 8 εβδομάδων γεγονότα που είχαν θετικό πρόσημο και την επίδραση που είχαν αυτά στη ζωή τους. Αντίθετα, η δεύτερη πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόζοταν παρέμβαση αξιολόγησης του τρόπου διαχείρισης των συναισθημάτων - στο ίδιο χρονικό διάστημα - έπρεπε να καταγράψει γεγονότα, τα οποία αποτελούσαν ατυχίες και τον βαθμό που αυτά επηρέαζαν την αντίληψη για τη ζωή των συμμετεχόντων. Παρατηρήθηκε αύξηση στα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και στις δύο ομάδες, γεγονός που υποδήλωνε ότι θετική επίδραση μπορεί να αποκομισθεί τόσο από τις εμπειρίες που δίνουν νόημα και βαρύτητα στη ζωή όσο και από αυτές που διέπονται αποκλειστικά από θετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, στην πειραματική ομάδα που εφάρμοζε την παρέμβαση ευγνωμοσύνης η ικανοποίηση από τη ζωή ήταν διακριτά εμφανέστερη (Chan, 2013). Πρέπει, εντούτοις, να επισημανθεί ότι η απουσία ομάδας ελέγχου λειτούργησε ανασχετικά στην προσπάθεια εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων.

Αποτελεί, ωστόσο, διαπίστωση ότι αν και υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία από έρευνες που είχαν ως στόχο μετρήσιμα αποτελέσματα ως απόρροια της εφαρμογής πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας σε σχολικά περιβάλλοντα, δεν υπάρχουν ανάλογα στοιχεία για την προσχολική εκπαιδευτική βαθμίδα.

### *2.1.13. Παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα*

Στην περίπτωση της Ελλάδας οι παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας έχουν εφαρμοστεί σε κάποιους τομείς, ωστόσο δεν υπάρχουν σχετικά δεδομένα (κατά τη στιγμή της συγγραφής της εργασίας) για την εκπαιδευτική βαθμίδα της προσχολικής αγωγής. Ειδικότερα στο πεδίο των εκπαιδευτικών, η έρευνα της Κλαδούρη (2020), η οποία εφάρμοσε το μοντέλο Θετικής Ψυχολογίας PERMA του Seligman (2012) με στόχο τη μέτρηση της ευημερίας και της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας σε δείγμα 42 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέγραψε θετικές διαφοροποιήσεις και στατιστικά σημαντικές μεταβολές τόσο ως προς τη γενική ευημερία όσο και ως προς γενική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, μία άλλη έρευνα είναι αυτή της Κατίδου (2019) σε 14 εκπαιδευτικούς της Κοζάνης μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με στόχο την ανάδειξη των στοιχείων που κατά την άποψη των συμμετεχόντων διέπουν την έννοια της ευημερίας. Στα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψε η διαπίστωση ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την ευημερία ως μια έννοια πολυπαραγοντική, η οποία επηρεάζεται από διάφορες συνιστώσες όπως η προσωπική ψυχολογική κατάσταση, τα επίπεδα ευημερίας των μαθητών, το ισορροπημένο εργασιακό κλίμα και οι δυνατότητες μαζί με την επιθυμία επαγγελματικής εξέλιξης. Ωστόσο, καταγράφηκε και η παρατήρηση ότι η κατάκτηση της ευημερίας δεν φαινόταν να είναι εφικτή λόγω της οικονομικής δυσπραγίας.

Επιπρόσθετα, παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας εφαρμόστηκαν σε επιλεγμένες ηλικιακές ομάδες, μαθητές, φοιτητές, καθώς και σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς. Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών κατέγραψαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα στο επίπεδο των θετικών συναισθημάτων (Κουβάκη, 2018), της ψυχικής ανθεκτικότητας (Παπαρούνη, 2019), την ικανοποίηση από τη ζωή (Κοτσώνη, 2021) και την αίσθηση ευημερίας (Symeonidou κ.συν., 2019).

#### 2.1.14. Συμπεράσματα σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας

Ο κεντρικός θεμελιωτής της Θετικής Ψυχολογίας, ο Seligman (2004), είχε καταγράψει τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά του ως προς τους παράγοντες που μπορούν να επιτρέψουν την κατάκτηση της ικανοποίησης από τη ζωή και είχε καταλήξει σε τρεις βασικές επιμέρους παραμέτρους. Χρησιμοποιώντας από κοινού τόσο την ηδονική όσο και την ευδαιμονική προσέγγιση για την οικοδόμηση μιας ευτυχισμένης ζωής αναφέρθηκε στην ευχάριστη ζωή (pleasant life), στη σημασία της δέσμευσης στη ζωή (engaged life) και την εύρεση νοήματος και σκοπού στη ζωή (meaningful life) (Seligman, 2004). Η ευχάριστη ζωή σχετίστηκε με την ανάδειξη των θετικών συναισθημάτων και την ηδονιστική προσέγγιση της ζωής. Η σημασία της αφοσίωσης και της δέσμευσης αφορούσε την καταγραφή της βαρύτητας των αρετών και των αξιών στο πλαίσιο της ευδαιμονικής προσέγγισης της ζωής. Παρομοίως, η εύρεση νοήματος και σκοπού στη ζωή, η σημασία της αίσθησης συλλογικότητας και η προσφορά βοήθειας στους άλλους, θεωρούνται παράμετροι που εντάσσονται και πάλι στην ευδαιμονική προσέγγιση της ζωής. Το αρχικό μοντέλο Θετικής Ψυχολογίας, η «Θεωρία της Αυθεντικής Ευτυχίας» (Seligman, 2004), θεωρήθηκε μονοδιάστατο, καθώς αναγνώριζε αποκλειστικά την ικανοποίηση από τη ζωή ως παράγοντα κατάκτησης της ευτυχίας.

Στην αναθεωρημένη προσέγγισή του, το μοντέλο της ευτυχισμένης ζωής έδωσε τη θέση του σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο ευημερίας, που ονομάστηκε PERMA (Seligman, 2012). Διατηρήθηκαν οι αρχικές διαστάσεις του μοντέλου της ευτυχισμένης ζωής και προστέθηκαν δύο επιπλέον, αυτές των (θετικών) σχέσεων (positive relationships) και της επίτευξης (accomplishment). Η ένταξη της διάστασης των σχέσεων προέκυψε ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης της σημασίας της κοινωνικής υποστήριξης ως μέσο ενίσχυσης της ανθρώπινης ευημερίας, ενώ η συνιστώσα της επίτευξης υπογράμμιζε τη σημασία της καταβολής προσπάθειας προς την επίτευξη στόχων και την τελική κατάκτησή τους.

Η ηδονιστική σκοπιά της ευημερίας αφορά την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, ενώ η ευδαιμονική απορρέει από την πεποίθηση ότι η ανιδιοτελής προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και η ανάδειξη των προσωπικών αξιών και ιδανικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Norris κ.συν., 2013). Κάθε συνιστώσα του μοντέλου PERMA πρέπει να διέπεται από τρία χαρακτηριστικά προκειμένου να θεωρείται ότι

ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της ευημερίας: α) να συνεισφέρει στην κατάκτηση της ευημερίας, β) να αποτελεί αυτόνομα επιδίωξη των ανθρώπων και όχι απλά μέσο για την κατάκτηση των άλλων διαστάσεων του μοντέλου PERMA και γ) να μπορεί να οριστεί και να μετρηθεί ως διακριτό στοιχείο και όχι ως μέρος του συνολικού μοντέλου PERMA (Seligman, 2012).

Τα παρεμβατικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας εμπεριέχουν θετικές δραστηριότητες σε ημερήσια διάταξη με απώτερο στόχο την κατάκτηση και καλλιέργεια αισθημάτων ευεξίας και τον σχετικό περιορισμό αρνητικών ψυχικών εκδηλώσεων (Parks & Titova, 2016 · Seligman κ.συν., 2005). Συνήθως, δίνονται σύντομες οδηγίες σχετικά με την πρακτική εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, οι οποίες αφορούν διάφορες συνιστώσες που εμπεριέχονται στις στοχεύσεις των παρεμβάσεων της Θετικής Ψυχολογίας, όπως η ευγνωμοσύνη, η αισιοδοξία, η ευγένεια, η ενσυναίσθηση και οι αρετές (Parks & Titova, 2016). Οι θετικές δραστηριότητες ασκούν επίδραση στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά, στοιχεία τα οποία μπορούν να επιφέρουν μια συνολική αλλαγή στην ευημερία ενός ανθρώπου (Lyubomirsky & Layous, 2013).

Το επάγγελμα του παιδαγωγού, ως ένα κατεξοχήν στρεσογόνο επάγγελμα, ίσως θα μπορούσε να επωφεληθεί από ανάλογες παρεμβάσεις ειδικά σχεδιασμένες για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ώστε να προληφθεί η εκδήλωση ψυχοσωματικών επιπτώσεων που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα του παρεχόμενου έργου ή της φροντίδας προς τα παιδιά (Aldrup κ.συν., 2017 · Richards κ.συν., 2018). Επισημαίνονται πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα (Donaldson κ.συν., 2019) και συγκεκριμένα στην περίπτωση των παιδαγωγών, αλλά τα επί του παρόντος διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα δεν επαρκούν για γενικεύσεις (Rahm & Heise, 2019).

Η στροφή του ενδιαφέροντος από την αυστηρά τεχνοκρατική και απρόσωπη προσέγγιση του επαγγελματικού χώρου στο ψυχολογικό κεφάλαιο οργανισμών και επιχειρήσεων αποτελεί καίριο αίτημα στο πλαίσιο της ολοένα αυξανόμενης κατανόησης της σημασίας ενός υγιούς εργασιακού πλαισίου, όπου διεύθυνση και εργαζόμενοι θα εργάζονται αρμονικά για την εξασφάλιση ψυχολογικής υποστήριξης και πρακτικών αποτελεσματικής διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Προτεραιότητα

στο σύγχρονο επαγγελματικό χώρο οφείλει να αποτελεί η διασφάλιση της υγείας των εργαζομένων και η υιοθέτηση πρακτικών προαγωγής αυτής (Tamers κ.συν., 2019).

Η ενίσχυση της λειτουργίας των επαγγελματικών χώρων με τις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας φαίνεται να σχετίζεται με υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και ευημερίας, με αύξηση των θετικών συμπεριφορών και περιορισμό των αρνητικών εμπειριών στον εργασιακό χώρο (Burke, 2019). Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έρευνας, που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην οποία συμμετείχαν 21.000 εργαζόμενοι, κατέδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας παρουσιάζουν ευθύ συσχετισμό με υψηλότερα παραγωγικά αποτελέσματα στην εργασία (Bryson κ.συν., 2017).



## 2.2. Επαγγελματική εξουθένωση

### 2.2.1. Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας ενέτειναν σε μεγάλο βαθμό και ανέδειξαν εμφατικά τις αδυναμίες του οικονομικού συστήματος και τις δυνατότητες διατήρησης των θέσεων εργασίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των επαγγελματιών, μεταξύ αυτών και το επάγγελμα των παιδαγωγών, ήρθε αντιμέτωπη με μια άνευ προηγουμένου αβεβαιότητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας ιδιότυπης διεγκυστίνδας μεταξύ της ανάγκης για αυξημένη παραγωγικότητα και της επιδίωξης υψηλότερων αποδοχών από την πλευρά των εργαζομένων, ώστε να ανταποκριθούν στις επιταγές της προελαύνουσας οικονομικής κρίσης. Αυτοί οι οικονομικοί παράγοντες σε συνάρτηση με διάφορες κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους διαμόρφωσαν ένα ιδιαίζον εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο οι γενικευμένες προσπάθειες μείωσης του κόστους και αύξησης των κερδών είχαν ως αποτέλεσμα τη δραστική μείωση του εργατικού δυναμικού που ωστόσο έπρεπε να διαχειριστεί δυσανάλογο φόρτο εργασίας (Maslach & Leiter, 2017).

Εντούτοις, αυτή η μεταβολή και η συνεχής προσπάθεια εγκλιματισμού και ανταπόκρισης στις νέες συνθήκες επέφερε και σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού. Μια αρνητική, λοιπόν, παράμετρος αυτής της κατάστασης υπήρξε η εξάπλωση και ο πολλαπλασιασμός περιστατικών επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει από την έκθεση σε πολλαπλούς αγχογόνους παράγοντες εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, οι οποίοι όταν δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση του συνδρόμου. Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να συνυπάρχει με την επικράτηση συμπτωμάτων εργασιακού άγχους ή ακόμα και κατάθλιψης, τα οποία σταδιακά επηρεάζουν αναπόφευκτα την ψυχολογική και σωματική κατάσταση των εργαζομένων.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει προεκτάσεις κοινωνικές και απασχολεί τους μελετητές ήδη από τη δεκαετία του 1970. Η πρώτη αναφορά στον όρο «burnout» εντοπίζεται σε ένα μυθιστόρημα του Graham Greene με τίτλο «A burnt-out case», όπου ένας αρχιτέκτονας έχει χάσει κάθε ενδιαφέρον για την τέχνη και τη ζωή (Valsania,

2022). Ωστόσο, ως επιστημονικός όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία από τον Freudenberger (1974), έναν ψυχίατρο, ο οποίος κατέγραψε μια σειρά από σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές εκδηλώσεις του συνδρόμου. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των ιδεαλιστικά υποκινούμενων εθελοντών, αναφέρθηκε στα χαρακτηριστικά αυτών που είναι πιο ευάλωτοι στην εμφάνισή του και πρότεινε τρόπους αντιμετώπισής του.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από αυτές τις πρώτες προσεγγίσεις του συνδρόμου είναι ότι παρατηρείται σε επαγγελματίες και εθελοντές - ανθρώπους που εμπλέκονται στην παροχή κοινωνικών - ανθρωπιστικών υπηρεσιών (Freudenberger, 1974). Ο ίδιος ο Freudenberger (1974) έκανε τις σχετικές παρατηρήσεις του προσφέροντας αφιλοκερδώς υπηρεσίες σε μια δομή φροντίδας και περίθαλψης ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Αποτελούσε μέρος μιας επαγγελματικής κατηγορίας που η καθημερινότητα και οι παράμετροι της εργασίας απαιτούσαν συναισθηματική εμπλοκή. Κάτι ανάλογο εντοπίζεται και στην περίπτωση των παιδαγωγών. Βέβαια, στη δεκαετία του 1980 άρχισε να διαμορφώνεται η άποψη ότι και άλλες κατηγορίες επαγγελματιών και εργατών (υπάλληλοι γραφείου, απλοί εργάτες) – εκτός των απασχολούμενων σε κοινωνικά / ανθρωπιστικά επαγγέλματα – εμφάνιζαν συμπτώματα του συνδρόμου (Schaufeli κ.συν., 2009).

### *2.2.2. Επαγγελματική εξουθένωση στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής*

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), ως ανασταλτικός παράγοντας διασφάλισης της εργασιακής ικανοποίησης, αποτελεί στοιχείο που έχει συνδεθεί κατά κύριο λόγο με τα επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από έντονα ανθρωπιστικό και κοινωνικό προσανατολισμό, όπως προαναφέρθηκε. Το επάγγελμα του παιδαγωγού θεωρείται ως αυτό που βάλλεται σε σημαντικό βαθμό από τις επιπτώσεις των πολυάριθμων διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα σε ημερήσια διάταξη (Ross κ.συν., 2012). Η ιδιαίτερα απαιτητική καθημερινότητα των παιδαγωγών χαρακτηρίζεται - εκτός από την καταβολή προσπάθειας για κάλυψη των εκπαιδευτικών στοχεύσεων - και από την εξαντλητική, σε κάποιες περιπτώσεις, ενασχόληση με την ταυτοποίηση των συναισθηματικών και ψυχολογικών αναγκών κάθε μαθητή. Η συναισθηματική υπερέκθεση των παιδαγωγών σε συνάρτηση με άλλες

παραμέτρους που ορίζουν το επάγγελμα των παιδαγωγών είναι πιθανό να επιφέρει επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία (Ziain-Ghafari & Berg, 2019).

Η ψυχική υγεία αποτελεί νευραλγικό τομέα της ανθρώπινης υπόστασης, καθώς επηρεάζει όλες τις πτυχές της προσωπικής και κοινωνικής δραστηριοποίησης, μεταξύ αυτών τη διαχείριση του εργασιακού άγχους και κατ' επέκταση την ποιότητα των επαγγελματικών επιδόσεων (Gray κ.συν., 2017 · Richards κ.συν., 2016 · Turner & Theilking, 2019b). Επιπρόσθετος επιβαρυντικός παράγοντας θεωρείται και η ελλιπής κατάρτιση των παιδαγωγών σε δεξιότητες διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων, που σε συνάρτηση με τις ενισχυμένες ευθύνες εντός του σχολικού πλαισίου φαίνεται να ωθούν ολοένα και περισσότερους εκπροσώπους του κλάδου σε επαναλαμβανόμενες απουσίες ή ακόμα και παραίτηση (Gray κ.συν., 2017· McLean & Conner, 2015).

Ειδικότερα, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου σημαντική διάσταση της παρουσίας των παιδιών αποτελεί η κοινωνική και συναισθηματική τους καλλιέργεια, ο εντοπισμός του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την πρόοδό (Jeon κ.συν., 2014 · Whitaker κ.συν., 2015). Οι λειτουργοί της προσχολικής αγωγής δραστηριοποιούνται σε μια ηλικιακή ομάδα με ιδιαίτερα απαιτητικές αναπτυξιακές ανάγκες και ως εκ τούτου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια πολυάριθμων δεξιοτήτων (Sandilos κ.συν., 2015· Whitaker κ.συν., 2013). Η εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης έχει φανεί ότι επηρεάζει αρνητικά το σθένος των παιδαγωγών, περιορίζοντας τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μικρών μαθητών, επιφέροντας και τα σχετικά αρνητικά αποτελέσματα στην αναπτυξιακή τους πορεία (McLean & Conner, 2015 · Skaalvik & Skaalvik, 2017a · Whitaker κ.συν., 2013). Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής που έχουν αναπτύξει μηχανισμούς διαχείρισης της συναισθηματικής τους κατάστασης είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα εκδηλώσεις αρνητικής συμπεριφοράς και να δρουν υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά (Swartz & McElwain, 2012).

### *2.2.3. Μοντέλα αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης*

Η παγκόσμια βιβλιογραφία έχει καταγράψει διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μερικά από αυτά είναι:

α) το μοντέλο των Edelman & Brodsky (1980), σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση εκκινείται αρχικά με το στάδιο του ενθουσιασμού, ακολουθείται από την εμφάνιση αισθημάτων αμφιβολίας και αδράνειας, έπειτα προκύπτει το στάδιο της απογοήτευσης και της ματαιώσης και στο τελικό στάδιο εγκαθιδρύεται η απάθεια, η αποξένωση και η αποπροσωποποίηση.

β) το μοντέλο του Cherniss (1980), σύμφωνα με το οποίο αρχικά παρατηρείται αδυναμία ανταπόκρισης στις επαγγελματικές απαιτήσεις εξαιτίας ανεπαρκών πόρων (εργασιακό άγχος), στη συνέχεια αναδύεται η αίσθηση της συναισθηματικής εξάντλησης και τέλος επέρχεται η φάση της αμυντικής κατάληξης, που αποτυπώνεται με τη μορφή κυνικής αντιμετώπισης του κοινωνικού περιγύρου.

γ) το μοντέλο των Pines & Aronson (1988), το οποίο παρουσιάζει αντιστοιχία με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του μοντέλου της Maslach, σχετίζεται με εκδηλώσεις του φαινομένου ως αποτέλεσμα απαιτητικών εργασιακών συνθηκών και αποτελείται μόνο από μία κλίμακα.

δ) το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen κ.συν., 2005) αποτελείται από τρεις διαστάσεις οι οποίες εξετάζουν αρχικά το βαθμό της προσωπικής εξουθένωσης ανεξάρτητα από την επαγγελματική κατάσταση, ακολούθως αναλύεται η εξουθένωση ως απόρροια της εργασιακής απασχόλησης και τέλος αξιολογείται η σωματική και ψυχολογική επιβάρυνση ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στον εργασιακό χώρο. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης είναι στην ουσία το αποτέλεσμα της κριτικής που ασκήθηκε στο δημοφιλές μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και το οποίο αναλύεται παρακάτω.

ε) το μοντέλο του Bergen (Feldt κ.συν., 2014) αξιολογεί τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η εξάντληση ως απόρροια της εργασίας, ο κυνισμός απέναντι στη σημασία της ίδιας της εργασίας και την αίσθηση ανεπάρκειας σε σχέση με την εργασία.

στ) το μοντέλο του Oldenburg (Halbesleben & Demerouti, 2005) αξιολογεί δύο διαστάσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, την εργασιακή εξάντληση και την αποδέσμευση από την εργασία.

ζ) το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982). Σύμφωνα με τη Maslach (1982) η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυδιάστατο σύνδρομο, το οποίο

προκύπτει ως αποτέλεσμα της χρόνιας έκθεσης σε στρες και απαρτίζεται από τρεις υποκατηγορίες: α) τη συναισθηματική εξάντληση (η έλλειψη ενέργειας και η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας), β) την αποπροσωποποίηση ή κυνισμό (η αποξένωση του παιδαγωγού από τους μαθητές και η έλλειψη οικειότητας) και γ) την έλλειψη αίσθησης επίτευξης από την άσκηση του επαγγέλματος (η ανυπαρξία ικανοποίησης από το παραγόμενο έργο και η συνακόλουθη ανάπτυξη αρνητικής αυτο-εικόνας).

#### *2.2.4. Το μοντέλο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach*

Η Maslach κ.συν. (1996) διατυπώνοντας τις τρεις διαστάσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ανέδειξαν τη σημασία της ψυχολογικής ευημερίας στο εργασιακό περιβάλλον. Η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται με την συναισθηματική υπερέκθεση και την απομύζηση των ψυχικών αποθεμάτων (Maslach & Leiter, 1999). Η διάσταση της εξάντλησης περιγράφεται ως μια γενικευμένη αίσθηση φθοράς, απώλειας ζωτικότητας και ενέργειας και σωματικής εξασθένησης και εξάντλησης (Maslach & Leiter, 2017). Η κατάσταση αυτή διαχέεται στην επαγγελματική καθημερινότητα και συνοδεύεται από την αίσθηση περιορισμού των δυνατοτήτων επαρκούς λειτουργίας και ανταπόκρισης στα εκπαιδευτικά καθήκοντα. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, καθώς παρατηρείται υποβάθμιση του παρεχόμενου έργου (Maslach κ.συν., 1996).

Η αποπροσωποποίηση (ή εναλλακτικά συνιστώσα του κυνισμού) αντιπροσωπεύει τη διαπροσωπική διάσταση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σχετίζεται με την υιοθέτηση μια αρνητικής ή υπερβολικά αποστασιοποιημένης συμπεριφοράς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Maslach κ.συν., 2001). Οι παιδαγωγοί που βιώνουν την αποπροσωποποίηση αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους μαθητές τους και δημιουργούν φυσικές αποστάσεις από αυτούς, επιβάλλοντας όρους αποξένωσης (Maslach κ.συν., 1996).

Η διάσταση της αίσθησης μειωμένης προσωπικής επίτευξης (ή εναλλακτικά συνιστώσα της αναποτελεσματικότητας) περιγράφει την αίσθηση της μειωμένης παραγωγικότητας, το χαμηλό ηθικό και την αδυναμία εύρεσης τρόπων διαχείρισης πτυχών της εργασιακής πραγματικότητας (Maslach & Leiter, 2017). Αφορά, λοιπόν,

την παράμετρο της αυτοαξιολόγησης και σχετίζεται με αισθήματα ανικανότητας, έλλειψης επιτευγμάτων και παραγωγικότητας (Maslach κ.συν., 2001). Στην ουσία είναι η αποτύπωση της διάψευσης των επιδιωκόμενων στόχων κατά την ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αδυναμία επίτευξης της αρχικής επιθυμίας για μεταλαμπάδευση γνώσεων και διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών δεν μπορεί να επιτευχθεί και τότε επέρχεται η αίσθηση μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach κ.συν., 1997).

Αναντίρρητα, ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη του συνδρόμου, ειδικά για το επάγγελμα των παιδαγωγών, στη σύγχρονη εποχή θεωρείται η συνεισφορά των πρωτοπόρων μελετητών Christina Maslach και Michael Leiter (1999), οι οποίοι υπέθεσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τρεις ειδικές διαστάσεις συμπεριφοράς. Η μέτρηση αυτών των τριών διαστάσεων σε εκπροσώπους συγκεκριμένων επαγγελματικών ομάδων φάνηκε να σχετίζεται με την εν γένει επαγγελματική απόδοση και ειδικότερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι συνυφάνονται με την επαγγελματική συμπεριφορά, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στα παιδιά (Maslach & Leiter, 1999), τις περισσότερες απουσίες από τον επαγγελματικό χώρο και την επιδείνωση των εργασιακών επιδόσεων (Swider & Zimmerman, 2010).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Swider και Zimmerman (2010), τα άτομα που αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένα υποθέτουν ότι οι απουσίες από την εργασία θα είναι βοηθητικές, ώστε να καταφέρουν να αναπληρώσουν τα μειωμένα ψυχικά αποθέματά τους. Ωστόσο, τα υψηλά ποσοστά στη διάσταση της αποπροσωποποίησης είναι αυτά που τελικά ίσως να σχετίζονται περισσότερο με την επιλογή της παραίτησης από την εργασία. Ως προς τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, πιθανότατα σχετίζεται με την επιλογή προσωρινής ή μόνιμης αποχώρησης από την εργασία, καθώς σύμφωνα και με τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (1978) οι αντιλήψεις των εργαζομένων για τον εαυτό τους ίσως ασκούν εντονότερη αρνητική επίδραση στην απόδοση της εργασίας.

Η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής έχει αποτελέσει αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας, καθώς οι παιδαγωγοί αυτής της βαθμίδας φαίνεται πως είναι ευάλωτοι στην εμφάνιση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης (Blöchliger & Bauer, 2018 · Koch κ.συν., 2015 ·

Løvgren, 2016). Εκφράζεται η άποψη ότι εργαζόμενοι που ήδη πλήττονται από συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης ή επαγγελματικής εξουθένωσης συνεχίζουν να αποτελούν μέρος του ενεργού εργατικού δυναμικού, επειδή αυτά εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου και συχνά παραμένουν ανεξερεύνητα σε προηγούμενα επίπεδα (Maslach & Leiter, 2017). Εντός αυτού του πλαισίου γίνεται κατανοητό ότι αυτή η χρονίζουσα κατάσταση επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις σε πρακτικό επίπεδο, καθώς το εργατικό δυναμικό είναι πιθανό να παρουσιάσει μειωμένη απόδοση (Klusmann κ.συν., 2016). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η παροχή προσχολικής αγωγής υψηλού επιπέδου είναι άμεσα συνυφασμένη με την ψυχική κατάσταση των παιδαγωγών (Jennings, 2015).

Από κλινική άποψη, η επαγγελματική εξουθένωση δεν κατατάσσεται στην κατηγορία των ψυχικών διαταραχών, αλλά εντάσσεται στα αίτια πρόκλησης ψυχικής δυσλειτουργίας (Maslach & Leiter, 2017). Η αδυναμία αναγνώρισης των συμπτωμάτων σε συνάρτηση με τα υψηλά ποσοστά άγχους των εκπαιδευτικών που προέρχονται από πειστικές συνθήκες τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική ζωή σε συνδυασμό με την αδυναμία αποτελεσματικής αντιμετώπισης πιθανής προϋπάρχουσας συναισθηματικής ανισορροπίας, μπορεί να αποτελέσουν αίτιο επικράτησης ψυχικών ασθενειών, όπως η κατάθλιψη. Πρόσφατα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναγνώρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο, το οποίο χρήζει ιατρικής αντιμετώπισης, και το ενέταξε στην επικαιροποιημένη Διεθνή Ταξινόμηση Ασθενειών (ICD 11 - International Classification of Diseases), ορίζοντάς το ως σχετικό με την εργασιακή απασχόληση. Παράλληλα, καταγράφει ως αιτίες του συνδρόμου το ανεπαρκώς διαχειρισθέν χρόνιο εργασιακό άγχος, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη αίσθηση επαγγελματικής επίτευξης (WHO, 2022). Εξάλλου, η επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης απορρέει και από την απαραίτητη συμμόρφωση με τη σχετική οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναφέρεται στην υγεία και στην ασφάλεια των εργαζομένων (OSHA, 1989).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, οι τρεις πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς το εργατικό δυναμικό των μονάδων αγωγής στην πρώιμη ηλικία αντιμετωπίζει χαμηλά επίπεδα στελέχωσης, υψηλά επίπεδα παραιτήσεων (OECD, 2020), αυξημένες απουσίες από το εργασιακό περιβάλλον, μεγαλύτερα ποσοστά αποστασιοποίησης και ως εκ τούτου δεν δύναται να

παρέχει υπηρεσίες υψηλής ποιότητας στο κοινωνικό σύνολο (Blöchliger & Bauer, 2018· Salvagioni κ.συν., 2017 · Sandilos κ.συν., 2015). Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε βάθος χρόνου εκδηλώνονται ως αρνητισμός και έλλειψη ευελιξίας, στοιχεία που τελικά αποξενώνουν τους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής και παρακωλύουν την ανάγκη για παροχή στοχευμένης φροντίδας. Το σύνδρομο είναι το αποτέλεσμα μιας αργής και υφέρπουσας διαδικασίας που οδηγεί σταδιακά σε συναισθηματική αποδέσμευση και αποξένωση, μετατρέποντας εκπαιδευτικούς που μέχρι πρότινος χαρακτηρίζονταν από στοργικότητα σε άτομα κυριευμένα από ψυχρότητα.

#### *2.2.5. Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον*

Η εργασία, η οργανωσιακή δομή και το ίδιο το άτομο αποτελούν τους τρεις κύριους τομείς από τους οποίους προκύπτουν στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης: τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και του παράγοντες συναλλαγής (Bakker κ.συν., 2014a · Chang, 2009). Ο φόρτος εργασίας, η πίεση του χρόνου, το εργασιακό άγχος (Gluschkoff κ.συν., 2016), οι συγκρούσεις ρόλων, οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, η απουσία συναισθηματικής στήριξης και η περιορισμένη αυτονομία είναι οι συνιστώσες που αφορούν τον τομέα της εργασίας. Οι οργανωτικοί παράγοντες σχετίζονται με την απουσία αναγνώρισης και ανταμοιβής, τους περιοριστικούς κανόνες λειτουργίας, την περιορισμένη υποστήριξη και την αναποτελεσματική διαχείριση, την ασάφεια ή σύγκρουση ρόλων στο εργασιακό περιβάλλον, το μέγεθος της εκάστοτε τάξης, τις περιορισμένες οικονομικές απολαβές, τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας ή τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Chang, 2009).

Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν δημογραφικά στοιχεία, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ανθεκτικότητα, τα χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας (Massari, 2015) και η σχετική αποκομισθείσα εμπειρία, το επίπεδο μόρφωσης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι διαθέσιμες στρατηγικές διαχείρισης απαιτητικών καταστάσεων (Simionato, 2018), τα κριτήρια επιλογής ενός επαγγέλματος (Ventura κ.συν., 2015) καθώς και τα πιθανά προβλήματα στην προσωπική ζωή (Chang, 2009).



Ως προς τους παράγοντες συναλλαγής, βάση του προσδιορισμού τους αποτελεί η αλληλεπίδραση ατομικών και οργανωτικών παραγόντων. Συγκεκριμένα, ο τρόπος αντίδρασης και διαχείρισης των παιδαγωγών της απρεπούς συμπεριφοράς των παιδιών, τις προσωπικές στάσεις και απόψεις σχετικά με την οργάνωση, τη διοίκηση της εκπαιδευτικής δομής, τις διαπροσωπικές / επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, την αυτοαντίληψη σχετικά με την αποτελεσματικότητά στο επαγγελματικό επίπεδο σε συνδυασμό με την κοινωνική αντανάκλαση του προσφερόμενου έργου, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης (Wang κ.συν., 2015) και γενικά η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (Chang, 2009).

#### *2.2.6. Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων και πόρων (Job Demands & Job Resources)*

Το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων έχει ως πρωταρχικό στόχο να προσφέρει ικανοποιητικές διευκρινίσεις σχετικά με τις παραμέτρους της επαγγελματικής δέσμευσης και της εργασιακής εξουθένωσης (Bakker & Demerouti, 2017). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα όταν υπάρχουν μεγαλύτερες εργασιακές απαιτήσεις σε συνδυασμό με ανεπαρκή επίπεδα επαγγελματικών πόρων. Ειδικότερα στην περίπτωση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, η παρουσία επαγγελματικής δέσμευσης λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την εμφάνιση του συνδρόμου, ενώ η ύπαρξη ικανοποιητικών επαγγελματικών πόρων σχετίζεται θετικά με την εξασφάλιση επαγγελματικής δέσμευσης και κατ' επέκταση με μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bakker & Demerouti, 2007b · Schaufeli & Taris, 2014).

Σύμφωνα με το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων (Job Demands-Job Resources – JD-R), οι εργασιακές απαιτήσεις αναφέρονται στις πιεστικές εργασιακές συνθήκες και τον αυξημένο επαγγελματικό φόρτο, ενώ περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές της εργασίας, όπως η ψυχολογική, κοινωνική και οργανωσιακή διάστασή της (Demerouti κ.συν., 2001). Η διαχείριση και επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των παραμέτρων απαιτεί τη σωματική και ψυχολογική δέσμευση των εργαζομένων (Bakker κ.συν., 2005). Ως προς τη διάσταση των εργασιακών πόρων, οι πολυάριθμες υποχρεώσεις εντός του εργασιακού χώρου δύνανται να λειτουργήσουν επιβαρυντικά, να εξαντλήσουν τα ψυχικά και σωματικά αποθέματα του εργαζόμενου και ως εκ τούτου να εκδηλωθεί συμπτωματολογία επαγγελματικής εξουθένωσης ή προβλημάτων υγείας

εν γένει (Demerouti κ.συν., 2001). Η επιβαρυντική αυτή λειτουργία της απώλειας πόρων συνδέεται με αρνητικές εκδηλώσεις στο επίπεδο του επαγγελματικού περιβάλλοντος που περιλαμβάνουν μειωμένη δέσμευση ή και απόσυρση. Ειδικότερα, η απόσυρση φαίνεται να αποτελεί μιας μορφής ασφαλιστική δικλίδα που λειτουργεί προστατευτικά έναντι μελλοντικών απογοητεύσεων εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (Bakker κ.συν., 2003).

Η δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου εργασιακών απαιτήσεων και πόρων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής αφορά τον αυξημένο φόρτο εργασίας (εργασιακές απαιτήσεις), ενώ η προσπάθεια ανταπόκρισης στις ενισχυμένες απαιτήσεις ενίοτε προϋποθέτει και την υψηλότερη κατανάλωση ψυχικών αποθεμάτων, πρακτική που, ωστόσο, όταν η χρήση της παρατείνεται σε βάθος χρόνου, επιφέρει και σχετικές επιπτώσεις, των οποίων κεντρική εκδήλωση αποτελεί η επαγγελματική εξουθένωση (Bakker κ.συν., 2014a).

Το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων στον τομέα της προσχολικής αγωγής έχει άμεση σχέση με τη φύση του επαγγέλματος (Farewell κ.συν., 2022). Οι επαγγελματικές απαιτήσεις συνδέονται με πτυχές μιας ενασχόλησης που αφορούν σωματικές αντοχές και ψυχικές δεξιότητες και ως εκ τούτου σχετίζονται με την εμφάνιση ψυχολογικής εξουθένωσης ή εργασιακού άγχους (Farewell κ.συν., 2022). Όσον αφορά στους εργασιακούς πόρους, αυτοί σχετίζονται με τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις επαγγελματικές απαιτήσεις μέσω συμπεριφορών προσανατολισμένων προς την επίτευξη στόχων, καθώς και την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική ενίσχυση (Bakker & Demerouti, 2014b). Οι απασχολούμενοι στις μονάδες προσχολικής αγωγής αναλαμβάνουν ένα ευρύτατο φάσμα υποχρεώσεων και δεσμεύσεων που εμπεριέχει αρμονικές σχέσεις με τους μαθητές, υποστηρικτική συμπεριφορά, κατανόηση των αναγκών των παιδιών και συνεχή διαθεσιμότητα, καθώς η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας είναι βαρύνουσας σημασίας σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, δεδομένων των απαιτήσεων σε πνευματικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επομένως, οι παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια και τις σχετικές αντοχές σε σωματικό, ψυχικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Οι παιδαγωγοί καταγράφουν συχνά υψηλά επίπεδα ψυχικής επιβάρυνσης ως αποτέλεσμα της έκθεσής τους στη σχολική καθημερινότητα, στοιχείο που σχετίζεται

με την εκδήλωση συμπτωμάτων συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα κατά τα πρώτα χρόνια ενασχόλησής τους με το επάγγελμα (Dicke κ.συν., 2015). Διαφαίνεται πως η καταγραφή ανάρμοστης συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με πιθανά εμπόδια ως προς την αποδοτικότητα της διδασκαλίας (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Η αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρείται μία εκ των σημαντικότερων αρετών - πόρων των εκπαιδευτικών (Dicke κ.συν., 2014) και η αποτελεσματική εκδήλωσή της μπορεί να γίνει αντιληπτή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης.

Συνεπώς, ένας υψηλός βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της διαχείρισης της τάξης συνεπάγεται περιορισμένες πιθανότητες εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών από τους μαθητές καθώς και μείωση των επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης (Aloe κ.συν., 2014). Το ίδιο το μοντέλο επαγγελματικών απαιτήσεων και πόρων έχει καταδείξει την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών ενός επαγγέλματος και της ψυχικής ισορροπίας των εργαζομένων. Η ομαλή ψυχολογική λειτουργία εντός του εργασιακού περιβάλλοντος και η ευημερία φαίνεται να επηρεάζει τα παραγωγικά αποτελέσματα, ασκώντας επιρροή ακόμα και στον τρόπο οργάνωσης και δομής του εργασιακού χώρου, ώστε να ενισχύεται η δέσμευση και να μειώνεται η αίσθηση εξάντλησης (Bakker & Demerouti, 2014b).

Όταν ο περιβάλλον εργασιακός χώρος χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργανωτικών και κοινωνικών πόρων, ο εργαζόμενος δεν φαίνεται να έχει στη διάθεσή του τα μέσα που θα του επιτρέψουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση των επαγγελματικών απαιτήσεων. Ωστόσο, η συνδρομή των ατομικών πόρων μπορεί να επιτρέψει την καλύτερη διαχείριση τους. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη διαχειριστικών μεθόδων που βασίζονται στην αισιοδοξία και το σθένος φαίνεται να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική δέσμευση και επιδίωξη επαγγελματικής εξέλιξης (Lupsa κ.συν., 2019). Η ενίσχυση και η καλλιέργεια των προσωπικών πόρων έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της ευημερίας και τις επαγγελματικές επιδόσεις (Lupsa κ.συν., 2019).

Όταν οι άνθρωποι αναπτύσσουν ένα θετικό αξιακό σύστημα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αποδοτική εκμετάλλευση των θετικών χαρακτηριστικών τους και συνακόλουθα αποτρέπουν την προέλαση συνθηκών που ευνοούν την εμφάνιση αγχώδους συμπεριφοράς και επαγγελματικής εξουθένωσης (Bakker & de Vries, 2021).

Η υιοθέτηση πρωτοβουλιών για βελτιστοποίηση της διαχειριστικής ικανότητας ως προς τις εργασιακές απαιτήσεις συμβάλλει αποφασιστικά στην ενίσχυση των ατομικών εργασιακών πόρων και τη θετική αποτίμηση της παρουσίας στον εργασιακό χώρο μέσω της επικέντρωσης στις διαθέσιμες δεξιότητές τους (Oprea κ.συν., 2019 · Rudolph κ.συν., 2017).

Εντούτοις, σχετικά με τα πιθανά εμπόδια που ανακύπτουν από την οργανωσιακή διάρθρωση των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως η σύγκρουση ρόλων και οι επαγγελματικές διαπροσωπικές σχέσεις, ίσως να έχουν επιπτώσεις στην επαγγελματική δέσμευση (Inoue κ.συν., 2014). Η ύπαρξη και διαθεσιμότητα επαγγελματικών πόρων ενισχύουν την επαγγελματική δέσμευση (Alzyoud κ.συν., 2017) και απομακρύνουν την πιθανότητα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης (Bernejo κ.συν., 2013 · Upadyaya κ.συν., 2016).

#### *2.2.7. Το εργασιακό άγχος ως παράγοντας εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους παιδαγωγούς*

Το εργασιακό στρες, καθώς και ο βαθμός εμφάνισής του δεν συνδέεται πάντοτε με εκπαιδευτικούς που κατά κύριο λόγο έχουν να επιδείξουν αναποτελεσματικές μαθησιακές μεθόδους, μη παραγωγικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές ή αδυναμία διαχείρισης της σχολικής τάξης (Zinsser κ.συν., 2013). Τα χαμηλά επίπεδα στρες μπορεί να υποκρύπτουν έλλειψη πίεσης ή κινήτρων σχετικά με την επιδίωξη διαμόρφωσης θετικότερου επαγγελματικού περιβάλλοντος ή - στην αντίθετη περίπτωση - τα υψηλά επίπεδα να ευθύνονται για την επιβράδυνση της ικανότητας συναισθηματικής αυτορρύθμισης και προσαρμοστικότητας στις απαιτητικές συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος (Friedman-Krauss κ.συν., 2014). Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι κάποιοι παιδαγωγοί τείνουν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στις διαδικασίες διαμόρφωσης θετικού κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον, θυσιάζοντας, εντούτοις, την βαρύνουσα σημασία παράμετρο της παροχής συναισθηματικά υποστηρικτικών συμπεριφορών (Hoglund κ.συν., 2015).

Η επαγγελματική ευημερία των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια και ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους και της σχετικής εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα στο

πλαίσιο της αγωγής πρώιμης ηλικίας και λόγω της σημασίας τους για την περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών (Buettner κ.συν., 2016). Τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας των παιδαγωγών συνεπάγονται εκδήλωση θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών, γεγονός που υποδηλώνει βελτιωμένες επαγγελματικές επιδόσεις και αυξημένη παραγωγικότητα (Gyeltshen & Beri, 2018). Στην αντίθετη περίπτωση, κυριαρχούν συναισθήματα εργασιακής αναποτελεσματικότητας και μειωμένης διάθεσης για ποιοτική αλληλεπίδραση με τα παιδιά ή υποστήριξης τους στην αναπτυξιακή τους πορεία (Penttinen κ.συν., 2020 · Wolf κ.συν., 2019), στοιχεία που αποτελούν προπομπούς συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης ή ακόμα της πρόθεσης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Peele & Wolf, 2021). Συνεπώς, όταν οι παιδαγωγοί διαθέτουν ενισχυμένα ψυχολογικά αποθέματα και ψυχικό σθένος, μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης εργασιακού στρες (Liu κ.συν., 2022), βελτιώνεται η δυνατότητα αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, καλλιεργούνται διεξοδικά δεξιότητες αποτελεσματικής συναισθηματικής διαχείρισης (Tripathi & Bharadwaja, 2019) και ως εκ τούτου εξασφαλίζεται και η επαγγελματική ικανοποίηση. Εντούτοις, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί δεν λαμβάνουν επαρκή κατάρτιση για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος και τις λοιπές απαιτήσεις που απορρέουν από τη διδασκαλία και τη συναναστροφή με τα παιδιά (Schonert-Reichl, 2017a · Schonert-Reichl κ.συν., 2017b).

#### *2.2.8. Εργασιακός φόρτος και επαγγελματική εξουθένωση*

Μολονότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και η εκπαιδευτική πολιτική έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της παροχής προσχολικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου, δεν έχει δοθεί η αντίστοιχη βαρύτητα στην ανάπτυξη της ευημερίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, οι οποίοι αποτελούν τους εισηγητές της νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Alves κ.συν., 2021 · Gu κ.συν., 2020). Η διασφάλιση της ευημερίας των παιδαγωγών στο πλαίσιο του εργασιακού τους χώρου οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα καθώς φαίνεται να σχετίζεται με σημαντικές πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής τους υπόστασης, όπως η σωματική και ψυχική υγεία, η επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και η επίδρασή τους στην αναπτυξιακή εξέλιξη των παιδιών. Τα υψηλά ποσοστά βιωμένης ευημερίας συνυπάρχουν με διευρυμένα θετικά συναισθήματα, στοιχεία που σχετίζονται με παραγωγικότερη παρουσία στο

εργασιακό περιβάλλον (Gyeltshen & Beri, 2018). Αντίθετα, η εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων σχετικά με τον επαγγελματικό χώρο επηρεάζουν αναπόφευκτα την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, την ύπαρξη κινήτρων για παροχή υψηλότερου επιπέδου διδασκαλίας και συναισθηματικής υποστήριξης των παιδιών (Penttinen κ.συν., 2020 · Wolf κ.συν., 2019). Ως αποτέλεσμα, υπάρχουν μελετητές που υπογραμμίζουν τον άμεσο συσχετισμό μεταξύ των χαμηλών επιπέδων επαγγελματικής ευημερίας με τον υψηλότερο κίνδυνο για εκδήλωση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και παραιτήσεων (Peele & Wolf, 2021).

Το επάγγελμα του παιδαγωγού έχει επανειλημμένα καταγραφεί μεταξύ των πιο στρεσογόνων (Arens & Morin, 2016 · Herman κ.συν., 2020 · Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Στην αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας εντοπίζονται πολύ συγκεκριμένοι αχχογόνοι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της προσφερόμενης επαγγελματικής υποστήριξης, την αποτελεσματική οργάνωση της σχολικής αίθουσας και τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών (Jeon κ.συν., 2014 · Sandilos κ.συν., 2015). Το εργασιακό άγχος εμφανίζεται και κυριαρχεί στις περιπτώσεις παιδαγωγών που δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικές δεξιότητες διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων, που πιθανώς απορρέουν από το αυξημένο επαγγελματικό φορτίο, την ένταση, την απογοήτευση, καθώς και την ελλιπή συναισθηματική και επαγγελματική επιβράβευση (Guo κ.συν., 2022).

Ως εργασιακός φόρτος ορίζεται «το εύρος της αντιληπτής απόστασης μεταξύ των διαθέσιμων επαγγελματικών πόρων των εκπαιδευτικών και των εργασιακών απαιτήσεων» (Schaack κ.συν., 2020, σ.1013). Όταν αυτές οι δύο συνιστώσες δεν ταυτίζονται και δεν εφάπτονται, τότε επιτείνεται η αίσθηση του εργασιακού φόρτου. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι το στοιχείο ότι οι παιδαγωγοί αναφέρουν αυτή την παράμετρο ως την πιο συχνή αιτία εμφάνισης εργασιακού στρες (Wells, 2015). Οι καθημερινές απαιτήσεις, στις οποίες καλούνται να αντεπεξέλθουν επαγγελματικά, είναι πολυεπίπεδες. Το απαιτητικό αυτό εργασιακό περιβάλλον, σε κάποιες περιπτώσεις, επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα των παιδαγωγών να επιδείξουν ανθεκτικότητα και σθένος, να διαχειριστούν και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα ψυχικά αποθέματα και τους συναισθηματικούς τους πόρους, με αποτέλεσμα την κυριαρχία του άγχους (Ibrahim κ.συν., 2021).

Επομένως, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καταγράφεται σχετικά με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας που συνοδεύει τους εκπαιδευτικούς των σύγχρονων μονάδων προσχολικής αγωγής. Η έλλειψη αυστηρά καθορισμένου ωρολογίου προγράμματος (Gong κ.συν., 2020), ο σχετικός περιορισμός του ελεύθερου χρόνου και η συνολική επαγγελματική πίεση στην οποία υπόκεινται σε ημερήσια διάταξη οι παιδαγωγοί μπορεί να επιταχύνει την εμφάνιση του συνδρόμου. Οι προαναφερθείσες παράμετροι περιορίζουν τις δυνατότητες εξασφάλισης επαγγελματικής ευημερίας από τους παιδαγωγούς - καθώς πλήττεται σημαντικά η ανάγκη ικανοποίησης από τον εργασιακό χώρο – και σε συνάρτηση με την περιοριστική δράση στο επίπεδο της ανάληψης πρωτοβουλιών, της ψυχολογικής, κοινωνικής και γνωστικής ευημερίας, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο πιεστικών εργασιακών συνθηκών που αναπόδραστα επιφέρει χαμηλά ποσοστά ευημερίας και ικανοποίησης. Ωστόσο, αν και έχει καταγραφεί η σημασία της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία αποκλειστικά για τους παιδαγωγούς της προσχολικής αγωγής (Cadima κ.συν., 2021).

Η εργασία των παιδαγωγών δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο επίπεδο της παροχής διδασκαλίας, αλλά επιφορτίζεται με διοικητικά καθήκοντα και αρμοδιότητες, ενώ αρκετός χρόνος επενδύεται στην προετοιμασία υλικού ή διδακτικού σχεδιασμού. Χαρακτηριστικό, εξάλλου, είναι και το εύρημα ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας σχετίζεται αρνητικά με τη διασφάλιση υγιούς ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και προσωπικής ζωής (Bermejo κ.συν., 2013). Εντούτοις, παρά τις εκτεταμένες υποχρεώσεις και την ανάληψη επιπλέον αρμοδιοτήτων, η μισθολογική αποζημίωση είναι δυσανάλογη, προκαλώντας περαιτέρω επιβάρυνση της ευημερίας των παιδαγωγών και αύξηση των πιθανοτήτων εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010 · Skaalvik & Skaalvik, 2009). Πιέσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και οι συνθήκες εργασίας εν γένει, αποτελούν παράγοντες που οδηγούν κάποιους εκπαιδευτικούς ακόμα και στην παραίτηση από τη θέση εργασίας τους (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

Ωστόσο, παρά τους αρνητικούς συσχετισμούς που καταγράφηκαν παραπάνω, υπάρχει βιβλιογραφία η οποία καταγράφει τον φόρτο εργασίας ως θετικό παράγοντα και

μάλιστα ενισχυτικό της επαγγελματικής ταυτότητας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τον φόρτο εργασίας ως κίνητρο για να επιδείξουν πιο δημιουργικές ικανότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του επαγγέλματος των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής και να εκμεταλλευτούν παραγωγικότερα τις υπάρχουσες γνώσεις συναισθηματικής διαχείρισης (Prilleltensky κ.συν., 2016), ειδικότερα στην περίπτωση παιδαγωγών δημοσίων μονάδων προσχολικής αγωγής που έχουν λάβει σχετική κατάρτιση. Κατά αναλογία, ο φόρτος εργασίας θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας ανάπτυξης ηγετικής διαχείρισης και πρωτοβουλιών. Η ανάγκη άμεσης αντιμετώπισης ζητημάτων που ανακύπτουν σχετικά με τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε διαμοιρασμό του προς διαχείριση φόρτου με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό δυναμικό. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί βοηθητικά όχι μόνο ως προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης αποδοτικότερης συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων παιδαγωγών, αλλά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από την πρακτική της ανάθεσης αρμοδιοτήτων (Blöse & Khuzwayo, 2020). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η αναγνώριση της επαγγελματικής αξίας των παιδαγωγών και το εποικοδομητικό συνεργατικό περιβάλλον σχετίζονται με την επαγγελματική δέσμευση, την καλλιέργεια της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση την αποκόμιση επαγγελματικής ικανοποίησης (Hur κ.συν., 2016 · Meristo & Eisenschmidt, 2014 · Vangrieken κ.συν., 2017).

#### *2.2.9. Η ηλικία και η προϋπηρεσία ως παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης*

Μία παράμετρος που εμφανίζεται να επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου είναι η ηλικία και κατ' επέκταση τα χρόνια προϋπηρεσίας των παιδαγωγών. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Κάμτσιος και Λώλης (2016), οι παιδαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας – με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών – παρουσίαζαν χαμηλότερα ποσοστά στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, σε αντίθεση με τα υψηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης και ικανοποίησης από την εργασία. Το ιδιαίτερο αυτό εύρημα ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η αποκτηθείσα εμπειρία έχει διευκολύνει τη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων και σε συνδυασμό με τον περιορισμό των ωρών διδασκαλίας ή τις περισσότερες δυνατότητες προαγωγής και περαιτέρω μισθολογικής ανέλιξης, προσφέρουν σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της επίτευξης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Αντίθετα, οι νεότεροι παιδαγωγοί, με λιγότερα



χρόνια προϋπηρεσίας, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά στην διάσταση της αποπροσωποποίησης, στοιχείο που πιθανώς σχετίζεται με το βαθμό καλλιέργειας των δεξιοτήτων διαχείρισης της επαγγελματικής καθημερινότητας ή στη διάψευση των προσδοκιών τους σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών τους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει επιπτώσεις όχι μόνο στη σωματική και ψυχική υγεία, αλλά επηρεάζει και την εργασιακή δέσμευση, την αφοσίωση και την απόδοση των ανθρώπων. Σύμφωνα, μάλιστα, με τη μελέτη της Lu κ.συν. (2019), τα αρνητικά αποτελέσματα του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής εξάντλησης φαίνεται να προκύπτουν ήδη από τα πρώτα χρόνια ενασχόλησης με το επάγγελμα του παιδαγωγού και ως εκ τούτου η προληπτική υιοθέτηση πολιτικών αποτροπής της επαγγελματικής εξουθένωσης θα ωφελούσε αν εφαρμοζόταν ήδη από την πρώτη ένταξη των παιδαγωγών στη διδασκαλία. Οι δυνάμει παιδαγωγοί, χωρίς προϋπηρεσία, ίσως διακρίνονται για τη ζωτικότητα, την ενέργεια, τον ιδεαλισμό και τον ενθουσιασμό σχετικά με τις ανθρωπιστικές διαστάσεις του επαγγέλματος, ωστόσο φαίνεται πως περιστατικά συναισθηματικής εξάντλησης που απασχολούσαν παιδαγωγούς με προϋπηρεσία πλέον αφορούν και τους νεότερους εκπαιδευτικούς και έχουν οδηγήσει στην καταγραφή υψηλών ποσοστών παραιτήσεων (Skaalvik & Skaalvik, 2016 · Struyven & Vanthournout, 2014).

#### *2.2.10. Η απουσία διοικητικής υποστήριξης ως παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης*

Η έλλειψη υποστηρικτικού κλίματος των παιδαγωγών σε διοικητικό επίπεδο συνδέεται άμεσα με αυξημένη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης (Kamtsios, 2018). Η διοικητική υποστήριξη σχετίζεται με την καθοδηγητική συνεισφορά σε πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσίας, όπως η αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών από τους μαθητές – καθώς κατατάσσονται στα βασικά αίτια εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Kamtsios, 2018) -, η διαχείριση της τάξης ή ο οργανωτικός σχεδιασμός (Tickle κ.συν., 2011). Αυτή η υποστήριξη αποτελεί σημαντική προσθήκη στην φαρέτρα των διαθέσιμων πόρων προς αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Ο βαθμός, λοιπόν, της διαθέσιμης αντιληπτής υποστήριξης έχει φανεί ότι λειτουργεί ως

αποτρεπτικός παράγοντας εμφάνισης του εργασιακού άγχους (Kourmousi & Alexopoulos, 2016). Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί ότι σε μελέτη που διεξήχθη στην Ελλάδα δεν εντοπίστηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κοινωνικής υποστήριξης και της ψυχικής ευημερίας των παιδαγωγών (Vassilopoulos, 2012).

#### *2.2.11. Οι δυσαρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τα παιδιά ως παράγοντας εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης*

Η πίεση που απορρέει από τις δυσαρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές (Pyhältö κ.συν., 2011), μπορεί να προκαλέσει συμπεριφορές αποπροσωποποίησης και κυνισμού και να θέσει σε κίνδυνο την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχει υποστηριχθεί ότι οι δυσλειτουργικές σχέσεις με τους συναδέλφους, προκαλούν την αίσθηση της απομόνωσης, δεδομένο που φαίνεται να ευθύνεται για την αύξηση των επιπέδων άγχους των παιδαγωγών και κατ' επέκταση την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Οι συναισθηματικά εξουθενωμένοι παιδαγωγοί καταγράφουν μειωμένες δυνατότητες ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων οικειότητας και περιορισμό των υποστηρικτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια των συναναστροφών με τα παιδιά (Ansari κ.συν., 2022 · Penttinen κ.συν., 2020). Αντίθετα, οι υποστηρικτικές συναναστροφές και οι επαινετικές αλληλεπιδράσεις φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς την εμφάνιση συμπτωμάτων του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης ή μειωμένης επαγγελματικής δέσμευσης (Blöchliger & Bauer, 2018 · Buettner κ.συν., 2016 · Sullanmaa κ.συν., 2022).

#### *2.2.12. Συσχετισμός εργασιακού άγχους και ποιότητας της διδασκαλίας ως παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης*

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξη των παιδιών, καθώς καλλιεργούν τις ικανότητες αναγνώρισης των συναισθημάτων, της κατανόησης της αξίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του αντικτύπου τους στη συλλογική αρμονία (Morris κ.συν., 2013). Η εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων στα παιδιά

είναι μέρος των συνολικής γνώσης στρατηγικών κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης που έχουν αποκτήσει οι παιδαγωγοί. Παιδιά με συναισθηματική γνώση φαίνεται να έχουν διαμορφώσει δεξιότητες καλύτερης ανταπόκρισης σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τις ομαλές κοινωνικές σχέσεις με τον περίγυρο (Morris κ.συν., 2013). Η ολιστική διδασκαλία των συναισθημάτων σε συνάρτηση με την άμεση ανταπόκριση και αξιολόγηση των συναισθημάτων των παιδιών μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις σε μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο (Morris κ.συν., 2013). Οι υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών φαίνεται να προωθούν και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στα παιδιά (Blair & Raver, 2015).

Ωστόσο, ανασχετικό στοιχείο - ως προς επίτευξη αυτών των θετικών αποτελεσμάτων - θα μπορούσε να θεωρηθεί το εργασιακό άγχος των παιδαγωγών. Αρκετές μελέτες έχουν καταγράψει συσχετισμούς μεταξύ του άγχους και της ποιότητας της παρεχόμενης συναισθηματικής υποστήριξης (Friedman-Kraus κ.συν., 2014 · Zinsser κ.συν., 2013). Στη μελέτη του Whitaker κ.συν. (2015), προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα υψηλά ποσοστά άγχους ή και κατάθλιψης τόσο στους επικεφαλής παιδαγωγούς όσο και στο βοηθητικό προσωπικό τάξεων αγωγής πρώιμης παιδικής ηλικίας συνδέονταν με συχνότερες συγκρουσιακές σχέσεις με τα παιδιά. Επιπρόσθετα, το εργασιακό άγχος έχει συνδεθεί με εκδηλώσεις παρορμητικής συμπεριφοράς από τα παιδιά και ελλείψεις ικανότητας συνεργατικότητας (Siekkinen κ.συν., 2013), μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής δέσμευσης από τους εκπαιδευτικούς και αναποτελεσματικές σχέσεις με τους μαθητές (Chang, 2009), οι οποίες συνεπάγονται μη ικανοποιητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τους μαθητές (Arens & Morin, 2016).

Ταυτόχρονα, η συναισθηματική εξάντληση φαίνεται να επηρεάζει και τις αντιλήψεις των παιδαγωγών για τη συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες και την εκδήλωση θυμού ή επιθετικότητας των παιδιών (Jeon κ.συν., 2019). Όταν οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται το κλίμα του εργασιακού περιβάλλοντος ως θετικό, τείνουν να αναφέρουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά (O'Brennan κ.συν., 2014). Οι ελλειμματικές στρατηγικές συναισθηματικής διαχείρισης φάνηκε να επηρεάζουν την αντίδραση των παιδαγωγών σε περιπτώσεις ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών και να οδηγούν στην εκδήλωση τιμωρητικών συμπεριφορών. Το συναισθηματικό κλίμα της προσχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των παιδαγωγών, επηρεάζει συνακολούθως το επίπεδο της

συναισθηματικής κατανόησης και συμπεριφοράς των παιδιών (Morris κ.συν., 2013). Αντιθέτως, οι παιδαγωγοί που διέθεταν τη δυνατότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης και παροχής θετικής υποστήριξης και ανταπόκρισης στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων, ήταν μεταξύ αυτών που είχαν καλλιεργήσει τις μεθόδους διαχείρισης συμπεριφοράς (Buettner κ.συν., 2016).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Zinsser κ.συν. (2013), οι παιδαγωγοί ιδιωτικών μονάδων αγωγής πρώιμης ηλικίας που παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους ήταν λιγότερο υποστηρικτικοί απέναντι στα παιδιά, ενώ τα παιδιά με τη σειρά τους κατέγραφαν πιο περιορισμένες ικανότητες φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, συναισθηματικής αυτορρύθμισης και παραγωγικής συμμετοχής. Επιπλέον, ένα ακόμα συμπέρασμα της μελέτης ήταν ότι όταν τα παιδιά έχαιραν υψηλής υποστήριξης από τους λιγότερο αγχωμένους εκπαιδευτικούς, αλλά υπήρχε ασυνέπεια στην παροχή της, τότε επεδείκνυαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και επιθετικότητα. Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα της μελέτης της Jennings (2015), όπου παρατηρήθηκε πως οι ιδιαίτερα αγχώδεις παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί στην παροχή ποιοτικής εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό πόσο βαρύνουσας σημασίας είναι και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών. Οι παιδαγωγοί ανήκουν στις επαγγελματικές ομάδες που παρουσιάζουν συχνότερα ψυχοσωματικές διαταραχές και μια βασική αιτία εμφάνισής του θεωρείται η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, η οποία ίσως οδηγεί συγκρουσιακές ή απόμακρες σχέσεις. Η σχετική ψυχολογική πίεση οδηγεί σταδιακά στην εμφάνιση συμπτωμάτων του συνδρόμου, καθώς η ανάγκη επένδυσης περισσότερου χρόνου στην προσπάθεια επιβολής πειθαρχίας επιφέρει και συναισθήματα αμφισβήτησης σχετικά με την ικανότητα παροχής ποιοτικής μάθησης (Albulescu κ.συν., 2018 · OECD, 2019).

### *2.2.13. Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών στην Ελλάδα*

Σε έρευνα που διεξήγαγαν ο Tsigilis κ.συν. (2006), στην οποία συμμετείχαν 178 παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί ήταν συναισθηματικά εξαντλημένοι πάνω από το μέσο όρο, σύμφωνα με τις καθορισμένες τιμές που έχουν καταγραφεί από την

κατηγοριοποίηση των δεικτών του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης MBI-ES της Maslach (Maslach κ.συν., 1996). Στην έρευνα αυτή, δεν μετρήθηκαν οι διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης που συμπληρώνουν το προαναφερθέν εργαλείο (MBI-ES).

Αντίστοιχα, στην έρευνα της Rentzou (2015), σε δείγμα 108 απασχολούμενων σε μονάδες προσχολικής αγωγής της Κρήτης καταγράφηκαν αυξημένες τιμές - άνω του μέσου όρου - στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ χαμηλές ήταν οι σχετικές καταγεγραμμένες τιμές στις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης, σύμφωνα με τις καθορισμένες τιμές που έχουν καταγραφεί από την κατηγοριοποίηση των δεικτών του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης MBI-ES της Maslach (Maslach κ.συν., 1996). Μόνο η κλίμακα της προσωπικής επίτευξης φάνηκε να σχετίζεται με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, η προηγούμενη μελέτη της Rentzou (2012), κατέγραψε εν μέρει συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με τις υποκλίμακες «Γονείς και προσωπικό» του εργαλείου Environment Rating Scale Self-assessment Readiness Checklist. Η ποιότητα αλληλεπιδράσεων με το υπόλοιπο προσωπικό της δομής και η εφαρμογή ή απουσία αξιολογικών κρίσεων από τον προϊστάμενο - διευθυντή φάνηκε να σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με τις δύο προαναφερθείσες διαστάσεις της κλίμακας MBI-ES της Maslach, ενώ η διάσταση της προσωπικής επίτευξης παρουσίασε συσχετισμούς με την ύπαρξη και παροχή πόρων εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, από την έρευνα του Koulierakis κ.συν. (2019) που διεξήχθη σε δείγμα 415 παιδαγωγών προσχολικής αγωγής από την περιοχή της Αθήνας, καταγράφηκαν μέτριες προς υψηλές τιμές στο επίπεδο της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ χαμηλά ήταν τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης, σύμφωνα με τις καθορισμένες τιμές που έχουν καταγραφεί από την κατηγοριοποίηση των δεικτών του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης MBI-ES (Maslach κ.συν., 1996). Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης παρουσίασε συσχετισμούς με συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες, το μορφωτικό επίπεδο ή την επαγγελματική εμπειρία, τις εργασιακές συνθήκες, τις επαγγελματικές απαιτήσεις, καθώς και τις χρηματικές απολαβές. Οι διαπιστωθέντες συσχετισμοί μεταξύ των τριών

διαστάσεων της κλίμακας MBI-ES (Maslach κ.συν., 1996) ταυτίζονται με τις σχετικές παρατηρήσεις που αναφέρθηκαν στην έρευνα της Rentzou (2012, 2015).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο 2014-2015 (Κάμτσιος & Λώλης, 2016), στο δείγμα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας προέκυψαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ μέτριες οι τιμές στο επίπεδο της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης, σύμφωνα με τις καθορισμένες τιμές που έχουν καταγραφεί από την κατηγοριοποίηση των δεικτών του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης MBI-ES (Maslach κ.συν., 1996). Καταγράφηκαν συσχετισμοί μεταξύ των τριών διαστάσεων του εργαλείου MBI-ES με την παράμετρο των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι παιδαγωγοί που διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να καταφέρνουν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις πιθανές δυσκολίες και τις αγχογόνες συνθήκες. Η διάσταση της προσωπικής επίτευξης παρουσίασε σχέση με την ηλικία των παιδαγωγών και τον αριθμό των τμημάτων της σχολικής μονάδας, κάτι που ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά παιδαγωγοί απολαμβάνουν ιδανικότερες συνθήκες στην εργασία, αλλά και ως προς τις απολαβές (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου παρουσίασαν συσχετισμούς με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Επομένως, ενδογενείς σε συνδυασμό με εξωγενείς παράγοντες μπορεί να συμπράττουν και να συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι μεγάλες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις τιμές και των τριών διαστάσεων του εργαλείου MBI-ES, σε σύγκριση με τις προηγούμενες έρευνες, πιθανώς να οφείλεται στις ιδιάζουσες οικονομικές συνθήκες που βίωσε η Ελλάδα λόγω της οικονομικής κρίσης και της υποβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στοιχεία που ίσως να επιβάρυναν την επαγγελματική και συναισθηματική τους υπόσταση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαντωνίου (2018), σε δείγμα 70 παιδαγωγών από την περιφερειακή ενότητα της Κοζάνης, ανέδειξαν ποσοστά συναισθηματικής εξουθένωσης άνω του μετρίου, χαμηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης, ενώ η παράμετρος της προσωπικής επίτευξης παρουσίασε μέτριες τιμές. Παράγοντες που συσχετίστηκαν με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών, η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, η προβληματική συνδρομή της

Διεύθυνσης σε περιπτώσεις αναποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς, ο φόρτος εργασίας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και οι οικονομικές απολαβές. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, που αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, αντλήθηκαν από το σχετικό ερωτηματολόγιο MBI-ES (Maslach κ.συν., 1996).

Ανάλογη έρευνα για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης διεξήγαγαν οι Γρηγορόπουλος και Καπαλτσίδου (2020) σε δείγμα 137 απασχολούμενων σε μονάδες προσχολικής αγωγής, στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν μέτρια ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης, ενώ χαμηλά ήταν τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης. Τα επίπεδα των τριών διαστάσεων της κλίμακας MBI-ES (Maslach κ.συν., 1996) φαίνεται να διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό ανάλογα με την εργασιακή σχέση των απασχολούμενων, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την ειδικότητα. Ειδικότερα, προέκυψε ότι το φύλο αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα εμφάνισης συναισθηματικής εξάντλησης, ακολουθεί η εργασιακή σχέση και η οικογενειακή κατάσταση. Η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η ειδικότητα δεν φάνηκε να επηρεάζουν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ ως προς την παράμετρο της αποπροσωποποίησης το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση δεν φάνηκε να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Τέλος, ως προς τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης φάνηκε να κατέχει σημαντική θέση ο παράγοντας ειδικότητα (παιδαγωγός).

Τέλος, ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, από την έρευνα της Παπαντωνίου (2020) διαπιστώθηκε ότι αν και στην περίπτωση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής κυριαρχεί η ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματός τους και η έλλειψη αισθημάτων απογοήτευσης ή εξάντλησης από τη διδασκαλία, εντούτοις, οι παιδαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι η ενασχόληση με τα νήπια είναι εξαντλητική και κοπιαστική. Ως αγχογόνοι παράγοντες θεωρούνται η έλλειψη επαγγελματικής ασφάλειας, λόγω του του ισχύοντος συστήματος προσλήψεων, οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι αρνητικές εργασιακές συνθήκες που λειτουργούν πιεστικά, που σε ορισμένες περιπτώσεις αυξάνουν τις πιθανότητες παραίτησης ή αλλαγής επαγγέλματος.

#### 2.2.14. Επιπτώσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης

Το εργασιακό άγχος ως συνιστώσα που σχετίζεται με την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να επηρεάζει τα κίνητρα και την αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών και συνακόλουθα να επηρεάζεται και η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ σε έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2018, προέκυψε το συμπέρασμα ότι 1 στους 5 εκπαιδευτικούς αισθάνονταν άγχος τις περισσότερες ή όλες τις φορές, ποσοστό σημαντικά πιο αυξημένο σε σύγκριση με το 13% που καταγράφηκε σε άλλα επαγγέλματα (Worth & Van den Brande, 2019). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συχνά συνδέεται με υψηλά ποσοστά παραιτήσεων, γεγονός που μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα ή μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Greenberg, 2016). Αυτό προκύπτει ως αποτέλεσμα του σωρευμένου εργασιακού άγχους, των χαμηλών ποσοστών αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και τη μειωμένη αφοσίωση και δέσμευση απέναντι στο επάγγελμα (Collie κ.συν., 2012 · Klassen & Chiu, 2011). Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να υπονομεύει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, να επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να επιφέρει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδαγωγών (Li κ.συν., 2020).

Οι προαναφερθείσες συνθήκες επιβαρύνουν όχι μόνο την ευημερία των παιδαγωγών αλλά επηρεάζουν και τις ικανότητές τους για παροχή αποτελεσματικής συναισθηματικής υποστήριξης και θετικής διαχείρισης, ως προϋπόθεση της ομαλής κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Hamre, 2014). Ειδικότερα στην προσχολική αγωγή, η οποία αποτελεί σημαντικό σταθμό της ανάπτυξης και εξέλιξης, η εκμάθηση μεθόδων συναισθηματικής αυτορρύθμισης και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, αποτελεί ικανή συνθήκη συμβολής στη σχολική τους ετοιμότητα, στην ευνοϊκότερη προσαρμογή τους και στην αποτροπή μελλοντικών αρνητικών συμπεριφορών (Darling-Churchill & Lippman, 2016 · Denham κ.συν., 2012a). Το εργασιακό άγχος περιορίζει τη ζωτικότητα και την ενέργεια των παιδαγωγών και αυτό τους καθιστά αναποτελεσματικούς στη δημιουργική εμπλοκή των παιδιών σε βασικές δραστηριότητες. Ωστόσο, η αδυναμία προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των παιδιών από την πλευρά των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής



φαίνεται να ενέχει κινδύνους, καθώς παρεμβαίνει αρνητικά στη διαδικασία ανάπτυξης των φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Denham κ.συν., 2012b).

Οι συναισθηματικά καταβεβλημένοι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας φαίνεται να αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι δυσκολίες αυτορρύθμισης και ως εκ τούτου να παρουσιάζουν περιορισμένη ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των παιδιών και μειωμένη ανοχή απέναντι σε ανάρμοστες συμπεριφορές (Kokkinos κ.συν., 2005). Ωστόσο, η ενδεδειγμένη λειτουργία των παιδαγωγών σε αυτή την περίπτωση απαιτεί την άμεση, αποτελεσματική παρέμβασή τους και την αποφυγή υιοθέτησης αντιπαιδαγωγικών μεθόδων. Το εργασιακό άγχος μπορεί να οδηγήσει τους παιδαγωγούς είτε στην έντονη έκφραση του προσωπικού τους θυμού είτε στην αποφυγή ενασχόλησης με αυτού του είδους τα περιστατικά, στάσεις που ίσως θα μπορούσαν να κλιμακώσουν περαιτέρω την απρεπή συμπεριφορά των παιδιών (Buettner κ.συν., 2016 · Whitaker κ.συν., 2015).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Jeon κ.συν. (2018), η έλλειψη γνώσης στρατηγικών συναισθηματικής αυτορρύθμισης από τους εκπαιδευτικούς ίσως να σχετίζεται με την αδυναμία παροχής θετικής ανταπόκρισης στα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών. Αυτή η αδυναμία διαχείρισης των συμπεριφορών των παιδιών θα μπορούσε δυνητικά να επηρεάσει αρνητικά το κλίμα της τάξης και συνακόλουθα να πυροδοτήσει το θυμό και την επιθετικότητα των παιδιών (Hamre, 2014). Οι αγχωμένοι εκπαιδευτικοί, οι παιδαγωγοί που φαίνεται να μεταφέρουν μεγαλύτερο ψυχολογικό φορτίο, παρουσιάζουν συγκρουσιακές και αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στα πιθανά αρνητικά συναισθήματα των παιδιών, όπως ο θυμός και η επιθετικότητα και τείνουν να αντιδρούν τιμωρητικά (Buettner κ.συν., 2016 · Whitaker κ.συν., 2015).

Η επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών φαίνεται να παρουσιάζει άμεσους συσχετισμούς με την επαγγελματική ικανοποίηση (Busis κ.συν., 2017). Η επαγγελματική απασχόληση των παιδαγωγών σχετίζεται με επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και τη σταδιακή εμφάνιση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης (Katz κ.συν., 2016). Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης αφορά μια χρονίζουσα βίωση αισθημάτων κόπωσης που απορρέουν από την εκτεταμένη έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες εντός του εργασιακού περιβάλλοντος με προεκτάσεις σε ψυχικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, η διάσταση της αποπροσωποποίησης συνδέεται με την διάδραση σε διαπροσωπικό επίπεδο και διέπεται από κυνισμό και τάσεις

αποστασιοποίησης είτε προς τους μαθητές είτε προς τους συναδέλφους των εκπαιδευτικών (Maslach κ.συν., 2001). Με άλλα λόγια, η συναισθηματική εξάντληση είναι ένας μηχανισμός αντίδρασης ως μέσο διαχείρισης του άγχους, ενώ η αποπροσωποποίηση αποτελεί στρατηγική προκειμένου να γίνει η εργασία πιο διαχειρίσιμη μέσω της δημιουργίας απόστασης σε σχέση με τους άλλους (Taylor κ.συν., 2019). Πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι αν και οι δύο αυτές διαστάσεις είναι αρκετά συναφείς, θεωρούνται εννοιολογικά διακριτές (Kokkinos κ.συν., 2005). Οι δύο προαναφερθείσες διαστάσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι πιο αξιόπιστοι δείκτες επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli & Salanova, 2007).

## 2.3. Επαγγελματική ικανοποίηση

### 2.3.1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με ευχάριστες ψυχολογικές εμπειρίες που μπορούν να λειτουργήσουν ως ασφαλιστικές δικλίδες αντιμετώπισης ή ακόμα και εξάλειψης των πιεστικών συνθηκών που εντοπίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με θετικές συμπεριφορές και υγιή ψυχολογική στάση (Massari, 2015). Η θετική αποτίμηση της καθημερινής εμπειρίας από τους παιδαγωγούς είναι βαρύνουσα σημασίας, ειδικότερα αν αναλογιστεί κανείς την προσέγγιση του Locke (1969) σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Locke (1969), λοιπόν, ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως τη «συνάρτηση μεταξύ των επιθυμιών ενός ατόμου σε σχέση με την εργασία του και των όσων τελικά λαμβάνει από αυτή» (σ.316). Η διατύπωση αυτή υπογραμμίζει και τη θετική επίδραση που διαδραματίζουν οι προσωπικές εργασιακές πεποιθήσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Είναι, επομένως, πιθανό οι παιδαγωγοί που αισθάνονται λιγότερο καταβεβλημένοι από την εργασιακή πίεση, να επιδιώκουν να προσφέρουν υψηλότερης ποιότητας υπηρεσίες (Usop κ.συν., 2013). Επιπλέον, ο Locke (1969) συμπληρώνοντας τον ορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης, την προσδιόρισε ως την «ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από τη θετική αποτίμηση της εργασίας κάποιου ή τη διαθεσιμότητα μέσω διευκόλυνσης κατάκτησης και πραγμάτωσης των εργασιακών αξιών του» (σ.316). Άρα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς η επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών σχετίζεται στην ουσία με τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο ή στην διδακτική τους ικανότητα (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Οι ικανοποιημένοι παιδαγωγοί αποτελούν το κεντρικό ζωτικό στοιχείο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων των αναπτυγμένων χωρών του κόσμου και διακρίνονται για τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία, τη χαρά της διδασκαλίας και την αίσθηση άσκησης επιρροής στη διαμόρφωση της ζωής των παιδιών (Massari, 2015). Ταυτόχρονα, όμως, η διαρκώς εξελισσόμενη επιστήμη της παιδαγωγικής σε συνάρτηση με τις ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις, έχουν μετατρέψει το επάγγελμα

των παιδαγωγών σε ένα ιδιαίτερος απαιτητικό επάγγελμα με πολλαπλές προκλήσεις και εξίσου πιεστικές προσδοκίες από την κοινωνία. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια ψυχοσυναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την βιωμένη εργασιακή εμπειρία (McAllister κ.συν., 2017) και ειδικότερα στην περίπτωση των παιδαγωγών σχετίζεται με τις αντιλήψεις για το επάγγελμά τους, τις συνθήκες εργασίας και την κοινωνική θέση (Troesch & Bauer, 2017).

### *2.3.2. Παράγοντες διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης*

Υπάρχουν εξωγενείς και ενδογενείς καθοριστικοί παράγοντες για τη διασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως η υποστήριξη από τη διεύθυνση και τους γονείς, η αίσθηση αυτονομίας και επίτευξης ή η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών (Anghelache, 2015). Τα αισθήματα ολοκλήρωσης, ευχαρίστησης και ικανοποίησης μέσα στο πλαίσιο του εργασιακού χώρου συνιστούν την επαγγελματική ικανοποίηση (Buonomo κ.συν., 2020). Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα καταγράφει γενικά υψηλά ποσοστά (Κάμτσιος & Λώλης, 2016), το εργασιακό άγχος και κάποιες πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης συνεχίζουν να καταγράφουν σημαντικά ποσοστά, τα οποία μάλιστα κατά την περίοδο της πρόσφατης οικονομικής κρίσης, η οποία επέφερε θεσμικές και εργασιακές αλλαγές (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) στη χώρα, φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά και τα μέχρι πρότινος υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016), όπως είχαν αποτυπωθεί και σε παλαιότερη έρευνα στην Ελλάδα (Tsigilis κ.συν., 2006).

Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο με αρκετές εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές παραμέτρους φαίνεται να επηρεάζεται από διάφορες συνιστώσες. Αρχικά, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος, η ενεργός εμπλοκή της διεύθυνσης σε ζητήματα που ανακύπτουν καθημερινά κατά τη συναναστροφή των παιδαγωγών με τα παιδιά και η παροχή άμεσης καθοδήγησης σχετικά με την αντιμετώπισή τους, η παροχή κινήτρων για περαιτέρω εξέλιξη, η διαμόρφωση θετικών συνθηκών εργασίας που ενισχύουν τη διάθεση για περισσότερη παραγωγικότητα (Baluyos κ.συν., 2019) και ο τύπος της εφαρμοζόμενης ηγεσίας (Ramazan, 2019).

Όπως έχει υποστηριχθεί από τους Bogler και Nir (2012), όταν ένας εκπαιδευτικός εκλαμβάνει το εργασιακό του περιβάλλον ως έναν χώρο, όπου εκτιμάται η προσωπική του συμβολή και υπάρχει ενδιαφέρον για την συνολική του ευημερία, τότε υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για κατάκτηση της αίσθησης ικανοποίησης. Ωστόσο, συχνά ανακύπτουν παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών, με αποτέλεσμα τις επιπτώσεις στην ποιότητα του παρεχόμενου έργου. Οι χαμηλές - και αναντίστοιχες με τη βαρύτητα του επαγγέλματος των παιδαγωγών - χρηματικές απολαβές, η απουσία πρωτοβουλιών επαγγελματικής ενίσχυσης ή παροχής κατάρτισης σχετικά με αποδοτικές μεθόδους διαχείρισης του άγχους και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις και πιέσεις των γονέων καθώς και οι επιβαλλόμενες αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού έργου έχουν επιδράσει αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συσχετιστεί, είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό, με διάφορα δημογραφικά ή ατομικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγών. Έχει καταγραφεί η διαπίστωση ότι οι άνδρες παιδαγωγοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τις γυναίκες (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Επίσης, οι παιδαγωγοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι, κάτι που ίσως να οφείλεται στη διάψευση των προσδοκιών τους σχετικά με το επάγγελμά τους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Επιπλέον, διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ικανοποίησης παρατηρείται και στη βάση του μορφωτικού επιπέδου των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φαίνεται πως οι παιδαγωγοί με μεταπτυχιακές σπουδές αισθάνονται περιορισμένη ικανοποίηση, γεγονός που συσχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για την έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης του έργου τους, την αναποτελεσματική συνεργασία με τη διεύθυνση και τις περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Βέβαια, εξίσου σημαντικό φαινόμενο που επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης είναι το είδος της εργασιακής σχέσης (Μυλωνάς, 2018). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καταγράφουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μόνιμοι απολαμβάνουν τα οφέλη της σταθερής εργασιακής σχέσης σε αντίθεση με τον πρόσκαιρο χαρακτήρα της απασχόλησης των αναπληρωτών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Η ευημερία των παιδαγωγών φαίνεται να επηρεάζεται από την αίσθηση ανασφάλειας και των εργασιακών συνθηκών εν γένει και να επιφέρει

δυναμικές επιπτώσεις στην προσωπική και οικογενειακή ζωή τους (Agathokleous κ.συν., 2021).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί σημαντικό τμήμα της συνολικής ευημερίας των παιδαγωγών μαζί με τα θετικά συναισθήματα, την επίτευξη στόχων και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τα παιδιά (Bogler & Nir, 2010 · Κάμτσιος & Λώλης). Η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των παιδαγωγών κάνει επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης συνθηκών κατάλληλων, ώστε οι παιδαγωγοί να αισθάνονται ψυχική και συναισθηματική ισορροπία στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Angayarkanni, 2021 · Kasalak & Dağyar, 2020). Ο βαθμός αποδοτικότητας και παραγωγικότητας των παιδαγωγών σχετίζεται εν μέρει με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνακόλουθη θετική συμπεριφορά (Anghelache, 2015 · Yildiz & Kilic, 2021).

### *2.3.3. Διάκριση παραγόντων άσκησης επιρροής στην επαγγελματική ικανοποίηση*

Σύμφωνα με τη μελέτη της Massari (2015), οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών της προσχολικής αγωγής, μπορούν να οργανωθούν και να καταταχθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Το μικροδομικό επίπεδο (micro-structural level)
- Το μεσοδομικό επίπεδο (meso-structural level) και
- Το μακροδομικό επίπεδο (macro-structural level)

Στο μικροδομικό επίπεδο ενσωματώνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και οι σχετικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει. Συγκεκριμένα, στοιχεία που εντοπίζονται στο μικροδομικό επίπεδο είναι ο βαθμός βίωσης του εργασιακού άγχους, τα επαγγελματικά κίνητρα, ο τρόπος διδασκαλίας, η διατήρηση ισορροπιών μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, οι προσωπικές προσδοκίες, καθώς και παράμετροι δημογραφικής φύσης, όπως το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας (Massari, 2015). Στο μεσοδομικό επίπεδο κατατάσσονται στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. φόρτος εργασίας, πίεση χρόνου), διάφορα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (π.χ. εύρος αρμοδιοτήτων), παράμετροι που αφορούν την οργάνωση της σχολικής μονάδας (π.χ. διαπροσωπικές

σχέσεις με τους συναδέλφους, καθοδήγηση από τη διεύθυνση, σχέσεις με τη διοίκηση, χρηματικές απολαβές, προστασία της εργασίας), οι ιδιαίτερες δεξιότητες, το επίπεδο μόρφωσης, ο τύπος της προσχολικής δομής (δημόσια ή ιδιωτική) και η αυτοεκτίμηση (Massari, 2015). Στο μακροδομικό επίπεδο, εμπεριέχονται δεδομένα που αφορούν την τοπική, εθνική ή διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, την αναγνώριση της σημασίας και της προσφοράς του επαγγέλματος του παιδαγωγού, τον τρόπο επιβράβευσης των παιδαγωγών και την παραγωγικότητα (Massari, 2015).

Η εξασφάλιση ποιοτικής επαγγελματικής ζωής φαίνεται να λειτουργεί ως ανασχετικός παράγοντας εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης και ως μέσο επαγγελματικής ικανοποίησης (Koustelios & Tsigilis, 2005). Η συνιστώσα της αποκόμισης θετικών συναισθημάτων και ικανοποίησης μέσα από την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών έχει φανεί ότι μπορεί να εξασφαλίσει εργασιακή ικανοποίηση, παρά την ύπαρξη πιθανών αντιξοοτήτων (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Επιπλέον, παράγοντας που μπορεί να εξασφαλίσει τη συνθήκη της ικανοποίησης είναι η ύπαρξη κινήτρων για εργασία σε συνδυασμό με τα συναισθήματα επάρκειας και ευχαρίστησης (Kroupis κ.συν., 2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών εμφανίζει θετικούς συσχετισμούς με βασικούς συναισθηματικούς παράγοντες όπως η αισιοδοξία, η αυτοπεποίθηση ή η χαρά της διδασκαλίας και η επίδραση που μπορεί να ασκήσει ο παιδαγωγός στην κοινωνική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, στοιχεία που φαίνεται να υποβοηθούν τους παιδαγωγούς να διατηρήσουν υψηλά επίπεδα απόδοσης και παραγωγικότητας (Usop κ.συν., 2013).

#### *2.3.4. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών ως παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης*

Η ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών θεωρείται βασικός παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης, αποτελώντας ενισχυτική παράμετρο της επαγγελματικής καθημερινότητας των παιδαγωγών. Η εργασιακή καθημερινότητα των παιδαγωγών χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνεργασία με παιδιά, η οποία ολοκληρώνεται με την ικανοποίηση που απορρέει από την παρακολούθηση της προόδου τους και τη συνακόλουθη βίωση συναισθημάτων χαράς (Klassen & Chiou, 2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη δυνατότητας συμμετοχής σε επιμορφώσεις

επαγγελματικής ανάπτυξης που σχετίζονται με τη διαχείριση απρεπών συμπεριφορών των παιδιών, καθώς η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις ίσως να δημιουργεί την αίσθηση υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος και ψυχολογικής ασφάλειας (Zinsser & Zinsser, 2016b). Οι παιδαγωγοί, που αντιλαμβάνονται τον χώρο εργασίας ως πιο υποστηρικτικό, τείνουν να καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και κατ' επέκταση να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (Bogler & Nir, 2012). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών εντάσσονται στους σημαντικότερους παράγοντες εκδήλωσης εργασιακού άγχους από τους παιδαγωγούς (Friedman-Krauss κ.συν., 2014 · Vatou κ.συν., 2021). Επομένως, όταν οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι ως προς την ενεργοποίηση μεθόδων διασφάλισης της τάξης και συναισθηματικής καθοδήγησης των παιδιών, εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση ως απόρροια της αίσθησης αποτελεσματικότητας (Zinsser κ.συν., 2016a).

Τα παιδιά αποτελούν τους άμεσους δέκτες της επαγγελματικής δραστηριότητας των παιδαγωγών και η εγκαθίδρυση σχέσεων συνεργασίας και σεβασμού με αυτά οικοδομούν και διαμορφώνουν μια ποιοτική και παραγωγική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, η απρεπής συμπεριφορά από την πλευρά των παιδιών μπορεί να επιβαρύνει αυτή τη σχέση και στις περιπτώσεις αυτές είναι επιτακτική η συνδρομή βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης μέσω της χρήσης υψηλότερων επιπέδων εκφραστικής ενθάρρυνσης και θετικά εστιασμένων αντιδράσεων (Buettner κ.συν., 2016). Αυτές τείνουν να λειτουργούν επικουρικά κατά τη διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και να προληφθούν συνθήκες που ίσως να ευνοήσουν την εμφάνιση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης (Jennings, 2015). Η έρευνα της Jeon κ.συν. (2018) κατέληξε στη διαπίστωση ότι όταν οι παιδαγωγοί παρουσιάζουν θετικές πρακτικές προσέγγισης, καταγράφουν και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης. Εντούτοις, όταν το περιβάλλον μιας δομής προσχολικής αγωγής προσδιοριζόταν ως χαοτικό, θεωρούνταν προγνωστικός παράγοντας της ψυχολογικής επιβάρυνσης των παιδαγωγών. Δηλαδή, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών συσχετίστηκαν θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση των παιδαγωγών.



### *2.3.5. Η σχολική ηγεσία ως παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης*

Έρευνες έχουν διαπιστώσει άμεσο συσχετισμό μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των παραμέτρων της σχολικής ηγεσίας (Γραμματικού, 2016), τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Lalagka, 2017) και την πειθαρχία των μαθητών (Sims, 2017). Τα σχολικά περιβάλλοντα που διέπονται από αρμονικές σχέσεις με τη διεύθυνση υπό τη μορφή παροχής καθοδηγητικών συνεδριών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων, περισσότερων δυνατοτήτων λήψης πρωτοβουλιών και ενεργητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, φαίνεται να σχετίζονται με υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης και περισσότερα κίνητρα προσφοράς ποιοτικών αλληλεπιδράσεων και διδασκαλίας (Bascia & Rottman, 2011 · Τογορονα, 2021). Επιπλέον, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, η ύπαρξη συναδελφικής αλληλεγγύης και η εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού (Johnson κ.συν., 2012).

### *2.3.6. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως παράγοντας διασφάλισης της επαγγελματικής ικανοποίησης*

Μέσο ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των παιδαγωγών θεωρείται και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Η εφαρμογή πρακτικών που συνεπικουρούν το εκπαιδευτικό έργο και ενισχύουν την προσπάθεια των παιδαγωγών στην επίτευξη στόχων και την αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων επηρεάζουν και το βαθμό αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου έργου. Για τον Bandura (1978) η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά την ικανότητα ενεργοποίησης των ψυχικών αποθεμάτων και των ψυχολογικών μηχανισμών διαχείρισης με στόχο την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης και την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Ειδικότερα, στην περίπτωση των παιδαγωγών ταυτίζεται με την αντιληπτή ικανότητα διαχείρισης προκλήσεων και δυσκολιών που ανακύπτουν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα (Schwarzer & Hallum, 2008).

Η επίτευξη παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων σε συνάρτηση με την αποδοχή των πρακτικών αυτών από τα παιδιά ενισχύει την ικανοποίηση των παιδαγωγών, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν και οι σχετικές καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο παιδαγωγός με τους δέκτες του παρεχόμενου

έργου, δηλαδή τους μαθητές (Toropona, 2021). Σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010) οι στρατηγικές υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζονται με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, τα θετικά εργασιακά αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσουν ενισχυτικό παράγοντα παραμονής στο επάγγελμα, ενώ αντίθετα η απουσία αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

### *2.3.7. Οι αποδοχές, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και η αναγνώριση της συνεισφοράς ως παράγοντες διασφάλισης επαγγελματικής ικανοποίησης*

Οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι εργασιακές συνθήκες, οι αποδοχές, η επαγγελματική ασφάλεια, οι εργασιακοί κανόνες και πολιτικές καθώς και η διοίκηση. Επιπλέον, σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την ικανοποίηση θεωρούνται η αναγνώριση των επιτευγμάτων των εργαζομένων και ο καθορισμός των ανατιθέμενων καθηκόντων, καθώς οι παιδαγωγοί με υψηλή ικανοποίηση τείνουν να ανυπομονούν να προσφέρουν υπηρεσίες και μπορεί να είναι λιγότερο προβληματισμένοι από πιθανές εργασιακές πιέσεις (Lambert κ.συν., 2018). Σύμφωνα με τη μελέτη της Angayarkanni (2021), οι περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης σε συνάρτηση με τις χαμηλές χρηματικές απολαβές, οι εργασιακές συνθήκες παράλληλα με την απουσία επιβραβεύσεων και αναγνώρισης της συνεισφοράς αποτελούν βασικά αίτια έλλειψης ικανοποίησης από την εργασία.

### *2.3.8. Έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών στην Ελλάδα*

Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με την έρευνα του Tsigilis κ.συν. (2006) και βάσει του εργαλείου μέτρησης ESI (Koustelios & Bagiatis, 1997), καταγράφηκε το συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής παρουσίαζαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας τους, ενώ ακολουθούσαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση με τον προϊστάμενο και τις εργασιακές συνθήκες. Εντούτοις, χαμηλότερες τιμές ικανοποίησης διαπιστώθηκαν αναφορικά με τη διάσταση των χρηματικών απολαβών, ενώ ως συμπέρασμα αναφέρθηκε ο αντιστρόφως ανάλογος συσχετισμός μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης (Tsigilis κ.συν., 2006).

Επιπρόσθετα, σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, στην έρευνα της Παπαντωνίου (2018) καταγράφηκε ικανοποίηση από τη διοικητική υποστήριξη, τη συνεργασία με τους προϊσταμένους και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τις παρεχόμενες υλικοτεχνικές υποδομές για την ασφαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, ενώ υψηλή ικανοποίηση ένιωθαν και ως προς τη φύση του επαγγέλματός τους. Ωστόσο, χαμηλότερη ικανοποίηση διατύπωσαν σχετικά με τις χρηματικές απολαβές τους, το ωράριό τους, τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και την χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους (Παπαντωνίου, 2018). Οι ερωτήσεις που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση προήλθαν από το σχετικό εργαλείο μέτρησης ESI (Koustelios & Bagiatis, 1997).

Ακόμα, από έρευνα που διεξήγαγε η Σωτηροπούλου (2020) σε 161 νηπιαγωγούς της Αττικής, ως προς την εργασιακή ικανοποίηση, προέκυψε ότι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής βιώνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Καταγράφηκε ικανοποίηση από την επιλογή του επαγγέλματος, το ωράριο της εργασίας τους, τη συνεργασία με τη Διεύθυνση, το εργασιακό περιβάλλον, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, τη διοικητική υποστήριξη, την ενεργό συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ οι συμμετέχοντες φάνηκε να βιώνουν κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή. Εντούτοις, οι παιδαγωγοί του δείγματος δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους, την έλλειψη επαρκών κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών και τις χρηματικές απολαβές (Σωτηροπούλου, 2020).

Στην έρευνα των Ταρασιάδου και Πλατσίδου (2009) σε δείγμα 167 νηπιαγωγών, όπου χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης για εκπαιδευτικούς ESI (Koustelios & Bagiatis, 1997), καταγράφηκε επαγγελματική ικανοποίηση σε επίπεδα άνω του μετρίου. Αυτή η ικανοποίηση, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, απορρέει από τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος, τη σχέση με τον προϊστάμενο της υπηρεσίας και τις εργασιακές συνθήκες. Μετρίου βαθμού χαρακτηρίζεται η ικανοποίηση από την υπηρεσία ως ολότητα, ενώ συναισθήματα δυσαρέσκειας σχετίστηκαν με τις περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και τα χρήματα που λαμβάνουν. Ως σημαντικοί παράγοντες επηρεασμού της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρθηκαν η ηλικία, η επαγγελματική προϋπηρεσία,

το επίπεδο σπουδών και ο μισθός. Μικρότερη ήταν η επίδραση του παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Τέλος, σε έρευνα της Ταραλάικου (2015) που αφορούσε δείγμα 102 νηπιαγωγών, καταγράφηκε επαγγελματική ικανοποίηση σε ποσοστό 55%, ενώ το 32% των συμμετεχόντων δήλωσε υψηλή ικανοποίηση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι αν και το 64% του δείγματος δεν θα εγκατέλειπε το επάγγελμα, το 23% δήλωσε πως θα εγκατέλειπε το επάγγελμα του νηπιαγωγού για άλλη θέση στη δημόσια εκπαίδευση με μεγαλύτερο μισθό, ενώ το 67% δήλωσε πως θα επιθυμούσε να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας τους. Συνολικά, διαπιστώθηκε πως παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών του δείγματος είναι οι χρηματικές απολαβές τους, η συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη, τα αναλυτικά προγράμματα, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, το κύρος του επαγγέλματος, τα εξωδίδακτικά καθήκοντα, το σχολικό κλίμα, η αλληλεπίδραση με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους, η συνεργασία με τον διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον σχολικό σύμβουλο και τους γονείς, η εφαρμογή της αξιολόγησης στα δημόσια σχολεία, οι διακοπές και οι αργίες (Ταραλάικου, 2015).

Τα ευρήματα φαίνεται να συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου καταγράφεται ότι οι παιδαγωγοί, γενικά, φαίνεται να απολαμβάνουν ικανοποίηση από πτυχές που σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, αλλά υπάρχει δυσαρέσκεια σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον μισθό (Collie κ.συν., 2012). Γενικά, διαφαίνεται η ύπαρξη επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των Ελλήνων παιδαγωγών με ποσοστά που κυμαίνονται από μέτρια (Παπαθωμόπουλος, 2015) ως υψηλά (Kefalidou κ.συν., 2015 · Vousiorouλος κ.συν., 2019). Πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι αν και το προσωπικό της προσχολικής αγωγής είναι ευχαριστημένο από τη φύση της εργασίας, δεν είναι πλήρως προστατευμένο από την επαγγελματική εξουθένωση, όπως κατέδειξαν οι σχετικές προαναφερθείσες έρευνες.

### *2.3.9. Συμπερασματικά για την επαγγελματική ικανοποίηση*

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια έννοια που ορίζεται σύμφωνα με τους Meier και Spector (2015) ως «η συνολική αξιολόγηση της εργασίας ενός ατόμου ως ευνοϊκής

ή δυσμενούς» (σ.1). Έχει διαπιστωθεί ότι όταν αυξάνεται το άγχος, η δυσαρέσκεια και η συναισθηματική εξάντληση για τους εκπαιδευτικούς, η ικανοποίηση από την εργασία μειώνεται, όπως – επίσης – συμβαίνει και το αντίστροφο (Kroupis κ.συν., 2017). Τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης που σχετίζονται με την εργασία των παιδαγωγών σχετίζονται σταθερά με χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και επαγγελματικής δέσμευσης (Buettner κ.συν., 2016 · Jeon κ.συν., 2016). Οι ικανοποιημένοι παιδαγωγοί παρουσιάζονται περισσότερο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες εργασιακές απαιτήσεις και ως εκ τούτου να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη συναισθηματική εξάντληση (Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να επιφέρουν και θετικά αποτελέσματα στους μαθητές τους μέσω των αρμονικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Kim, 2021 · Shoshani & Eldor, 2016). Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα και η δυσαρέσκεια στον επαγγελματικό χώρο της προσχολικής αγωγής επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθηματικά αποθέματα των παιδαγωγών και οδηγούν στη συναισθηματική εξάντληση (Frenzel κ.συν., 2021).

Οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής που κυριεύονται από εργασιακό άγχος και εκδηλώνουν συναισθηματική εξάντληση φαίνεται να είναι λιγότερο αφοσιωμένοι και περισσότερο δυσαρεστημένοι από την εργασία τους (Buettner κ.συν., 2016 · Jeon κ.συν., 2016). Επιπλέον, οι περιορισμένες συναισθηματικές δεξιότητες των παιδαγωγών συνοδεύονται από μικρότερο ενδιαφέρον για το σύνολο των παιδιών που βρίσκονται υπό την εποπτεία τους, γεγονός που μπορεί να παρεμποδίσει την ενασχόληση με παιδιά που παρουσιάζουν ανησυχητική ή προκλητική συμπεριφορά (Zinsser κ.συν., 2013). Αν συνυπολογισθεί η άποψη ορισμένων παιδαγωγών πρώιμης ηλικίας ότι η καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι πιο σημαντική από τις πρώιμες γλωσσικές ή μαθηματικές δεξιότητες (Hollingsworth & Winter, 2013), τότε γίνεται κατανοητό πως οι αναποτελεσματικές ή ελλειμματικές αλληλεπιδράσεις θα μπορούσαν δυνητικά να επηρεάσουν και την αίσθηση αυτο-επάρκειας των παιδαγωγών, ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών (Zinsser κ.συν., 2016a). Εξάλλου - όπως έχει ήδη καταγραφεί σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας - σύμφωνα με τη θεωρία του μεταδιδόμενου στρες, το εργασιακό άγχος, η αίσθηση της απουσίας σεβασμού απέναντι στους εκπαιδευτικούς και η πιθανή απογοήτευση που μπορεί να συνοδεύουν την καθημερινή εμπειρία των παιδαγωγών, μπορεί δυνητικά να

οδηγήσει σε μείωση των θετικών αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά και τη μεταφορά του άγχους στους ίδιους τους μαθητές (Milkie & Warner, 2011).

Οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής εμφανίζονται γενικά ικανοποιημένοι με τη φύση του επαγγέλματός τους και τις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου (Kefalidou κ.συν., 2015 · Παπαθωμόπουλος, 2015 · Παπαντωνίου, 2018 · Σωτηροπούλου, 2020 · Ταρалаίκου, 2019 · Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2015 · Tsigilis κ.συν., 2006 · Vousiorouλος κ.συν., 2019), σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν συγκεκριμένες πτυχές της επαγγελματικής τους παρουσίας και σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις του διδακτικού προσωπικού ή ζητήματα πρακτικής φύσης, όπως οι οικονομικές απολαβές (Collie κ.συν., 2012). Η αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών και η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να συνυπάρχει με δεξιότητες εφαρμογής αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης και τη διάθεση για συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Orfer, 2016). Οι πρωτοβουλίες για βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των παιδαγωγών – όπως οι παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας - θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως παράγοντες ανάσχεσης των συχνών απουσιών από την εργασία λόγω νόσησης και μείωσης των επιπέδων άγχους (Collie κ.συν., 2012).

Η επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζει χαρακτηριστικά παράγοντα διασφάλισης της ψυχικής υγείας. Σε αντίθεση με τα δεδομένα που συνοδεύουν την ύπαρξη χαμηλών ποσοστών ικανοποίησης και τη σύνδεσή τους με μειωμένο ηθικό, απουσία ενθουσιασμού και περιορισμό της δυνατότητας επαγγελματικής ανάπτυξης (Hoigard κ.συν., 2012), ο υψηλός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να δημιουργεί ένα ισχυρό υπόβαθρο ανάπτυξης ψυχικών αποθεμάτων και αντιστάσεων, που θα μπορούσαν δυνητικά να αποτελέσουν βασικά εφόδια αντιμετώπισης αρνητικών εμπειριών, όπως η επαγγελματική εξουθένωση (Struyven & Vanthournout, 2014).

## 2.4. Σημασία της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

### 2.4.1. Σημασία της έρευνας

Οι Falecki και Mann (2021) υποστηρίζουν ότι οι παιδαγωγοί αποτελούν το σημαντικότερο στοιχείο στο οικοδόμημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως εκ τούτου ο τρόπος που βιώνουν την προσωπική και επαγγελματική καθημερινότητά τους ίσως να σχετίζεται με την ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την ευημερία των μαθητών και την πρόθεση εγκατάλειψης της εργασίας τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για να έχει τη δυνατότητα ένας παιδαγωγός να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα και την ευημερία των μαθητών είναι να βιώνει προηγουμένως ο ίδιος αισθήματα χαράς και ευτυχίας (McCallum & Price, 2010). Ωστόσο, αν και έχει γίνει αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των παιδαγωγών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, φαίνεται να υπάρχει μικρότερο ενδιαφέρον για την επισήμανση των παραγόντων και συνθηκών που θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την υγεία και την ευημερία των παιδαγωγών (Day & Gu, 2013). Επίσης, σύμφωνα με τη μελέτη της Cumming κ.συν. (2020), καταγράφεται μειωμένο – αναλογικά με τη βαρύτητα του αντικειμένου - ερευνητικό ενδιαφέρον για τους παράγοντες που μπορούν να διασφαλίσουν την ευημερία των παιδαγωγών (McCallum κ.συν., 2017). Ειδικότερα, στην περίπτωση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, η σχετική ερευνητική παραγωγή είναι περιορισμένη (Cadima κ.συν., 2021), ενώ στην Ελλάδα δεν υπάρχουν παρόμοιες μελέτες.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει υψηλές απαιτήσεις σε συναισθηματικό επίπεδο, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με τη συχνότητα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης και την ανάγκη υιοθέτησης πρακτικών για την εξασφάλιση επαγγελματικής ικανοποίησης (Maxwell & Riley, 2017). Η εκδήλωση αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων ασκεί επιρροή στις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδαγωγών σχετικά με την εργασία τους και την ικανοποίηση από αυτή (Burić & Moè, 2020 · Moè & Katz, 2021 ).

Αναφορές από τον ευρωπαϊκό χώρο και γενικότερα από τις χώρες του ΟΟΣΑ υπογραμμίζουν τη δυσκολία εύρεσης και διατήρησης προσωπικού υψηλών προσόντων στην προσχολική αγωγή (Clarke & Miho, 2019 · OECD, 2020). Μάλιστα, ο εργασιακός φόρτος και οι επαγγελματικές απαιτήσεις φαίνεται να επιβαρύνουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Aboagye κ.συν., 2020 · Chen κ.συν., 2020). Επιπρόσθετα, έχουν επισημανθεί αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ ποιοτικών παιδαγωγικών πρακτικών και συμπτωμάτων κατάθλιψης (Eckhardt & Egert, 2020), συναισθηματικής εξάντλησης (Ansari κ.συν., 2022 · Aboagye κ.συν., 2020) και επαγγελματικής εξουθένωσης (Sandilos κ.συν., 2020). Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσε να βελτιώσει την ευημερία των παιδαγωγών και κατ' επέκταση την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο των εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Οι θετικές εργασιακές συνθήκες (Aboagye κ.συν., 2020 · Penttinen κ.συν., 2020), οι καλές αλληλεπιδράσεις με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (Eckhardt & Eger, 2020), η αυτονομία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία των μονάδων προσχολικής αγωγής (Cassidy κ.συν., 2016) έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται με την εφαρμογή θετικών, υποστηρικτικών πρακτικών.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπως καταγράφηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι Έλληνες παιδαγωγοί φαίνεται να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής εξουθένωσης, καταγράφοντας ποσοστά που κυμαίνονται από μέτρια επίπεδα (Γρηγορόπουλος & Καπαλτσίδου, 2020 · Παπαντωνίου, 2018 · Rentzou, 2015 · Tsigilis κ.συν., 2006), ως και υψηλά (Κάμτσιος & Λώλης, 2016 · Koulierakis, 2019) σε κάποιες από τις επιμέρους συνιστώσες του συνδρόμου. Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα καταγράφει γενικά υψηλά ποσοστά (Παπαντωνίου, 2018 · Σωτηροπούλου, 2020 · Ταραλάικου, 2015 · Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009 · Tsigilis κ.συν., 2006), το εργασιακό άγχος και κάποιες πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης συνεχίζουν να καταγράφουν σημαντικά ποσοστά, τα οποία μάλιστα κατά την περίοδο της πρόσφατης οικονομικής κρίσης, η οποία επέφερε θεσμικές και εργασιακές αλλαγές (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) στη χώρα, φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά και τα μέχρι πρότινος υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016), όπως είχαν αποτυπωθεί και σε παλαιότερη έρευνα στην Ελλάδα (Tsigilis κ.συν., 2006).



Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Κομισιόν (EACEA/Eurydice, 2021), το επάγγελμα των παιδαγωγών διέρχεται μια κρίση, η οποία σχετίζεται με την ανάγκη αντιμετώπισης θεμελιωδών προβλημάτων της αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία, όπως οι συνθήκες εργασίας, ο φόρτος εργασίας, το εργασιακό περιβάλλον, τις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και τους γονείς κ.ά. Όταν οι προαναφερθείσες παράμετροι της εργασιακής καθημερινότητας των παιδαγωγών συνδέονται με αρνητικές εμπειρίες, μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για την εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης, εργασιακούς άγχους ή να υπάρξουν επιπτώσεις συνολικά στην ψυχική και σωματική τους κατάσταση (EACEA/Eurydice, 2021). Η εμφάνιση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης στους παιδαγωγούς συνυφάνεται με την πρόθεση παραίτησης από τη θέση εργασίας τους (OECD, 2020 · Skaalvik & Skaalvik, 2011), την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Fernet κ.συν., 2012), την επαγγελματική ικανοποίηση (Collie κ.συν., 2012) και τη δέσμευση απέναντι στο επάγγελμά τους (Klassen κ.συν., 2013). Η ικανότητα των παιδαγωγών να αντεπεξέρχονται στις αγχογόνες εργασιακές συνθήκες σχετίζεται με τον τρόπο που διαχειρίζονται την ισορροπία μεταξύ εργασιακών απαιτήσεων και διαθέσιμων πόρων (McCarthy, 2019). Επιπλέον, συσχετισμός φάνηκε να υπάρχει μεταξύ του εργασιακού άγχους των παιδαγωγών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και της ικανότητας διαχείρισης και αντιμετώπισης αρνητικών καταστάσεων (Herman κ.συν., 2018), της σημασίας της συνεργασίας των παιδαγωγών στο επίπεδο της αντιμετώπισης του άγχους (Wolgast & Fischer, 2017), της συνάρτησης των αναλαμβανόμενων ευθυνών και των υψηλών επιπέδων άγχους (Ryan & Deci, 2017) και τη σημασία εγκαθίδρυσης καλών σχέσεων μεταξύ παιδαγωγών και μαθητών (Spilt κ.συν., 2011).

Η διασφάλιση της ευημερίας των παιδαγωγών είναι ένα ζήτημα κοινωνικό, καθώς η καταγραφή χαμηλών επιπέδων ευημερίας έχει συσχετιστεί με επιπτώσεις στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, της αποτελεσματικής εφαρμογής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και της συνολικής παρουσίας στο σχολικό περιβάλλον (Parker κ.συν., 2012). Η επαγγελματική ευημερία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και απαρτίζεται από ένα σύνολο παραγόντων (Cumming, 2017). Επιπρόσθετα, η κατάκτηση της ευημερίας είναι ένα συνονθύλευμα γνωστικών, κοινωνικών και σωματικών αναγκών, το οποίο επιτρέπει και διασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, τις

ατομικές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και απαιτήσεις (Western & Tomaszewski, 2016). Με άλλα λόγια, η ευημερία εμπεριέχει ατομικές και συλλογικές μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζονται από διάφορα δεδομένα όπως οι προσωπικές στάσεις ή απόψεις και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ένταξής τους. Κατά αναλογία, η εφαρμογή των παραπάνω στοιχείων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συνεπάγεται την ενεργοποίηση μεθόδων ανάκαμψης από τις στρεσογόνες συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος (Virtanen κ.συν., 2020), τη συνδρομή των αποκτηθέντων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους (Aulén κ.συν., 2021) και τη διασφάλιση αρμονικών σχέσεων με τα παιδιά (Klassen κ.συν., 2012).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, του οποίου η ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία επηρεάζεται εν μέρει και από τις θετικές σχέσεις (ενός από τους πυλώνες της Θετικής Ψυχολογίας) όχι μόνο με τους εκπαιδευόμενους, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αλλά και με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Ένα εργασιακό περιβάλλον που διέπεται από συνεργατικότητα και αλληλοϋποστήριξη, ίσως αποτελεί ιδανική συνθήκη για την οικοδόμηση επαγγελματικών χώρων υψηλής ποιότητας (Ansley κ.συν., 2019).

Η παραγωγική συνεργασία εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η ενίσχυση της συλλογικότητας μέσα από την ύπαρξη του σχολικού δικτύου αλληλοϋποστήριξης και η αποκομισθείσα ικανοποίηση από την κατάκτηση στόχων, φαίνεται να λειτουργούν ως παράμετροι που εντείνουν την αίσθηση ύπαρξης σκοπού στην επαγγελματική τους παρουσία και συνακολούθως ασυνείδητα να επιδιώκουν και να εφαρμόζουν μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στο λειτούργημά τους (Turner & Theilking, 2019a). Σε μελέτη τους σχετικά με την ευημερία των παιδαγωγών, οι Turner & Theilking (2019b) διαπίστωσαν ότι η υιοθέτηση πρακτικών ενίσχυσης της ευημερίας σχετίζεται με τη βελτίωση σημαντικών δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων), της ευφύιας τους, της δέσμευσης και του ενδιαφέροντός τους για το επάγγελμά τους, καθώς και του επιπέδου του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τα υψηλά επίπεδα ευημερίας των παιδαγωγών έχει φανεί ότι σχετίζονται με καλύτερη υγεία, επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση (Kern κ.συν., 2014), ενώ η Brouskeli κ.συν. (2018) διαπίστωσαν στη μελέτη τους ότι οι παρεμβάσεις ευημερίας σχετίζονται και με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό σθένος. Ο Seligman (2012) - εισηγητής της Θετικής Ψυχολογίας - υποστηρίζει ότι η εφαρμογή θετικών πρακτικών

ανταποκρίνεται στην ανάγκη καλλιέργειας πέντε πυλώνων της ανθρώπινης ευεξίας: τα θετικά συναισθήματα, τη δέσμευση, τις θετικές σχέσεις, την εύρεση νοήματος και την προσωπική πραγμάτωση. Υψηλά ποσοστά στους πέντε πυλώνες συνεπάγονται τη βέλτιστη ευημερία. Ο εντοπισμός και ανάδειξη των αρετών, η κοινωνική υποστήριξη, οι ορθολογικές συμπεριφορές και η αναγνώριση της συνεισφοράς στο εργασιακό περιβάλλον μπορούν να συμβάλλουν στην ευημερία (Turner & Thielking, 2019b).

Αν και υπάρχει βιβλιογραφία, η οποία εστιάζει στη σημασία διασφάλισης της ευημερίας των μαθητών (Roffey, 2012) και τη σημασία του ψυχολογικού φορτίου στην πρακτική εξάσκηση του επαγγέλματος των παιδαγωγών και τις σχέσεις με τα παιδιά, δεν υπάρχουν αντίστοιχες πρωτοβουλίες σχετικά με τη σημασία ενίσχυσης της ψυχολογίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής μέσα από την καλλιέργεια στρατηγικών διαχείρισης του ψυχολογικού φορτίου (Whitaker κ.συν., 2015 · Zinsser κ.συν., 2013). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι όποιες σχετικές αναφορές ελλείπουν ακόμα και από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική παγκοσμίως (Cumming κ.συν., 2020). Όπως έχει υποστηρίξει η Buettner κ.συν. (2016), δεν έχουν μελετηθεί διεξοδικά οι συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών αντιμετώπισης του ψυχολογικού φορτίου των παιδαγωγών και της δυνατότητας άμεσης ανταπόκρισης και πρακτικής εφαρμογής τους. Οι παιδαγωγοί προσεγγίζονται σε μεγάλο βαθμό ως παράγοντες μεταλαμπάδευσης ποιοτικής διδασκαλίας και η ψυχολογική τους υπόσταση παραβλέπεται (Baker κ.συν., 2017). Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, θα συμβάλει στις προσπάθειες ανάδειξης της σημασίας υιοθέτησης εκπαιδευτικών πολιτικών που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής πραγματικότητας, αλλά και της ψυχολογικής ενίσχυσης των παιδαγωγών, μέσα από την εφαρμογή πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας.

#### *2.4.2. Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας (μοντέλο PERMA) στην επαγγελματική εξουθένωση και στην εργασιακή ικανοποίηση των παιδαγωγών Πρώιμης και Προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα.

### *2.4.3. Ερευνητικά ερωτήματα*

α) Η υιοθέτηση των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας θα συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης των παιδαγωγών;

β) Η υιοθέτηση των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας θα έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών;

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία**

### **3.1. Μεθοδολογία έρευνας**

#### **3.1.1. Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί προέρχονται από νηπιαγωγεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης και από τους παιδικούς σταθμούς του Δήμου της Καλαμαριάς. Η παρέμβαση διεξήχθη το σχολικό έτος 2021-2022. Συγκεκριμένα, από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2021) μέχρι και τον Μάιο του 2022. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η βολική. Προϋπόθεση συμμετοχής στην παρέμβαση ήταν οι παιδαγωγοί να μην είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε παρέμβαση που υιοθετούσε το μοντέλο της Θετικής Ψυχολογίας. Συνολικά, το δείγμα της παρέμβασης αποτελούνταν από 91 παιδαγωγούς (N=91). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: α) την πειραματική ομάδα (N=52), η οποία εφάρμοσε τις υποδεικνυόμενες πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας και β) την ομάδα ελέγχου (N=39), η οποία δεν έλαβε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τις πρακτικές της Θετικής Ψυχολογίας.

#### **3.1.2. Ηθική και δεοντολογία**

Οι επικεφαλής της ελληνικής εθνικής ομάδας του ευρωπαϊκού παρεμβατικού προγράμματος ProW, βάσει του πειραματικού πρωτοκόλλου της παρέμβασης, επέλεξαν 33 μονάδες προσχολικής αγωγής, εκ των οποίων οι 18 (N=18) αποτελούν αυτές που λαμβάνουν μέρος ως μονάδες εφαρμογής της παρέμβασης (experimental group), ενώ οι υπόλοιπες 15 (N=15) αποτελούν την ομάδα ελέγχου (control group). Οι δημόσιες αρχές που ανέλαβαν την ευθύνη εφαρμογής της παρέμβασης ProW είναι η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης και ο Δήμος Καλαμαριάς, δημόσια θεσμικά όργανα διοικητικού επιπέδου. Όλες οι μονάδες Προσχολικής Αγωγής προέρχονται από τη διοικητική περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από το νομό Θεσσαλονίκης.

Πριν από την έναρξη του ευρωπαϊκού παρεμβατικού προγράμματος ProW, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης και ο Δήμος Καλαμαριάς σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας κατάρτισαν και διένειμαν επίσημη εγκύκλιο με στόχο την προκαταρκτική εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής στο πρόγραμμα από τις μονάδες Πρώιμης και Προσχολικής Αγωγής της Θεσσαλονίκης. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε η τελική λίστα των μονάδων Προσχολικής Αγωγής από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης και ταυτόχρονα εξασφαλίστηκε η πλήρης πρόσβαση στις συγκεκριμένες μονάδες, ώστε να υπάρχει αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης ProW και συγκέντρωση των απαραίτητων ερευνητικών δεδομένων. Παράλληλα, το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας προετοίμασε τα απαραίτητα επίσημα έγγραφα επικύρωσης της συνεργασίας μεταξύ των μονάδων Πρώιμης και Προσχολικής Αγωγής και των υπευθύνων της ελληνικής ομάδας εφαρμογής του προγράμματος ProW. Τα προαναφερθέντα έγγραφα, τα οποία εμπεριείχαν οδηγίες σχετικά με το ρόλο και τα καθήκοντα των συμμετεχόντων στο παρεμβατικό πρόγραμμα ProW, εστάλησαν στις επιλεγείσες μονάδες Πρώιμης και Προσχολικής Αγωγής προς συμπλήρωση και επίσημη αποδοχή. Τέλος, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης και ο Δήμος Καλαμαριάς επωμίστηκαν από κοινού την ευθύνη ενημέρωσης του προσωπικού των μονάδων Πρώιμης και Προσχολικής Αγωγής, καθώς και τη συλλογή όλων των υπογραφέντων εγγράφων αποδοχής συμμετοχής στο παρεμβατικό πρόγραμμα ProW.

### *3.1.3. Περιγραφή εργαλείων έρευνας*

**A. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών – Maslach Burnout Inventory – Educators Survey - MBI-ES (Maslach κ.συν., 1996 · Kokkinos, 2006).**

Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί τροποποίηση της αρχικής έκδοσης του ερωτηματολογίου, ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Είναι χαρακτηριστικό πως πάνω από το 93% των ερευνών που αφορούν την παρατήρηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1990, χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο (Schaufeli κ.συν., 2009). Το

ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 δηλώσεις (βλ. **Παράρτημα Α**), οι οποίες κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες: α) τη συναισθηματική εξουθένωση (9 δηλώσεις, π.χ. « Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου »), β) την αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις, π.χ. « Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους ») και γ) την προσωπική επίτευξη (8 δηλώσεις, π.χ. « Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου »). Την κλίμακα της συναισθηματικής εξουθένωσης απαρτίζουν οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 και 20. Την κλίμακα της αποπροσωποποίησης απαρτίζουν οι ερωτήσεις 5, 10, 11, 15 και 22, ενώ την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης οι ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 και 21. Κάθε δήλωση μετράται μέσω της συχνότητας των συμπτωμάτων με τη χρήση επταβάθμιας κλίμακας, τύπου Likert, από το 0 (που αντιστοιχεί στη δήλωση « Ποτέ ») μέχρι το 6 (που αντιστοιχεί στη δήλωση « Κάθε μέρα »). Η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή των 22 παραγόντων βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach Alpha είναι .87 για τη συναισθηματική εξάντληση, .83 για την προσωπική επίτευξη και .72 για την αποπροσωποποίηση. Υψηλές βαθμολογίες στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης συνεπάγονται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενώ όσο χαμηλότερες είναι οι βαθμολογίες στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **B. Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής Ικανοποίησης - Employee Satisfaction Inventory – ESI (Koustelios & Bagiatis, 1997).**

Περιλαμβάνονται 24 δηλώσεις (βλ. **Παράρτημα Β**), οι οποίες μετρούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με έξι τομείς - υποκλίμακες που αφορούν το επάγγελμά τους: α) τις συνθήκες εργασίας (5 δηλώσεις, π.χ. « Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου »), β) τις χρηματικές απολαβές (4 δηλώσεις, « Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό »), γ) τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης / προαγωγής (3 δηλώσεις, π.χ. « Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή »), δ) την ίδια τη φύση του επαγγέλματος (4 δηλώσεις, π.χ. « Η δουλειά μου είναι βαρετή »), ε) τη σχέση με τον προϊστάμενο (4 δηλώσεις, π.χ. « Ο / Η προϊστάμενός μου είναι αγενής ») και στ) την υπηρεσία / οργανισμό ως σύνολο (4 δηλώσεις, π.χ. « Είναι η

καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ »). Οι απαντήσεις τοποθετούνται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμίσεις από το 1 (= « διαφωνώ απόλυτα ») μέχρι το 5 (= « συμφωνώ απόλυτα»). Αναλυτικά, παρατηρήσεις σχετικά με τον τομέα των εργασιακών συνθηκών εντοπίζονται στις προτάσεις 1-5, η υποκλίμακα των χρηματικών απολαβών καταγράφεται στις προτάσεις 6-9, στις προτάσεις 10-12 η διάσταση της επαγγελματικής εξέλιξης – προαγωγής, η αξιολόγηση της ίδιας της φύσης του επαγγέλματος εντοπίζεται στις προτάσεις 13-16, ο τομέας της σχέσης με τον προϊστάμενο της υπηρεσίας απασχόλησης στις προτάσεις 17-20 και τέλος η υποκλίμακα του οργανισμού απασχόλησης ως συνόλου αξιολογείται μέσω των προτάσεων 21-24. Το εργαλείο Employee Satisfaction Inventory – ESI παρουσιάζει συντελεστή εσωτερικής συνοχής (Cronbach’s Alpha Coefficient) 0.81. Αναλυτικά, σύμφωνα με τους Koustelios και Bagiatis (1997) οι επιμέρους συντελεστές, διαμορφώθηκαν ως εξής: α) συνθήκες εργασίας:  $a = .80$ , β) προϊστάμενος:  $a = .82$ , γ) χρηματικές απολαβές:  $a = .79$ , δ) φύση επαγγέλματος:  $a = .77$ , ε) οργανισμός ως ολότητα:  $a = .76$ , στ) προαγωγή:  $a = .62$ .

#### **3.1.4. Ερευνητική διαδικασία**

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS + με τίτλο «Action ProW» (Promoting Teachers’ Well-being through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education, 2021-2024). Το παρεμβατικό πρόγραμμα ProW έχει ως στόχο να αναπτύξει πολιτικές και πρακτικές σχετικά με την ενίσχυση των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας μέσω παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας που αποσκοπούν στην ευημερία των παιδαγωγών (PERMA-Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment), καθώς και διαμέσου της παροχής ενός πλαισίου υποστήριξης θετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολικών μονάδων (SWPBS-School Wide Positive Behaviour Support). Το πρόγραμμα βασίζεται στις παρατηρήσεις και διαπιστώσεις της ερευνητικής βιβλιογραφίας, οι οποίες υποστηρίζουν, ότι η συνολική ενίσχυση της ευημερίας των παιδαγωγών με την ταυτόχρονη υποστήριξή τους σε συνάρτηση με την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά και τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, θα μπορούσε δυνητικά να αποφέρει βελτίωση στις επαγγελματικές ικανότητές τους, στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους, στα κίνητρα και στις



επαγγελματικές προοπτικές τους (PBIS Leadership Forum, 2019 · Pezirkianidis & Stalikas, 2020 · Seligman, 2012 · Soini κ.συν., 2011). Η απώτερη επιδιωκόμενη στόχευση του προγράμματος ProW είναι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής των τεσσάρων χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (Κύπρος, Ελλάδα, Πορτογαλία και Ρουμανία) να ενισχύσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική ικανοποίησή τους, καθώς και να μειώσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης ως απόρροια της υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης των αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών και της παρεχόμενης υποστήριξης για ενίσχυση της επαγγελματικής τους υπόστασης και της ευζωίας εν γένει.

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης (Σεπτέμβριος 2021) δόθηκαν στους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων τα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας (MBI-ES και ESI), ώστε να καταγραφούν δεδομένα σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης των παιδαγωγών (pre-test), τα οποία αποτέλεσαν σημείο συγκριτικής αναφοράς για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Μάιος 2022), δόθηκαν και πάλι τα ίδια ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση, ώστε να καταγραφούν δεδομένα (post-test) σχετικά με την επίδραση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, αλλά και την αποτύπωση των αντίστοιχων δεδομένων από την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν έλαβε μέρος στις επιμορφωτικές συναντήσεις του προγράμματος ProW για την προώθηση της Θετικής Ψυχολογίας στους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής.

Οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί της πειραματικής ομάδας, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ProW, παρακολούθησαν επιμορφωτικές συναντήσεις σχετικά με τη Θετική Ψυχολογία και με πρακτικές / δραστηριότητες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική καθημερινότητά τους μέσω της ψυχολογικής ενίσχυσής τους. Συγκεκριμένα, υπήρχε αρχικά ένα θεωρητικό υπόβαθρο παρουσίασης των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας σε συνάρτηση με παραμέτρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αναλυτικά, υπήρξε καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν δυνητικά την καθημερινότητα των παιδαγωγών, όπως το στρες, το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές και τους γονείς και σταδιακά να οδηγήσει στη βίωση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν κεντρικές έννοιες της Θετικής Ψυχολογίας. Το «υποκειμενικό εὖ ζῆν», το οποίο σχετίζεται με τη βιωμένη ποιότητα ζωής των ανθρώπων, τα θετικά συναισθήματα, τα αρνητικά συναισθήματα και την ικανοποίηση από τη ζωή (Diener κ.συν., 2009). Επίσης, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτοπεποίθηση σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστώσες που σχετίζονται με τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδαγωγών (Jennings & Greenberg, 2009). Συσχετίστηκε η ευζωία των παιδαγωγών με την ευζωία των μαθητών (McCallum & Price, 2010), τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και την ύπαρξη θετικού κλίματος στην τάξη (Bajorek κ.συν., 2014 · Jennings & Greenberg, 2009).

Έγινε εκτενής αναφορά στην ανάλυση της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman, 2012) ως επιστήμης και επισημάνθηκαν οι κεντρικές στοχεύσεις της, όπως οι δυνατότητες του ατόμου, το νόημα της ζωής, η ποιότητα ζωής, η ψυχική ανθεκτικότητα, η αισιοδοξία, τα θετικά συναισθήματα, η σωματική υγεία, η ανάπτυξη ταλέντων, η υποκειμενική ευζωία, οι θετικές σχέσεις, η σημασία εναρμόνισης της προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και το μοντέλο ευζωίας PERMA, το οποίο στοχεύει στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τα επιμέρους στοιχεία του μοντέλου, δηλαδή τα θετικά συναισθήματα (positive emotions), τη δέσμευση (engagement), τις θετικές σχέσεις (positive relationships), το νόημα της ζωής (meaning) και την αίσθηση επίτευξης (accomplishment).

Ακολούθησαν δραστηριότητες για την κάθε παράμετρο του μοντέλου PERMA ξεχωριστά. Αρχικά, ως δραστηριότητα στο πλαίσιο των θετικών συναισθημάτων ζητήθηκε η καταγραφή 10 θετικών συναισθημάτων (π.χ. αγάπη, ευγνωμοσύνη, ελπίδα, έμπνευση κ.ά) και η παρουσίασή τους στην ολομέλεια. Με αφορμή την προαναφερθείσα δραστηριότητα έγινε αναφορά στη θεωρία «Διεύρυνσης και δόμησης» (Broaden and Build Theory) της Frederickson (2004), σύμφωνα με την οποία τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν και ενθαρρύνουν την επίγνωση των ατόμων και μακροπρόθεσμα οδηγούν στην καλλιέργεια χρήσιμων δεξιοτήτων και πόρων (π.χ. δημιουργικότητα, ψυχική ανθεκτικότητα και ευζωία). Ως συμπληρωματική δραστηριότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν σε ομάδες τα συναισθήματα που κατέγραψαν στην προηγούμενη δραστηριότητα διατυπώνοντας ερωτήματα και απαντήσεις σχετικά με αυτά. Π.χ: α) Πότε ήταν η τελευταία φορά που

ένιωσα αυτό το συναίσθημα; β) Πού βρισκόμουν όταν το ένιωσα; γ) Τί έκανα; δ) Τί άλλο μου προκαλεί αυτό το συναίσθημα; ε) Τί μπορώ να κάνω για να απολαμβάνω (να νιώθω) αυτό το συναίσθημα;

Στόχος της επιμόρφωσης σχετικά με τα θετικά συναισθήματα ήταν να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τη δυνατότητα να προσεγγίζουν τα θετικά συναισθήματα, να κατανοήσουν τη σημασία της αίσθησης «ροής» που οδηγεί στην ενίσχυση της ευζωίας, την αναγνώριση και χρήση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα τους. Επισημάνθηκαν οι προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί (π.χ. η επιθετική συμπεριφορά, θέματα πειθαρχίας ή συγκρούσεις με τους συναδέλφους) και τονίστηκαν οι σχετικές επιπτώσεις. Ωστόσο, οι παιδαγωγοί που βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα είναι πιο αφοσιωμένοι και ικανοποιημένοι από το επαγγελματικό τους περιβάλλον. Σε ένα θετικό περιβάλλον, οι μαθητές αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες, δείχνουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και πετυχαίνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Η βαρύτητα της σημασίας της ευζωίας των παιδαγωγών (well-being) υπογραμμίστηκε με αναφορά στον πολυεπίπεδο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν και τις διαφορετικές σχέσεις που πρέπει να αναπτύξουν (τόσο με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές). Τα πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτές τις σχέσεις μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην υγεία και την ευημερία των παιδαγωγών. Επιπλέον, καταγράφηκαν και άλλοι επιβαρυντικοί παράγοντες (π.χ. ο μισθός, η κοινωνική αναγνώριση, οι σχολικές εγκαταστάσεις κ.ά.).

Η δεύτερη διάσταση του μοντέλου PERMA, η δέσμευση (engagement) σχετίστηκε με την προσήλωση που βιώνει ένα άτομο όταν δεσμεύεται απέναντι σε δραστηριότητες / πράξεις, κινητοποιώντας παράλληλα τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα (Csikszentmihalyi, 1990). Η σχετική δραστηριότητα που εφαρμόστηκε κατά την επιμόρφωση ήταν να καταγράψουν οι συμμετέχοντες δραστηριότητες που τους βοηθούν να βιώσουν μια κατάσταση «ροής», απόλυτης δηλαδή προσήλωσης σε αυτές, απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: α) Απολαμβάνεις αυτή τη δραστηριότητα; β) Ποιά είναι τα θετικά συναισθήματα που συνοδεύουν αυτή την εμπειρία; γ) Χάνεις την αίσθηση του χρόνου; δ) Σου λείπει;

Όπως προαναφέρθηκε, η καλλιέργεια της παραμέτρου της δέσμευσης επιτυγχάνεται μέσα από την προσήλωση σε ευχάριστες δραστηριότητες, καθώς και μέσα από την αναγνώριση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα. Ζητήθηκε, λοιπόν, από τους συμμετέχοντες να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα με τους συναδέλφους τους σχετικά με τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και πώς τα αξιοποιούν στην τάξη, στο παιδαγωγικό τους περιβάλλον, καθώς και στην καθημερινή ζωή. Ακολούθως, ζητήθηκε να επιλέξουν ένα από αυτά τα δυνατά χαρακτηριστικά και να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις: α) Σε ποιούς τομείς της ζωής μου θα μπορούσα να το χρησιμοποιήσω περισσότερο; β) Ποιοί είναι οι άλλοι τρόποι που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτό το δυνατό στοιχείο; Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να δημιουργηθεί μια σχηματική αναπαράσταση της τρέχουσας εφαρμογής των δυνατών στοιχείων στην καθημερινή ζωή και να βρεθούν τα δυνατά σημεία και οι δραστηριότητες που μπορούν να υιοθετηθούν στην καθημερινότητα, για να ενισχυθεί η χρήση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα τους.

Σύμφωνα με τους Peterson και Seligman (2004), τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα ενός ατόμου είναι τα θετικά και σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που γίνονται εμφανή στις σκέψεις, στα συναισθήματα, στη θέληση και στη δράση, μπορούν να διδαχθούν, να καλλιεργηθούν ή και να αλλάξουν με το πέρασμα του χρόνου. Όλοι οι άνθρωποι έχουν δυνατά στοιχεία στον χαρακτήρα τους και μπορεί να έχουν υψηλά ή χαμηλά επίπεδα σε διαφορετικά δυνατά στοιχεία. Μπορούν να εκφραστούν σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικά επίπεδα σύμφωνα με την κοινωνική κατάσταση που βρίσκονται. Τα δυνατά στοιχεία έχουν σημασία καθώς μπορούν να επηρεάσουν την υγεία των εργαζομένων, την ευζωία, την εργασιακή απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία (Pang & Ruch, 2019), ενώ όταν αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται ενισχύεται η ζωτικότητα και η αφοσίωση στον εργασιακό χώρο (Miglianico κ.συν., 2019). Η Θετική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου έχει, κυρίως, προληπτική δράση και φαίνεται να συντελεί στη δημιουργία μιας διαφορετικής οπτικής σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, στους συμμετέχοντες δόθηκαν οδηγίες σχετικά με τον τρόπο διατύπωσης θετικής ανατροφοδότησης προς τους μαθητές. Οι βασικές αρχές της θετικής ανατροφοδότησης είναι η πίστη στις δυνατότητες του κάθε ατόμου, η θετική διατύπωση και η πεποίθηση ότι όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν.

Ως δραστηριότητα σχετική με τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, ζητήθηκε, επίσης, από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τί σημαίνει το συγκεκριμένο δυνατό στοιχείο για τον εαυτό τους και τον περίγυρό τους, να εντοπίσουν ένα δυνατό στοιχείο χαρακτήρα σε όσους βρίσκονταν γύρω τους και να προσδιορίσουν στρατηγικές ώστε να χρησιμοποιούνται αυτά τα δυνατά στοιχεία καθημερινά. Επιπρόσθετα, δόθηκαν οδηγίες για την εφαρμογή της δραστηριότητας των δυνατών σημείων στο πλαίσιο του εργασιακού χώρου, αρχικά εντοπίζοντας και ονομάζοντας ένα δυνατό στοιχείο, επεξηγώντας την παρατηρούμενη συμπεριφορά και αναγνωρίζοντας την αξία του ατόμου από τη χρήση του συγκεκριμένου δυνατού στοιχείου. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εφαρμόσουν τη παραπάνω διαδικασία σε συζητήσεις με συναδέλφους και να καταρτίσουν ένα προσωπικό πλάνο δυνατών στοιχείων χαρακτήρα απαντώντας στις ακόλουθες ερωτήσεις: α) Πώς χρησιμοποιώ ήδη αυτό το δυνατό στοιχείο; β) Σε ποιούς τομείς της ζωής μου χρησιμοποιώ αυτό το δυνατό στοιχείο; γ) Σε ποιούς τομείς της ζωής μου θα μπορούσα να το χρησιμοποιήσω περισσότερο; δ) Ποιοί είναι οι άλλοι τρόποι που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω αυτό το δυνατό στοιχείο; ε) Ποιό είναι το πλάνο μου; Τι ακριβώς θα ήθελα να κάνω; Πόσο συχνά; Πότε θα συμβεί αυτό; στ) Τί θα συμβεί αν επιτύχω τους στόχους μου;

Ακόμα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μελετήσουν τα παρακάτω άρθρα, για να κατανοήσουν πώς μπορούν να χρησιμοποιούν καλύτερα τα δυνατά τους στοιχεία. Τα άρθρα ήταν:

α) [https://www.actionforhappiness.org/media/52486/340\\_ways\\_to\\_use\\_character\\_strengths.pdf](https://www.actionforhappiness.org/media/52486/340_ways_to_use_character_strengths.pdf) (340 Ways to Use VIA Character Strengths by Tayyab Rashid & Afroze Anjum) και

β) <https://www.viacharacter.org/topics/articles/tips-for-using-each-character-strength-in-a-new-way> (Tips for Using Each Character Strength in a New Way)

Σχετικά με τη διάσταση των θετικών σχέσεων (positive relationships), αρχικά παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της σημασίας τους. Οι θετικές συνδέσεις βιώνονται όταν τα άτομα αισθάνονται ότι αγαπιούνται, υποστηρίζονται και είναι ικανοποιημένα από τις σχέσεις τους με τους άλλους (Butler & Kern, 2016) και κάνουν το άτομο να αισθάνεται κοινωνικά ενσωματωμένο και να νοιάζεται για τους άλλους (Kern κ.συν., 2015). Οι θετικές σχέσεις έχουν συσχετιστεί με: α) την καλή σωματική

υγεία, β) την ευζωία και τη συνολική άνθηση, γ) την καλύτερη ψυχική υγεία, δ) την κοινωνική ενσωμάτωση, ε) τα αυξημένα κίνητρα, στ) την αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση, ζ) τα χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας, η) τον μειωμένο κίνδυνο θνησιμότητας, θ) τον μειωμένο κίνδυνο ψυχικής / σωματικής νοσηρότητας και ι) την θετική επίδραση στην ανάρρωση από ορισμένες ασθένειες (Cohen κ.συν., 2000 · Ryan & Deci, 2001 · Umberson & Montez, 2010).

Στο πλαίσιο των θετικών σχέσεων έγινε αναφορά στη σημασία και τα είδη της επικοινωνίας και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμμετάσχουν σε μια σχετική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να θυμηθούν μια περίπτωση κατά την οποία προσπάθησαν να επικοινωνήσουν με κάποιο άτομο ή κάποιο άλλο άτομο προσπάθησε να επικοινωνήσει μαζί τους αλλά η επικοινωνία απέτυχε και να περιορίσουν την αναζήτηση στον εργασιακό χώρο. Στη συνέχεια έπρεπε να καταγράψουν τα εμπόδια που παρενέβησαν και δυσχέραιναν την επικοινωνία, να περιγράψουν την κατάσταση στην ομάδα τους, να αναφέρουν γιατί απέτυχε η επικοινωνία κατά τη γνώμη τους, τα εμπόδια που θεωρούν ότι υπήρξαν, και τέλος να κάνουν μια λίστα με τα εμπόδια που συζήτησαν ως ομάδα.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τα στοιχεία που διέπουν μια θετική επικοινωνία (π.χ. επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς αντί της ανακάλυψης ή της εστίασης στα λάθη και τις αδυναμίες, θετικό λεξιλόγιο, ενσυναίσθηση, θετική στάση απέναντι στο σχολείο, τους παιδαγωγούς και τους μαθητές). Επίσης, έγινε αναφορά στην ενεργητική ακρόαση και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κακή ακρόαση. Σχετικά με τα στοιχεία της κακής ακρόασης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που είχε απαντήσεις σε κλίμακα Likert (1=Καθόλου έως 5=Πάντα). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν ήταν οι εξής:

- α) Διακόπτω ή προσπαθώ να ολοκληρώσω τις προτάσεις του άλλου ατόμου.
- β) Βγάζω γρήγορα συμπεράσματα.
- γ) Λειτουργώ ως «γονιός» και απαντώ με συμβουλές, ακόμη κι όταν δε μου έχουν ζητηθεί.
- δ) Σχηματίζω γνώμη πριν μάθω όλες τις πληροφορίες.

ε) Δεν απαντώ μετά την επικοινωνία, ακόμη κι αν λέω ότι θα το κάνω.

στ) Είμαι ανυπόμονος/η.

ζ) Χάνω την υπομονή μου όταν ακούω πράγματα με τα οποία δε συμφωνώ.

η) Προσπαθώ να αλλάξω θέμα και να αναφέρω κάτι που σχετίζεται με τις προσωπικές μου εμπειρίες.

ι) Σκέφτομαι περισσότερο την απάντηση που θα δώσω ενώ μιλά το άλλο άτομο παρά προσέχω τι λέει.

Για την εξοικείωση των συμμετεχόντων με την έννοια της ενσυναίσθησης, ζητήθηκε ως δραστηριότητα , αρχικά, να σκεφτούν τα αγαπημένα τους παπούτσια, στη συνέχεια να φανταστούν ότι τα φορούν και τέλος να ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία αλλά σκεπτόμενοι τα αγαπημένα παπούτσια ενός φίλου.

Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κάνουν μια αυτο-ανασκόπηση ως προς τις σχέσεις και την ευτυχία απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις:

α) Ποιά είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εαυτού σας;

β) Ποιοί άνθρωποι συμβάλλουν στην ευτυχία σας;

γ) Είναι οι σχέσεις σας τοξικές ή υποστηρικτικές;

δ) Υπάρχει ισότητα / ισοτιμία στις βασικές σας σχέσεις;

ε) Υπάρχει άνευ όρων αγάπη;

στ) Πώς μπορείς να βοηθήσεις τον /την σύντροφό σου να γίνει πιο ευτυχισμένος/η;

ζ) Πώς σε βοηθάει αυτός/η να γίνετε πιο ευτυχισμένη/ος;

η) Τι άλλο θα μπορούσατε να κάνετε και οι δυο για μια πιο ευτυχισμένη σχέση;

Ακόμα, ως άσκηση για το σπίτι ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν τουλάχιστον μία συζήτηση που γίνεται γύρω τους, να προσπαθήσουν να παρατηρήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία της επικοινωνίας και να καταγράψουν τις μεταγενέστερες σκέψεις τους σχετικά με αυτά που παρατήρησαν.

Στη συνέχεια, έγινε προσδιορισμός της σημαντικότητας εξεύρεσης νοήματος στην εργασία και τη ζωή και των δυνατοτήτων αυτής της δραστηριότητας για υποστήριξη των παιδαγωγών, των μαθητών, της σχολικής κοινότητας ή της ευρύτερης κοινότητας. Επιπλέον, ζητήθηκε να αναζητηθούν τρόποι και δράσεις για να βιώσουν την αίσθηση επιτευγμάτων και σθένους με στόχο την εμπέδωση της χρησιμότητας της λίστας στόχων / επιτευγμάτων. Για τον Seligman (2012) η αίσθηση νοήματος μπορεί να σχετίζεται με την ανάγκη κάποιος να ανήκει ή να υπηρετεί έναν υψηλότερο στόχο και να συμμετέχει σκόπιμα σε δραστηριότητες προς όφελος των άλλων. Οι άνθρωποι που έχουν σκοπό στη ζωή τους έχουν μεγαλύτερη διάρκεια ζωής και ικανοποίηση ζωής και λιγότερα προβλήματα υγείας (Kashdan & McKnight, 2009). Οι πιο αισιόδοξοι άνθρωποι έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν προσωπική ανάπτυξη μετά από μια δυσκολία (Joseph & Linley, 2005) και ένα δυνατό αίσθημα νοήματος μπορεί επίσης να υποβοηθήσει τη μετα-τραυματική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Ως δραστηριότητα για την αναγνώριση του σκοπού και του νοήματος ζωής ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

- α) Τί απολαμβάνω να κάνω;
- β) Πότε «μπαίνω» σε κατάσταση ροής;
- γ) Ποιό είναι το νόημα της δουλειάς μου;
- δ) Τί έχει νόημα για μένα (προσωπικά);

Ακολούθως, ως δραστηριότητα στο πλαίσιο εύρεσης νοήματος στην καθημερινή ζωή, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γράψουν πέντε δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα τους και πώς μπορούν να τα εφαρμόσουν πρακτικά στην καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια, σε άλλη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ομάδες δύο ατόμων εκ των οποίων ο ένας θα μοιραζόταν μια εμπειρία από τον εργασιακό χώρο κατά την οποία βίωνε συνολικά θετικά συναισθήματα (η περιγραφή έπρεπε να γίνει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια), ενώ ο δεύτερος συμμετέχων έπρεπε καθ' όλη τη διάρκεια της περιγραφής να προσπαθεί να εντοπίσει πιθανή χρήση δυνατών χαρακτηριστικών και να τα συνδέσει με τέσσερα ή πέντε δυνατά στοιχεία χαρακτήρα που τους περιγράφουν όταν βρίσκονται στην καλύτερη δυνατή κατάστασή τους.



Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε την ικανοποίηση από την εργασία. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν 3 θετικές εμπειρίες που βίωναν στο εργασιακό περιβάλλον τους (π.χ. τακτικά παραγωγικές συναντήσεις προσωπικού), να δημιουργήσουν μια λίστα με πράγματα που αποδίδουν στο εργασιακό τους περιβάλλον και να τα συζητήσουν με την ομάδα τους. Η διερεύνηση του τί λειτουργεί καλά στον εργασιακό χώρο μπορεί να βοηθήσει να εντοπιστούν νέες λύσεις για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Συμπληρωματικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναστοχασμού σε σχέση με την προηγούμενη δραστηριότητα: α) Πώς αισθανθήκατε καταγράφοντας τις θετικές σας εμπειρίες; β) Ήταν δύσκολο να τις μοιραστείτε; γ) Σκοπεύετε να εφαρμόσετε κάποιες ιδέες που ακούσατε σήμερα;

Στην επόμενη δραστηριότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να φανταστούν τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους σε ένα μέλλον όπου τα πράγματα έχουν πάει όσο το δυνατόν καλύτερα και έχουν πετύχει όλους τους στόχους τους. Αναλυτικότερα, ζητήθηκε να φανταστούν και να περιγράψουν τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους σε τρεις τομείς: τον προσωπικό, τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό. Ακολούθως, ζητήθηκε να αφιερώνουν κάθε μέρα 5 λεπτά οραματιζόμενοι τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους, επικεντρώνοντας σε έναν τομέα ανά ημέρα, διατρέχοντας κάθε τομέα κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας.

Ακόμα για την κατανόηση της έννοιας της ενσυνειδητότητας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αφιερώνουν καθημερινά 5 λεπτά ώστε να βιώσουν τη στιγμή, να κοιτάξουν γύρω τους και να παρατηρήσουν 3 πράγματα που βλέπουν, 3 πράγματα που ακούν και 3 πράγματα που αγγίζουν. Την άσκηση αυτή μπορούσαν να την πραγματοποιήσουν κάθε φορά που ένιωθαν καταβεβλημένοι. Η πρακτική αυτή στόχευε στο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εκπαιδεύσουν το νου να εστιάζει στην εμπειρία της παρούσας στιγμής, να αποκτήσουν χαμηλότερα επίπεδα στρες, άγχους και κατάθλιψης, αυξημένη ζωτικότητα, ανθεκτικότητα και να ενισχύσουν τη μάθηση και τη δημιουργικότητά τους.

Τέλος, ως προς τη τελευταία διάσταση του μοντέλου PERMA, την επίτευξη (accomplishment), σύμφωνα με τον Seligman (2012) τα επιτεύγματα σχετίζονται με την ευζωία. Οι άνθρωποι που έχουν στόχους που επικεντρώνονται στην προσωπική ανάπτυξη και στις συνδέσεις με τους άλλους αποκομίζουν μεγαλύτερη αύξηση της

ευζωίας, ενώ οι άνθρωποι με απαισιόδοξο επεξηγηματικό στυλ (εκείνοι που είναι πιο πιθανό να πουν «δεν θα μπορέσω ποτέ να το κάνω αυτό, είναι βέβαιο ότι θα αποτύχω») είναι λιγότερο πιθανό να επιμείνουν στους στόχους τους, λαμβάνοντας την αιτία της αποτυχίας ως παρατεταμένη και προσωπική (Seligman & Schulman, 1986). Όσοι επιδιώκουν στόχους που ταιριάζουν με τις προσωπικές τους αξίες και τα ενδιαφέροντά τους είναι πιο πιθανό να επιτύχουν τους στόχους αυτούς (Sheldon & Houser-Marko, 2001b).

Ως σχετική δραστηριότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν προσωπικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί έπρεπε να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, επιτεύξιμοι, σχετικοί με τις γενικότερες επιθυμίες και χρονικά καθορισμένοι. Η επίτευξη στόχων σχετίζεται με το σθένος και την ψυχική ανθεκτικότητα. Το σθένος ορίζεται ως «επιμονή και πάθος για μακροπρόθεσμους στόχους» (Duckworth, κ.συν., 2007, σ. 1087), ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα είναι «η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το στρες, να προσαρμόζεται ή να αναρρώνει από το στρες ή άλλη αντιξοότητα» (Burton κ.συν., 2010, σ. 266).

Στην επόμενη δραστηριότητα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις για να προσδιορίσουν το επίπεδο ευτυχίας τους:

- α) Πόσο χαρούμενος/η νιώθω αυτή τη στιγμή; (από το 1 έως το 10)
- β) Τί θα με έκανε πιο χαρούμενο/η από ό,τι είμαι τώρα (προσωπική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή);
- γ) Ποιοί είναι οι «κλέφτες» της ευτυχίας μου;
- δ) Εσωτερικά ή εξωτερικά εμπόδια;

Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν διάφορα ενισχυτικά ευτυχίας που μπορούν να κάνουν σε μια εβδομάδα και να τα ενσωματώσουν στην καθημερινή τους ρουτίνα μέχρι να γίνουν συνήθειες. Παραδείγματα ενισχυτών ευτυχίας είναι: η διατήρηση ημερολογίου - στο οποίο θα καταγράφουν καθημερινά 3 καλά πράγματα που τους συνέβησαν -, η έκφραση ευγνωμοσύνης, η άσκηση, ο εθελοντισμός κ.ά. Τέλος, ζητήθηκε ως δραστηριότητα η δημιουργία μιας λίστας με πράγματα που είχαν να κάνουν, να ετοιμάσουν μια λίστα με τα επιτεύγματά τους και

μετά από κάθε ολοκληρωμένη εργασία να την αφαιρούν από τη λίστα εργασιών και να τη μεταφέρουν στη λίστα επιτευγμάτων.

### 3.1.5. Ανάλυση δεδομένων

Για την καταγραφή και υπολογισμό των μέσων τιμών (Μ.Τ) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) υπολογίσθηκε η μέση τιμή της κάθε επιμέρους δήλωσης. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) η τιμή κάθε μεταβλητής – υποκλίμακας προέκυψε από το μέσο όρο τιμών των επιμέρους δηλώσεων της κλίμακας.

Για την εξαγωγή στατιστικών παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκε επανακωδικοποίηση δεδομένων, συγκριτική περιγραφική παράθεση αποτελεσμάτων των δύο ομάδων - της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου -, και επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων με στόχο την εύρεση ύπαρξης ή απουσίας στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (εργασιακές συνθήκες, χρηματικές απολαβές, προαγωγή, φύση του επαγγέλματος, προϊστάμενος, οργανισμός ως ολότητα).

Συγκεκριμένα, η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τον έλεγχο πιθανών στατιστικών διαφοροποιήσεων ήταν: α) *t-test* κατά ζεύγη (*paired t-test*) για να εντοπιστούν πιθανές αλλαγές στις τιμές των υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης ξεχωριστά για κάθε μία από τις δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου), συγκρίνοντας τις αρχικές μετρήσεις και αυτές που κατέγραψε κάθε ομάδα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, β) *t-test* ανεξάρτητων μεταβλητών (*independent variables t-test*) για να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικά διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο ομάδων κατά την έναρξη και την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι λόγω της ύπαρξης αρνητικών διατυπώσεων σε κάποιες δηλώσεις των υποκλιμάκων του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) ακολουθήθηκε η μέθοδος μετασχηματισμού σε θετικές και επανακωδικοποίησης των σχετικών μεταβλητών – δηλώσεων. Εφαρμόστηκε, λοιπόν,

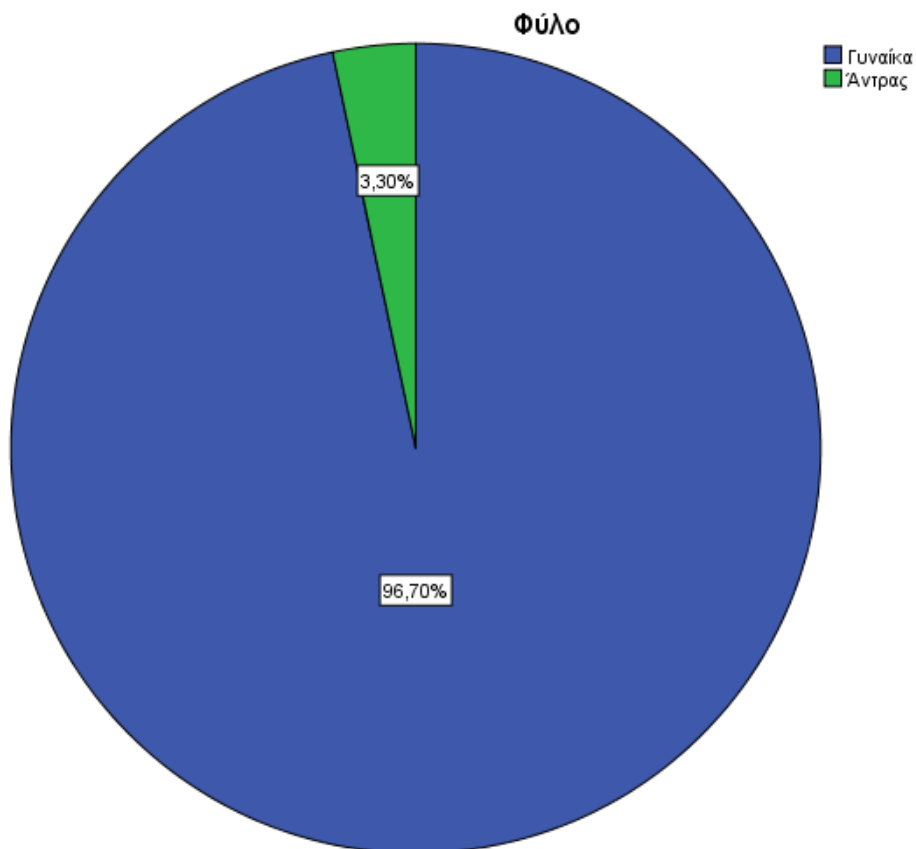
μετατροπή της βαθμονόμησης με αντιστροφή των τιμών (δηλ. 1→5, 2→4... κ.ο.κ.), σύμφωνα και με τη σχετική παρατήρηση των δημιουργών της κλίμακας (Koustelios & Bagiatis, 1997). Συγκεκριμένα, υπήρξε επανακωδικοποίηση της βαθμονόμησης των ακόλουθων δηλώσεων του εργαλείου ESI (βλ. **Παράρτημα Β**): α) Πρόταση 3 (« Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου »), β) Πρόταση 4 (« Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου »), γ) Πρόταση 5 (« Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου »), δ) Πρόταση 7 (« Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό »), ε) Πρόταση 8 (« Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό »), στ) Πρόταση 9 (« Πληρώνομαι λιγότερο από ό,τι αξίζω »), ζ) Πρόταση 12 (« Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες »), η) Πρόταση 15 (« Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα) »), θ) Πρόταση 16 (« Η δουλειά μου είναι βαρετή »), ι) Πρόταση 19 (« Ο προϊστάμενός μου είναι αγενής »), ια) Πρόταση 20 (« Ο προϊστάμενός μου είναι ενοχλητικός »), ιβ) Πρόταση 23 (« Υπάρχει ευνοιοκρατία - έλλειψη αξιοκρατίας - στην υπηρεσία »), ιγ) Πρόταση 24 (« Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της »).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

### 4.1. Περιγραφική στατιστική

#### 4.1.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στη διεξαχθείσα έρευνα συμμετείχαν 91 (N=91) νηπιαγωγοί που εργάζονταν σε δημόσιες μονάδες προσχολικής αγωγής της περιοχής της Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία από γυναίκες (96,7%), ενώ οι άντρες συμμετέχοντες της έρευνας ήταν μόλις 3 (3,3%).



**Γράφημα 1:** Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Το δείγμα συμμετεχόντων απαρτιζόταν από δύο ξεχωριστές ομάδες, εκ των οποίων η μία αποτελούσε την πειραματική ομάδα (experimental group) και η άλλη την ομάδα

ελέγχου (control group). Ο αριθμός των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας ήταν 52 (N=52), ενώ της ομάδας ελέγχου 39 (N=39) (**Πίνακας 1**).

**Πίνακας 1:** Ποσοστό συμμετεχόντων ως προς τον τύπο ομάδας

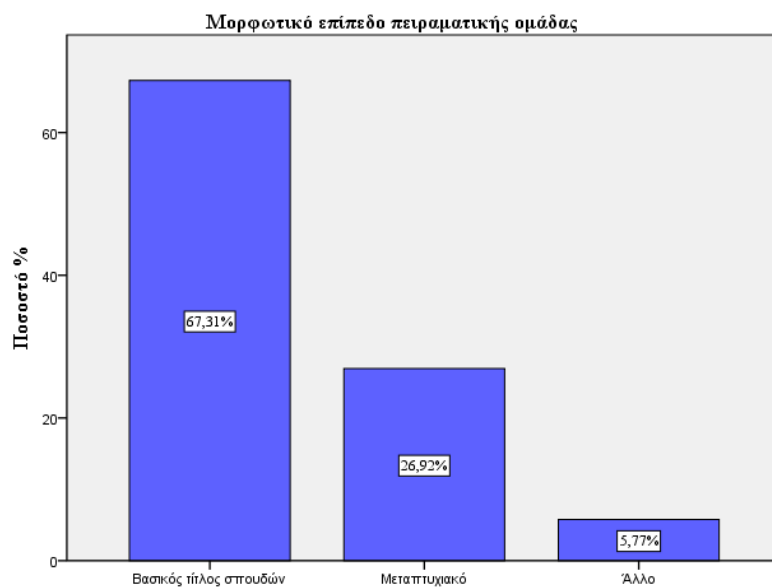
N=91	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πειραματική ομάδα	52	57,1
Ομάδα ελέγχου	39	42,9
Σύνολο	91	100,0

Κατά μέσο όρο η ηλικία των συμμετεχόντων, στο σύνολο του δείγματος (N=91) ήταν 49.07 έτη (Τ.Α.:7.03), παράλληλα το εύρος ηλικίας εκτεινόταν από 30 έως 61 έτη. Αναλυτικότερα, τα αντίστοιχα δεδομένα για την πειραματική ομάδα (N=52) ήταν 49.46 έτη (Τ.Α.:6.47) με εύρος ηλικίας από 35 έως 59 έτη, ενώ για την ομάδα ελέγχου (N=39) ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 48.54 έτη (Τ.Α.:7.76) και το εύρος ηλικίας από 30 έως 61 έτη (**Πίνακας 2**).

**Πίνακας 2:** Ηλικία συμμετεχόντων

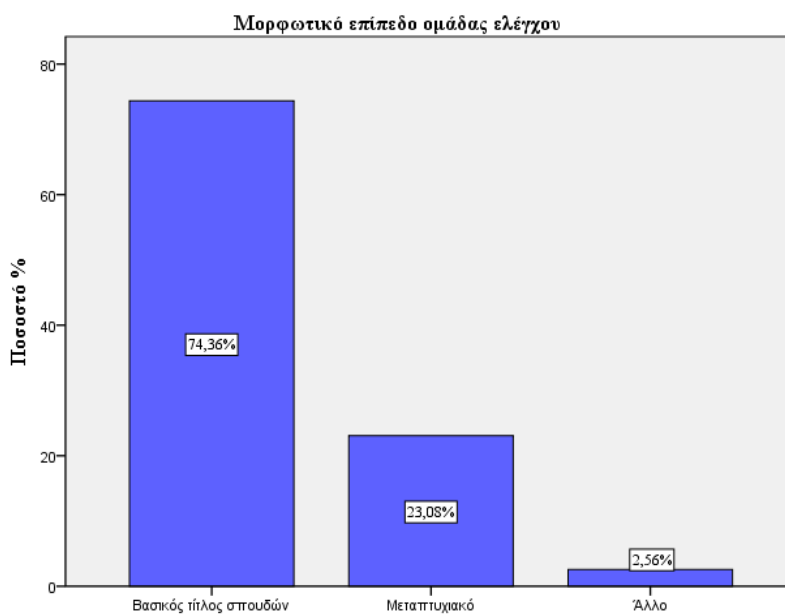
	Σύνολο δείγματος (N=91)	Πειραματική Ομάδα (N=52)	Ομάδα Ελέγχου (N=39)
Μέση τιμή	49.07	49.46	48.54
Τυπική απόκλιση	7.03	6.47	7.76
Ελάχιστη τιμή	30	35	30
Μέγιστη τιμή	61	59	61

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος της πειραματικής ομάδας, το 67,31% είναι κάτοχος του βασικού τίτλου σπουδών των παιδαγωγών, το 26,92% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 5,77% διαθέτει άλλου τύπου πιστοποιητικό μόρφωσης (**Γράφημα 2**).



**Γράφημα 2:** Κατανομή δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο για την πειραματική ομάδα

Αντίστοιχα τα ποσοστά για την ομάδα ελέγχου διαμορφώθηκαν ως εξής: το 74,36 διαθέτει τον βασικό τίτλο σπουδών, το 23,08% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 2,56% κάποιον άλλο τίτλο σπουδών (**Γράφημα 3**).



**Γράφημα 3:** Κατανομή δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο για την ομάδα ελέγχου

Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας (N=52) είχαν κατά μέσο όρο 22.08 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας (T.A.:6.78). Το εύρος επαγγελματικής εμπειρίας εκτεινόταν από 10 έως 36 χρόνια. Παράλληλα, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας στην ίδια μονάδα προσχολικής αγωγής ήταν 20.50 έτη (T.A.:6.61), με εύρος εμπειρίας από 5 έως 36 έτη. Αντίστοιχα, για την ομάδα ελέγχου (N=39), ο μέσος όρος επαγγελματικής εμπειρίας ήταν 20.87 έτη (T.A.:7.95), με εύρος εμπειρίας από 2 έως 37 έτη. Επίσης, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας στην ίδια μονάδα ήταν 20.03 έτη (T.A.:8.00) και εύρος τιμών εμπειρίας από 2 έως 37 έτη (**Πίνακας 3**).

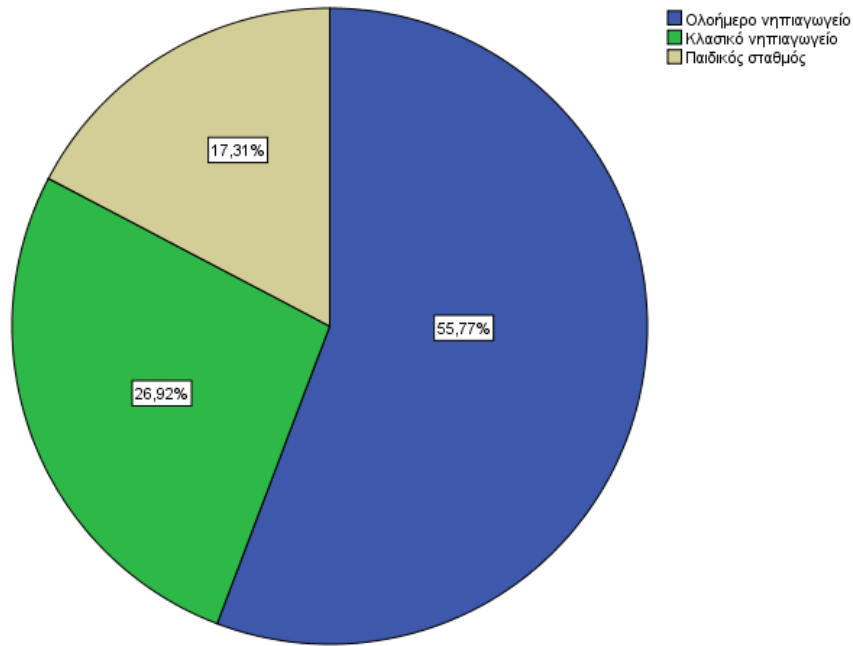
**Πίνακας 3:** Έτη επαγγελματικής εμπειρίας συνολικά και στην ίδια μονάδα προσχολικής αγωγής

	Πειραματική Ομάδα (N=52)		Ομάδα Ελέγχου (N=39)	
	Επαγγελματική εμπειρία	Επαγγελματική εμπειρία στην ίδια μονάδα	Επαγγελματική εμπειρία	Επαγγελματική εμπειρία στην ίδια μονάδα
Μέση τιμή	22.08	20.50	20.87	20.03
Τυπική απόκλιση	6.78	6.61	7.95	8.00
Ελάχιστη τιμή	10	5	2	2
Μέγιστη τιμή	36	36	37	37

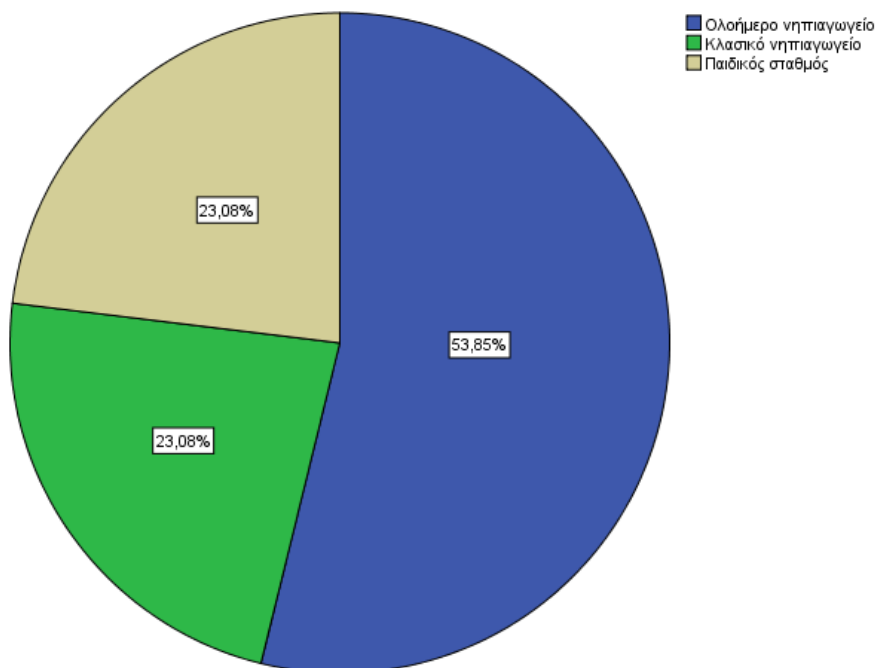
Σχετικά με τον τύπο της δομής προσχολικής αγωγής στον οποίο απασχολούνταν, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας υπηρετούσαν σε ολοήμερο νηπιαγωγείο σε ποσοστό 55,8%, το 26,9% σε κλασικό νηπιαγωγείο, ενώ το 17,3% σε παιδικό σταθμό (**Γράφημα 4**). Τα αντίστοιχα ποσοστά για την ομάδα ελέγχου διαμορφώθηκαν ως εξής:



το 53,8% σε ολόημερο νηπιαγωγείο, το 23,1% σε κλασικό νηπιαγωγείο, ενώ το ίδιο ποσοστό (23,1%) σε παιδικό σταθμό (Γράφημα 5).



Γράφημα 4: Τύπος μονάδας προσχολικής αγωγής (Πειραματική ομάδα)



Γράφημα 5: Τύπος μονάδας προσχολικής αγωγής (Ομάδα ελέγχου)

Τέλος, η μέση τιμή του αριθμού παιδιών ανά τάξη για την πειραματική ομάδα (N=52) ήταν 18.65 (Τ.Α.:4.01). Αντίστοιχα, για την ομάδα ελέγχου (N=39), η μέση τιμή αριθμού παιδιών ανά τάξη ήταν 17.64 (Τ.Α.:3.25) (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Αριθμός παιδιών ανά τάξη

	Πειραματική Ομάδα (N=52)	Ομάδα Ελέγχου (N=39)
Μέση τιμή	18.65	17.64
Τυπική απόκλιση	4.01	3.25

*4.1.2. Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (Πειραματική ομάδα)*

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση κάθε διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης για την πειραματική ομάδα. Παρατηρείται ότι η πειραματική ομάδα κατέγραψε διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές όλων των υποκλιμάκων. Ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, παρατηρήθηκε μείωση στις μετρηθείσες τιμές πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση (M.T. pre-test:1.86→M.T. post-test:1.71), καταγράφοντας μετάβαση σε χαμηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης. Ανάλογα υπήρξαν και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης. Η πειραματική ομάδα κατέγραψε μειωμένες τιμές (M.T. pre-test:0.37→M.T. post-test:0.32), παραμένοντας σε χαμηλά επίπεδα και κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Τέλος, η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης κατέγραψε αύξηση, παραμένοντας σε υψηλά επίπεδα (M.T. pre-test:5.00→M.T. post-test:5.31).

**Πίνακας 5:** Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) της πειραματικής ομάδας

<b>Πειραματική Ομάδα (Experimental Group)</b>				
<b>N=52</b>	<b>Τιμές pre-test</b>		<b>Τιμές post-test</b>	
<b>Διαστάσεις MBI-ES</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Συναισθηματική εξάντληση	1.86	0.90	1.71	0.91
Αποπροσωποποίηση	0.37	0.53	0.32	0.61
Προσωπική επίτευξη	5.00	0.64	5.31	0.52

*4.1.3. Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (Ομάδα ελέγχου)*

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση κάθε διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης για την ομάδα ελέγχου. Παρατηρείται ότι η ομάδα ελέγχου κατέγραψε διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές όλων των υποκλιμάκων. Ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, παρατηρήθηκε αύξηση στις μετρηθείσες τιμές πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση (Μ.Τ. pre-test:1.81→Μ.Τ. post-test:1.86). Ανάλογα υπήρξαν και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης. Η ομάδα ελέγχου κατέγραψε ελαφρά αυξημένες τιμές (Μ.Τ. pre-test:0.30→Μ.Τ. post-test:0.31), παραμένοντας, ωστόσο, σε χαμηλά επίπεδα. Τέλος, η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης κατέγραψε μείωση, παραμένοντας, εντούτοις, σε υψηλά επίπεδα (Μ.Τ. pre-test:5.31→Μ.Τ. post-test:5.26).

**Πίνακας 6:** Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) της ομάδας ελέγχου

<b>Ομάδα Ελέγχου (Control Group)</b>				
<b>N=39</b>	<b>Τιμές pre-test</b>		<b>Τιμές post-test</b>	
<b>Διαστάσεις MBI-ES</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Συναισθηματική εξάντληση	1.81	0.97	1.86	1.03
Αποπροσωποποίηση	0.30	0.51	0.31	0.47
Προσωπική επίτευξη	5.31	0.54	5.26	0.63

#### *4.1.4 Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης (Πειραματική ομάδα)*

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τις καταγεγραμμένες μέσες τιμές των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης για την πειραματική ομάδα. Υψηλή ικανοποίηση με αύξηση των τιμών καταγράφηκε στις υποκλίμακες των εργασιακών συνθηκών (Μ.Τ. pre-test:4.18→Μ.Τ. post-test:4.40), της φύσης του επαγγέλματος (Μ.Τ. pre-test:4.51→Μ.Τ. post-test:4.54) και του οργανισμού ως ολότητα (Μ.Τ. pre-test:3.64→Μ.Τ. post-test:3.72), ενώ υψηλή ικανοποίηση καταγράφηκε και στην υποκλίμακα του προϊσταμένου, αν και με κάποια μείωση της τιμής του μέσου όρου (Μ.Τ. pre-test:4.56→Μ.Τ. post-test:4.52). Αντίθετα, η πειραματική ομάδα κατέγραψε χαμηλή ικανοποίηση στις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών (Μ.Τ. pre-test:2.87→Μ.Τ. post-test:2.71) και της προαγωγής (Μ.Τ. pre-test:2.44→Μ.Τ. post-test:2.48), παρουσιάζοντας αντίστοιχα μείωση και αύξηση των σχετικών μέσων όρων πριν και μετά την παρέμβαση.

**Πίνακας 7:** Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) κάθε υποκλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) για την πειραματική ομάδα

<b>Πειραματική Ομάδα (Experimental Group)</b>				
<b>N=52</b>	<b>Τιμές pre-test</b>		<b>Τιμές post-test</b>	
<b>Διαστάσεις ESI</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Εργασιακές συνθήκες	4.18	0.69	4.40	0.55
Χρηματικές απολαβές	2.87	1.01	2.71	0.95
Προαγωγή	2.44	0.95	2.48	0.94
Φύση του επαγγέλματος	4.51	0.62	4.54	0.50
Προϊστάμενος	4.56	0.52	4.52	0.63
Οργανισμός ως ολότητα	3.64	0.82	3.72	0.64

#### *4.1.5 Περιγραφική στατιστική των υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης (Ομάδα ελέγχου)*

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τις καταγεγραμμένες μέσες τιμές των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης για την ομάδα ελέγχου. Υψηλή ικανοποίηση με μείωση, ωστόσο, των τιμών καταγράφηκε στις υποκλίμακες των εργασιακών συνθηκών (Μ.Τ. pre-test:4.21→Μ.Τ. post-test:4.18), της φύσης του επαγγέλματος (Μ.Τ. pre-test:4.68→Μ.Τ. post-test:4.51) και του προϊσταμένου (Μ.Τ. pre-test:4.63→Μ.Τ. post-test:4.45), ενώ ικανοποίηση καταγράφηκε και στην υποκλίμακα του οργανισμού ως ολότητα, με παράλληλη αύξηση της τιμής του μέσου όρου σε σύγκριση με τις προαναφερθείσες υποκλίμακες (Μ.Τ. pre-test:3.66→Μ.Τ. post-test:3.73). Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου κατέγραψε χαμηλή ικανοποίηση στις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών (Μ.Τ. pre-test:2.74→Μ.Τ. post-test:2.76) και της προαγωγής (Μ.Τ. pre-test:2.61→Μ.Τ. post-test:2.44), παρουσιάζοντας αντίστοιχα αύξηση και μείωση των σχετικών μέσων όρων.

**Πίνακας 8:** Μέση τιμή (Μ.Τ.) και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) κάθε υποκλίμακας της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) για την ομάδα ελέγχου

<b>Ομάδα Ελέγχου (Control Group)</b>				
<b>N=39</b>	<b>Τιμές pre-test</b>		<b>Τιμές post-test</b>	
<b>Διαστάσεις ESI</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>	<b>Μ.Τ.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Εργασιακές συνθήκες	4.21	0.71	4.18	0.77
Χρηματικές απολαβές	2.74	1.00	2.76	1.04
Προαγωγή	2.61	0.84	2.44	0.94
Φύση του επαγγέλματος	4.68	0.39	4.51	0.46
Προϊστάμενος	4.63	0.46	4.45	0.50
Οργανισμός ως ολότητα	3.66	0.79	3.73	0.78

## 4.2. Επαγωγική στατιστική

### 4.2.1. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (Πειραματική ομάδα)

Ο έλεγχος *t*-test σύγκρισης κατά ζεύγη (Πίνακας 9) για την πειραματική ομάδα ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης (pre-test:Μ.Τ.=5.00, Τ.Α.=0.64) κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Μ.Τ.=5.31, Τ.Α.=0.52),  $t_{(51)} = -4.29$ ,  $p=0.00$ . Ωστόσο, η σύγκριση των μετρήσεων των άλλων δύο υποκλιμάκων δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης κατέγραψε [ $t_{(51)}=0.75$ ,  $p=0.45$ ], ενώ η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης [ $t_{(51)}=1.47$ ,  $p=0.14$ ].

**Πίνακας 9:** Έλεγχος διαφοροποιήσεων *paired t-test* των τιμών pre-test και post-test για την πειραματική ομάδα στην κλίμακα MBI-ES

Διαστάσεις MBI-ES	Τιμή <i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή <i>p</i>
Συναισθηματική εξάντληση	1.47	51	0.14
Αποπροσωποποίηση	0.75	51	0.45
Προσωπική επίτευξη	<b>-4.29*</b>	51	<b>0.00*</b>

Σημείωση: \* $p < .05$

#### 4.2.2. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (Ομάδα ελέγχου)

Ο έλεγχος *t-test* σύγκρισης κατά ζεύγη για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 10) δεν κατέγραψε στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη σύγκριση των τιμών pre-test και post-test σε καμία υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, οι μετρήσεις της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης [ $t_{(38)} = -0.35, p=0.72$ ], της αποπροσωποποίησης [ $t_{(38)} = -0.10, p=0.92$ ] και της προσωπικής επίτευξης [ $t_{(38)} = 0.70, p=0.48$ ] δεν συνηγορούν στην κατοχύρωση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων.

**Πίνακας 10:** Έλεγχος διαφοροποιήσεων *paired t-test* των τιμών pre-test και post-test για την ομάδα ελέγχου στην κλίμακα MBI-ES

Διαστάσεις MBI-ES	Τιμή <i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή <i>p</i>
Συναισθηματική εξάντληση	-0.35	38	0.72
Αποπροσωποποίηση	-0.10	38	0.92
Προσωπική επίτευξη	0.70	38	0.48

4.2.3. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης (Πειραματική ομάδα)

Ο έλεγχος *t-test* σύγκρισης κατά ζεύγη για την πειραματική ομάδα (Πίνακας 11) κατέγραψε στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη σύγκριση των τιμών pre-test και post-test στην υποκλίμακα των εργασιακών συνθηκών. Συγκεκριμένα, οι μετρήσεις της υποκλίμακας των εργασιακών συνθηκών που καταγράφηκαν είναι οι παρακάτω: (M.T. pre-test:4.18→M.T. post-test:4.40),  $t_{(51)} = -2.95$ ,  $p=0.00$ . Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες υποκλίμακες. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που προέκυψαν για τις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών [ $t_{(51)} = 1.51$ ,  $p=0.40$ ], της προαγωγής [ $t_{(51)} = -0.37$ ,  $p=0.71$ ], της φύσης του επαγγέλματος [ $t_{(51)} = -0.49$ ,  $p=0.62$ ], του προϊσταμένου [ $t_{(51)} = 0.58$ ,  $p=0.55$ ] και του οργανισμού ως ολότητα [ $t_{(51)} = -0.78$ ,  $p=0.43$ ] δεν αντιστοιχούν στις τιμές κατοχύρωσης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων που έχουν οριστεί.



**Πίνακας 11:** Έλεγχος διαφοροποιήσεων *paired t-test* των τιμών pre-test και post-test για την πειραματική ομάδα στην κλίμακα ESI

Διαστάσεις ESI	Τιμή <i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή <i>p</i>
Εργασιακές συνθήκες	<b>-2.95*</b>	51	<b>0.00*</b>
Χρηματικές απολαβές	1.51	51	0.40
Προαγωγή	-0.37	51	0.71
Φύση του επαγγέλματος	-0.49	51	0.62
Προϊστάμενος	0.58	51	0.55
Οργανισμός ως ολότητα	-0.78	51	0.43

Σημείωση: \* $p < .05$

#### 4.2.4. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης (Ομάδα Ελέγχου)

Ο έλεγχος *t-test* σύγκρισης κατά ζεύγη για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12) κατέγραψε στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη σύγκριση των τιμών pre-test και post-test στις υποκλίμακες της φύσης του επαγγέλματος (M.T. pre-test:4.68→M.T. post-test:4.51),  $t_{(38)} = 2.39, p=0.02$  και του προϊσταμένου (M.T. pre-test:4.63→M.T. post-test:4.45),  $t_{(38)} = 2.85, p=0.00$ . Εντούτοις, τα δεδομένα των μετρήσεων της υποκλίμακας των εργασιακών συνθηκών [ $t_{(38)} = 0.24, p=0.81$ ], των χρηματικών απολαβών [ $t_{(38)} = -0.16, p=0.87$ ], της προαγωγής [ $t_{(38)} = 1.06, p=0.29$ ] και του οργανισμού ως ολότητα [ $t_{(38)} = -0.69, p=0.49$ ] δεν εμπίπτουν στις τιμές κατοχύρωσης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων που έχουν οριστεί.

**Πίνακας 12:** Έλεγχος διαφοροποιήσεων *paired t-test* των τιμών pre-test και post-test για την ομάδα ελέγχου στην κλίμακα ESI

Διαστάσεις ESI	Τιμή <i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή <i>p</i>
Εργασιακές συνθήκες	0.24	38	0.81
Χρηματικές απολαβές	-0.16	38	0.87
Προαγωγή	1.06	38	0.29
Φύση του επαγγέλματος	<b>2.39*</b>	38	<b>0.02*</b>
Προϊστάμενος	<b>2.85*</b>	38	<b>0.00*</b>
Οργανισμός ως ολότητα	-0.69	38	0.49

Σημείωση: \* $p < .05$

4.2.5. Συγκριτικός έλεγχος για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) και ικανοποίησης (ESI) μεταξύ των δύο ομάδων

Ο συγκριτικός έλεγχος ανεξάρτητων μεταβλητών (*t-test independent variables*) για τον εντοπισμό πιθανών στατιστικών διαφοροποιήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης (Πίνακας 13) κατέδειξε την έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Ειδικότερα, η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης [pre-test:  $t_{(89)}=0,21$ ,  $p=0.83$  → post-test:  $t_{(89)}= -0.71$ ,  $p=0.47$ ], της αποπροσωποποίησης [pre-test:  $t_{(89)}=0.56$ ,  $p=0.57$  → post-test:  $t_{(89)}=0.22$ ,  $p=0.98$ ], των εργασιακών συνθηκών [pre-test:  $t_{(89)}= -0,16$ ,  $p=0.87$  → post-test:  $t_{(89)}=1.58$ ,  $p=0.12$ ], των χρηματικών απολαβών [pre-test:  $t_{(89)}=0,60$ ,  $p=0.55$  → post-test:  $t_{(89)}= -0.24$ ,  $p=0.81$ ], της προαγωγής [pre-test:  $t_{(89)}= -0,85$ ,  $p=0.39$  → post-test:  $t_{(89)}=0.18$ ,  $p=0.85$ ], της φύσης του επαγγέλματος [pre-test:  $t_{(89)}= -1.48$ ,  $p=0.14$  → post-test:  $t_{(89)}=0.24$ ,  $p=0.81$ ], του προϊσταμένου [pre-test:  $t_{(89)}= -0,62$ ,  $p=0.53$  → post-test:  $t_{(89)}=0.57$ ,  $p=0.57$ ] και του οργανισμού ως ολότητα [pre-test:  $t_{(89)}= -0,12$ ,  $p=0.90$  → post-test:  $t_{(89)}= -0.64$ ,  $p=0.94$ ] δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, κατά τον έλεγχο pre-test των δύο ομάδων καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης της ομάδας ελέγχου (M.T.=5.31, T.A.=0.54) σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα (M.T.=5.00, T.A.=0.64),  $t_{(89)}= -2.42$ ,  $p=0.02$ . Εντούτοις, η διαφορά αυτή δεν εντοπίστηκε στη σύγκριση μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης [post-test:  $t_{(89)}=0.46$ ,  $p=0.64$ ]

**Πίνακας 13:** Σύγκριση ανεξάρτητων μεταβλητών (*t*-test independent variables) για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις τιμές των υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης των δύο ομάδων

Υποκλίμακες MBI-ES & ESI	Τιμές pre-test			Τιμές post-test		
	Τιμή <i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή <i>p</i>	Τιμή <i>t</i>	Βαθμοί ελευθερίας (df)	Τιμή <i>p</i>
Συναισθηματική εξάντληση	0.21	89	0.83	-0.71	89	0.47
Αποπροσωποποίηση	0.56	89	0.57	0.02	89	0.98
Προσωπική επίτευξη	<b>-2.42*</b>	89	<b>0.02*</b>	0.46	89	0.64
Εργασιακές συνθήκες	-0.16	89	0.87	1.58	89	0.12
Χρηματικές απολαβές	0.60	89	0.55	-0.24	89	0.81
Προαγωγή	-0.85	89	0.39	0.18	89	0.85
Φύση του επαγγέλματος	-1.48	89	0.14	0.24	89	0.81
Προϊστάμενος	-0.62	89	0.53	0.57	89	0.57
Οργανισμός ως ολότητα	-0.12	89	0.90	-0.64	89	0.94

Σημείωση: \* $p < .05$

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Συζήτηση

Κεντρική στόχευση της παρούσας έρευνας ήταν να ελεγχθεί η επίδραση που θα μπορούσαν δυνητικά να ασκήσουν πρακτικές Θετικής Ψυχολογίας σε παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής στο επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και της εργασιακής ικανοποίησης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο σταθμισμένα εργαλεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, ώστε να προκύψουν δεδομένα σχετικά με το βαθμό που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης από τη μια πλευρά και από την άλλη να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως οι εργασιακές συνθήκες, οι χρηματικές απολαβές, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης ή προαγωγής, η φύση του ίδιου το επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η σχέση με τον προϊστάμενο και η υπηρεσία απασχόλησης ως ολότητα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν θετική επίδραση με μείωση των τιμών της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ ταυτόχρονα παρατηρήθηκε θετικό αντίκτυπο και στην πλειοψηφία των διαστάσεων που διέπουν την επαγγελματική ικανοποίηση (ερευνητικό ερώτημα β).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής και των δύο ομάδων κατέγραψαν χαμηλές προς μέτριες τιμές στο επίπεδο της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι μέτριες αυτές τιμές συνάδουν με την έρευνα των Tsigilis κ.συν. (2006), της Rentzou (2015), της Παπαντωνίου (2018) και των Γρηγορόπουλου και Καπαλτσίδου (2020), ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις σχετικές παρατηρήσεις των Koulierakis (2019) και των Κάμτσιος και Λώλης (2016), στις οποίες μελέτες προέκυψαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης στους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής. Πρέπει να επισημανθεί, βέβαια, πως στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, κάτι που ίσως σχετίζεται με τη συναισθηματική ενίσχυση των συμμετεχόντων, ως αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής στις δραστηριότητες Θετικής Ψυχολογίας του παρεμβατικού προγράμματος, ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε ελαφρά αύξηση, που πιθανώς

να οφείλεται στο συναισθηματικό φόρτο και κούραση που προκύπτει κατά την εξέλιξη της εκάστοτε σχολικής χρονιάς.

Επιπλέον, ως προς την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, και οι δύο ομάδες ανέφεραν χαμηλά επίπεδα τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς όσο και κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, γεγονός που αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ενεργή, παραγωγική παρουσία των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής και τη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης. Σχετικές παρατηρήσεις έχουν προκύψει και στις έρευνες της Rentzou (2015), των Γρηγορόπουλου και Καπαλτσίδου (2020), της Παπαντωνίου (2018) και του Koulierakis κ.συν. (2019).

Αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι η μείωση στις τιμές των μέσων τιμών των υποκλιμάκων της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με την ταυτόχρονη αύξηση της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης ήταν δεδομένα που καταγράφηκαν αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα και ίσως να σχετίζεται με τις μεθόδους και την εφαρμογή των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας, ως κεντρική στόχευση του παρεμβατικού προγράμματος. Η διαφοροποίηση αυτή προέκυψε από τη συγκριτική αντιπαραβολή (*paired t-tests*) των μέσων τιμών των υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης πριν και μετά την παρέμβαση. Χαρακτηριστικό είναι εξάλλου το στοιχείο ότι αντίστροφες επισημάνσεις καταγράφονται στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου, η οποία παρουσίασε αύξηση των μέσων τιμών της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, σε αντίθεση με την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, που κατέγραψε μείωση της μέσης τιμής κατά την ολοκλήρωση της έρευνας, μεταβολές που όπως προαναφέρθηκε πιθανώς απορρέουν από τη συνολική συναισθηματική επιβάρυνση των παιδαγωγών από την έκθεση στις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες της εργασιακής τους καθημερινότητας.

Αναλυτικότερα, η πειραματική ομάδα (Πίνακας 5) κατέγραψε διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές όλων των προαναφερθέντων υποκλιμάκων. Ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, παρατηρήθηκε μείωση στις μετρηθείσες τιμές πριν από την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, καταγράφοντας μετάβαση σε χαμηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης. Ανάλογα υπήρξαν και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης. Η πειραματική ομάδα κατέγραψε μειωμένες τιμές, παραμένοντας, ταυτόχρονα, σε χαμηλά επίπεδα. Τέλος, η

υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης κατέγραψε αύξηση, σημειώνοντας αρκετά υψηλές τιμές.

Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου (Πίνακας 6) κατέγραψε διαφοροποιήσεις στους μέσες τιμές όλων των προαναφερθέντων υποκλιμάκων. Ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, παρατηρήθηκε αύξηση στις μετρηθείσες τιμές πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, καταγράφοντας μετάβαση σε υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης. Ανάλογα υπήρξαν και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης. Η ομάδα ελέγχου κατέγραψε ελαφρά αύξηση τιμών, παραμένοντας, ωστόσο, σε χαμηλά επίπεδα. Τέλος, η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης κατέγραψε μείωση, παραμένοντας, εντούτοις, σε υψηλά επίπεδα.

Ωστόσο, στο επίπεδο του ελέγχου στατιστικά σημαντικής διαφοράς κατά ζεύγη, δεν προέκυψαν σχετικές διαπιστώσεις, ως προς τις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης για την πειραματική ομάδα (Πίνακας 9). Η ανάλυση *t-test* για δείγματα κατά ζεύγη (*paired t-test*) που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί αν η μέση τιμή προσωπικής επίτευξης της πειραματικής ομάδας κατά την αρχή της παρέμβασης διαφέρει από την αντίστοιχη τιμή κατά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τη σχετική εξέταση φάνηκε ότι η μέση τιμή της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης για την πειραματική ομάδα κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης υπήρξε υψηλότερη σε σχέση με την ανάλογη τιμή στην αρχή της παρέμβασης.

Ο έλεγχος *t-test* σύγκρισης κατά ζεύγη για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 10) δεν κατέγραψε στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη σύγκριση των τιμών pre-test και post-test σε καμία υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, οι μετρήσεις της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης δεν συνηγορούν στην κατοχύρωση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης οι δύο ομάδες κατέγραψαν υψηλά ποσοστά, παράμετρος που μάλλον συνυφαίνεται και με τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που κατέδειξε η έρευνα για τους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής. Παρόμοιες διαπιστώσεις, ως προς τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν καταγραφεί και στις μελέτες των Rentzou (2015)

και του Koulierakis κ.συν. (2019), όπου τα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, υποδήλωσαν κατ'επέκταση χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με τις καθορισμένες τιμές που έχουν καταγραφεί από την κατηγοριοποίηση των δεικτών του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης MBI-ES της Maslach (Maslach κ.συν., 1996).

Ως απόρροια της προαναφερθείσας συνιστώσας και των συνολικών μετρήσεων στο επίπεδο της εργασιακής εξουθένωσης, η έρευνα κατέδειξε και τα υψηλά ποσοστά ικανοποίησης που απολαμβάνουν οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής του δείγματος, συμπέρασμα που επισημάνθηκε και στη μελέτη της Σωτηροπούλου (2020). Οι δύο ομάδες κατέγραψαν αρκετά υψηλή ικανοποίηση από τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος, συμπέρασμα το οποίο φαίνεται να συμφωνεί με αρκετές σχετικές έρευνες (Tsigilis κ.συν., 2006 · Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009 · Ταραλάικου, 2015 · Παπαντωνίου, 2018). Ειδικότερα, η έρευνα ανέδειξε υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την ίδια τη φύση του επαγγέλματος, υποστηρίζοντας την άποψη ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής κινούνται συνειδητά προς τη συγκεκριμένη επιλογή εργασίας, ωθούμενοι από αισθήματα ανθρωπισμού και προσφοράς. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν την εργασία τους ως αξιόλογη, αρκετά ενδιαφέρουσα και καθόλου μονότονη. Ανάλογα υψηλά υπήρξαν και τα αποτελέσματα της ικανοποίησης στο επίπεδο των σχέσεων με τον προϊστάμενο, διαπίστωση που αναφέρθηκε και στη μελέτη της Παπαντωνίου (2018). Αυτή η εξωγενής παράμετρος σχετίζεται πιθανώς με τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού επαγγελματικού κλίματος συνοδευόμενο από θετικές σχέσεις που συνεπάγονται πιο αποδοτικές εργασιακές σχέσεις και γονιμότερο παιδαγωγικό έργο. Η διοικητική οργάνωση σε συνδυασμό με τον τρόπο άσκησης της διοίκησης επηρεάζουν την ικανοποίηση των παιδαγωγών, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Σχετικά είναι και τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορούσαν τις εργασιακές συνθήκες. Η βίωση ευχάριστων συνθηκών εργασίας, που διέπονται από ασφάλεια, συμβάλλουν στη συναισθηματική και ψυχολογική ευημερία των παιδαγωγών. Ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων ήταν αρκετά υψηλός και για τις δύο ομάδες. Θετική ήταν η άποψη των συμμετεχόντων και ως προς την υπηρεσία απασχόλησης ως ολότητα. Αν και χαμηλότερος ο βαθμός ικανοποίησης ως προς αυτή την παράμετρο, η συνολική αποτίμηση υπήρξε θετική για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.



Ειδικότερα, για την πειραματική ομάδα (Πίνακας 7) καταγράφηκε υψηλή ικανοποίηση με αύξηση των τιμών στις υποκλίμακες των εργασιακών συνθηκών, της φύσης του επαγγέλματος και του οργανισμού ως ολότητα, ενώ υψηλή ικανοποίηση καταγράφηκε και στην υποκλίμακα του προϊσταμένου, αν και με κάποια μείωση της μέσης τιμής κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Παράλληλα, και για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 8) υπήρξε υψηλή ικανοποίηση. Ωστόσο, μείωση των τιμών καταγράφηκε για την ομάδα ελέγχου στις υποκλίμακες των εργασιακών συνθηκών, της φύσης του επαγγέλματος και του προϊσταμένου, ενώ ικανοποίηση καταγράφηκε και στην υποκλίμακα του οργανισμού ως ολότητα, με παράλληλη αύξηση της μέσης τιμής σε σύγκριση με τις προαναφερθείσες υποκλίμακες.

Επιπρόσθετα, αρνητικά υπήρξαν τα αποτελέσματα ως προς το βαθμό ικανοποίησης σχετικά με την υποκλίμακα των χρηματικών απολαβών και τις δυνατότητες προαγωγής ή επαγγελματικής εξέλιξης. Η Ελλάδα είναι μια χώρα που ταλανίζεται από μια παρατεταμένη οικονομική δυσπραγία και μια σειρά από μισθολογικές περικοπές, γεγονός που έχει επιφέρει επιπτώσεις και στην αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εργασιακές αποδοχές τους. Αρκετοί παιδαγωγοί ανέφεραν αδυναμία οικονομικής ανταπόκρισης στη διαμορφωθείσα ελληνική πραγματικότητα και αισθήματα ανασφάλειας ως αποτέλεσμα των χαμηλών αποδοχών τους. Εξάλλου, η οικονομική κρίση ίσως να επηρεάζει τη ζωή των παιδαγωγών όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα παλαιότερων σχετικών ερευνών σχετικά με τις αποδοχές των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (Tsigilis κ.συν., 2006 · Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009 · Ταραλάικου, 2015 · Σωτηροπούλου, 2020), όπου καταγράφηκε παρόμοια δυσaréσκεια. Τέλος, η υποκλίμακα της προαγωγής ή των δυνατοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης, κατέγραψε χαμηλές τιμές υπογραμμίζοντας την έλλειψη ικανοποίησης των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής ως προς αυτή τη διάσταση, παρατήρηση που παρουσιάζει αναλογίες με παρόμοια συμπεράσματα ερευνών του παρελθόντος (Tsigilis κ.συν., 2006 · Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009 · Ταραλάικου, 2015), αλλά και πρόσφατες (Σωτηροπούλου, 2020). Τα προσόντα και η εμπειρία φαίνεται πως δεν αποτελούν ικανές συνθήκες για την εξασφάλιση επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής.

Η πειραματική ομάδα (Πίνακας 7) της παρούσας έρευνας κατέγραψε χαμηλή ικανοποίηση στις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών και της προαγωγής,

παρουσιάζοντας αντίστοιχα μείωση και αύξηση των σχετικών μέσων τιμών πριν και μετά την παρέμβαση. Παρομοίως, η ομάδα ελέγχου (Πίνακας 8) κατέγραψε χαμηλή ικανοποίηση στις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών και της προαγωγής, παρουσιάζοντας, ωστόσο, αντίστοιχα αύξηση και μείωση των σχετικών μέσων τιμών.

Στο επίπεδο της στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης για τις υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης, ο έλεγχος *t*-test σύγκρισης κατά ζεύγη (*paired t-test*) για την πειραματική ομάδα (Πίνακας 11) κατέγραψε στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη σύγκριση των τιμών pre-test και post-test στην υποκλίμακα της εργασιακών συνθηκών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επίδραση των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας, καθώς παρατηρείται μόνο στην πειραματική ομάδα. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες υποκλίμακες. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που προέκυψαν για τις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών, της προαγωγής, της φύσης του επαγγέλματος, του προϊσταμένου και του οργανισμού ως ολότητα δεν αντιστοιχούν στις τιμές κατοχύρωσης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων.

Επιπλέον, ο έλεγχος *t*-test σύγκρισης κατά ζεύγη (*paired t-test*) για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12) κατέγραψε στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη σύγκριση των τιμών pre-test και post-test στις υποκλίμακες της φύσης του επαγγέλματος και του προϊσταμένου, με μείωση των μέσων τιμών, στοιχείο που φαίνεται να αποτυπώνει τη συναισθηματική επιβάρυνση που ίσως προκύπτει κατά την εξέλιξη της επαγγελματικής καθημερινότητας των παιδαγωγών και τις πιθανές συγκρούσεις που ανακύπτουν με τη διεύθυνση λόγω της κούρασης και της τριβής σε ημερήσια διάταξη. Εντούτοις, τα δεδομένα των μετρήσεων της υποκλίμακας των εργασιακών συνθηκών, των χρηματικών απολαβών, της προαγωγής και του οργανισμού ως ολότητα, δεν εμπίπτουν στις τιμές κατοχύρωσης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων που έχουν οριστεί.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο συγκριτικός έλεγχος ανεξάρτητων μεταβλητών (*t-test independent variables*) για τον εντοπισμό πιθανών στατιστικών διαφοροποιήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (Πίνακας 13) στις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης κατέδειξε την έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη συντριπτική πλειοψηφία των υποκλιμάκων. Ειδικότερα, η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, των εργασιακών συνθηκών, των χρηματικών απολαβών, της

προαγωγής, της φύσης του επαγγέλματος, του προϊσταμένου και του οργανισμού ως ολότητα δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, κατά τον έλεγχο pre-test των δύο ομάδων καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης της ομάδας ελέγχου σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα. Εντούτοις, η διαφορά αυτή δεν εντοπίστηκε στη σύγκριση μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε να καταγράφουν θετικές διαφοροποιήσεις - εν μέρει - ως προς κάποιες από τις διαστάσεις των εργαλείων μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης. Η πειραματική ομάδα, η οποία εφάρμοσε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τις δραστηριότητες Θετικής Ψυχολογίας, παρουσίασε θετική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των υποκλιμάκων της κλίμακας μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και της συντριπτικής πλειοψηφίας των υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης, εκτός της παραμέτρου των χρηματικών απολαβών και των δυνατοτήτων προαγωγής και επαγγελματικής εξέλιξης, γεγονός που θα μπορούσε να υποστηρίξει την πιθανή θετική επίδραση της εφαρμογής των πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας στο παιδαγωγικό περιβάλλον. Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε, αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν αποτυπώθηκαν παράλληλα και κατά τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων μέσω της σύγκρισης των δύο ομάδων (*independent variables t-test*).

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα

### 6.1. Συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας (μοντέλο PERMA): α) στην επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής β) στην επαγγελματική ικανοποίηση των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής καθώς και γ) να διαπιστώσει την ύπαρξη ή έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών κατά τη σύγκριση των καταγραφεισών τιμών μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου.

Από την έρευνα προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής φάνηκε να βιώνουν χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται από παλαιότερες σχετικές έρευνες.
- Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα κατέγραψε μείωση στους μέσους όρους της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, καθώς και αύξηση στον μέσο όρο της προσωπικής επίτευξης. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση στις τιμές των μέσων όρων της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, ενώ μείωση προέκυψε στον μέσο όρο της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης.
- Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, καταγράφουν επαγγελματική ικανοποίηση στους τομείς των εργασιακών συνθηκών, της φύσης του ίδιου του επαγγέλματος, του προϊσταμένου και του οργανισμού ως ολότητα, στοιχεία που έχουν αναφερθεί και σε άλλες προγενέστερες έρευνες.
- Ωστόσο, χαμηλή ικανοποίηση - και για τις δύο ομάδες - καταγράφηκε στις υποκλίμακες των χρηματικών απολαβών και της προαγωγής, ευρήματα που φαίνεται να συνάδουν με προηγούμενες σχετικές έρευνες σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

- Ο συγκριτικός έλεγχος των δύο ομάδων για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις υποκλίμακες των δύο εργαλείων μέτρησης, δεν ανέδειξε διαφορές στην πλειοψηφία των υποκλιμάκων. Εξαιρέσεις, αποτέλεσαν τα ευρήματα που αφορούσαν την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης της πειραματικής ομάδας, καθώς και των εργασιακών συνθηκών, σύμφωνα με τα οποία οι στατιστικές συγκρίσεις συνηγορούν στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικά διαφοροποίησης, με αύξηση των προαναφερθέντων παραμέτρων, στο επίπεδο της σύγκρισης των μέσων τιμών πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του.
- Χαρακτηριστική υπήρξε η ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων για την ομάδα ελέγχου, κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όπου παρατηρήθηκε μείωση των μέσων τιμών ικανοποίησης στις υποκλίμακες της φύσης του επαγγέλματος και του προϊσταμένου, εύρημα που πιθανώς σχετίζεται με την ψυχολογική και επαγγελματική υπόσταση των παιδαγωγών κατά την εξέλιξη της σχολικής χρονιάς.
- Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, η παρέμβαση πρακτικών Θετικής Ψυχολογίας (μοντέλο PERMA) είχε επίδραση και στην επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών (ερευνητικό ερώτημα α) και στην επαγγελματική ικανοποίηση (ερευνητικό ερώτημα β).
- Η εφαρμογή μακροπρόθεσμη εφαρμογή παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας θα μπορούσαν, μέσω της βελτίωσης των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης, να επιφέρουν βελτίωση της ευημερίας των παιδαγωγών.
- Σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής καταγράφουν υψηλά αισθήματα προσωπικής επίτευξης. Διαφαίνεται πως οι νηπιαγωγοί επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα υποκινούμενοι από αγάπη και αποτιμούν την εργασία τους ως ιδιαίτερα αξιόλογη, καθώς μέσω αυτής αποκτούν τη δυνατότητα να κατακτήσουν αξιόλογους στόχους. Θεωρούν απαραίτητη την παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, ως μέσο για την προσωπική εξέλιξη και την παροχή παιδαγωγικού έργου υψηλής ποιότητας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016 · Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Τέλος, και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν γενικά ποσοστά υψηλής ικανοποίησης από την εργασία τους.

## 6.2. Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι παράμετροι της επαγγελματικής υπόστασης που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα οφείλουν να αποτελούν στοιχεία βαρύνουσας σημασίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε ευνομούμενης πολιτείας που επιθυμεί να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον υψηλού επιπέδου με στόχο την επίτευξη παραγωγικών αποτελεσμάτων. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτών ( $N < 100$ ) προσχολικής αγωγής και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν συνολικά στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Ένα αρκετά μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο δυνητικά θα προερχόταν από εκπαιδευτικούς διαφόρων περιοχών της Ελλάδας θα ήταν δυνατό να προσφέρει ακριβέστερα και πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Επίσης, μία ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα είναι και η χρονική διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος. Έχει διαπιστωθεί ότι οι παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας έχουν εμφανέστερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ένταση των προγραμμάτων έχει συσχετιστεί με την αποτελεσματικότητά τους (Egert κ.συν., 2018). Επομένως, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να συνυπολογίσουν τη χρονική διάρκεια εφαρμογής και να επιδιώξουν μακροπρόθεσμη εφαρμογή και έλεγχο των πρακτικών της Θετικής Ψυχολογίας. Σε συνάρτηση με την προηγούμενη παρατήρηση είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι μια συνιστώσα που επηρεάζει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας είναι και η προϋπόθεση της πολύ τυπικής εφαρμογής των δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συχνές συναντήσεις των ερευνητών με τους εφαρμόζοντες την παρέμβαση, ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια στον τρόπο εφαρμογής των δραστηριοτήτων.

Η παρούσα μελέτη αφορούσε αποκλειστικά τους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν την παρέμβαση Θετικής Ψυχολογίας και στα παιδιά των μονάδων προσχολικής αγωγής, για να διαπιστωθεί τυχόν συσχετισμός μεταξύ της συμπεριφοράς των παιδιών και της επαγγελματικής ευημερίας των παιδαγωγών, γεγονός που θα επέτρεπε την καταγραφή συνολικών παρατηρήσεων για τη συγκεκριμένη βαθμίδα.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η προσπάθεια διεξοδικής ανάδειξης συσχετισμών μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης με τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις σχετικές αντιλήψεις των παιδαγωγών, όπως μπορούν να καταγραφούν από τα αντίστοιχα σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης. Κατά αναλογία, εύλογη θα ήταν και η καταγραφή συσχετισμών με δημογραφικούς παράγοντες (π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας κ.ά).

Τέλος, το σύνολο της έρευνας βασίστηκε σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Ενώ αυτή η προσέγγιση θεωρείται ως η πλέον ενδεδειγμένη για την εξέταση και αξιολόγηση των επιδράσεων παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας, μελλοντικές έρευνας θα μπορούσαν να ενσωματώσουν ποιοτικές παρατηρήσεις ή βιοψυχολογικά δεδομένα, που θα μπορούσαν δυνητικά να επιτρέψουν ακριβέστερα αποτελέσματα και να περιορίσουν στοιχεία που θα ήταν δυνατό να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα των καταγεγραμμένων απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί η απόκρυψη συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο ακόμα και τροποποίηση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Rentzou, 2012). Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας θα μπορούσε να αυξήσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Μάγος, 2005).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης, (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία*. (365-399). Αθήνα: Διόνικος. [https://www.researchgate.net/publication/263809288\\_Epangelmatike\\_exouthenose\\_kai\\_ikanopoiese\\_apo\\_to\\_epangelma\\_Ellenon\\_daskalon\\_eidikes\\_kai\\_i\\_genikes\\_agoges\\_kai\\_kathegeton\\_deuterobathmias\\_ekpaideuses\\_Synkritike\\_melete](https://www.researchgate.net/publication/263809288_Epangelmatike_exouthenose_kai_ikanopoiese_apo_to_epangelma_Ellenon_daskalon_eidikes_kai_i_genikes_agoges_kai_kathegeton_deuterobathmias_ekpaideuses_Synkritike_melete)
- Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, Βιβλίο Α', IV, παρ. 1095α. [https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/library/browse.html?text\\_id=78&page=3](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78&page=3)
- Γραμματικού, Κ., (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη, καινοτομία και οικονομία*, 1, 152-162. <https://doi.org/10.12681/elrie.782>
- Γρηγορόπουλος Η. Ν., & Καπαλτσίδου Δ. (2020). Επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους των παιδικών σταθμών του νομού Θεσσαλονίκης. Ο προβλεπτικός ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 16, 58–71. <https://doi.org/10.12681/icw.19570>
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (1), 40-87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κατίδου, Ε. (2019). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1467>
- Κλαδούρη, Μ. (2020). *Μια Θετική Ψυχολογική Παρέμβαση για την προαγωγή της Ευημερίας και της Αυτό-αποτελεσματικότητας σε Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:20462&lang=en>
- Κοτσώνη, Α.Θ. (2021). *Πρόληψη και έγκαιρη αντιμετώπιση συμπτωμάτων κατάθλιψης, άγχους ή στρες: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός ομαδικού ψυχο-εκπαιδευτικού προγράμματος Θετικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/49556>
- Κουβάκη, Β. (2018). *Η επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης ο καλύτερος δυνατός εαυτός σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: μια πιλοτική έρευνα*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/Pandemos/000014-iid%3A18245>



- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, 5-19. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
- Μυλωνάς, Γ. (2018). Εργασιακή Ικανοποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σπάρτη. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4206/Mylonas%20MDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη. Ελλάδα. [https://www.researchgate.net/publication/281319017\\_E\\_epangelmatike\\_ikanopoiiese\\_ton\\_ekpaideutikon\\_Protobathmias\\_kai\\_Deuterobathmias\\_ekpaideuses\\_Mia\\_empeirike\\_melete](https://www.researchgate.net/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiiese_ton_ekpaideutikon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete)
- Παπαντωνίου, Μ. (2018). Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση και η σχέση τους με τις συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγών) : μια εμπειρική διερεύνηση στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22325>
- Παπαρούνη, Φ. (2019). *Μία Θετική Ψυχολογική Παρέμβαση για την αύξηση του ψυχολογικού κεφαλαίου σε εργαζόμενους και μη φοιτητές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30602/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%9D%CE%97%20%CE%A6%CE%A9%CE%A4%CE%95%CE%99%CE%9D%CE%97%202019.pdf>
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο», Α' τόμος (σ. 784-786). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων. [http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/epaggelmatiki\\_ikanopoihsh.pdf](http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/epaggelmatiki_ikanopoihsh.pdf)
- Ταραλάικου, Ε. (2015). Συνθήκες Εργασίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Αγωγής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, σ.141-154. [https://www.researchgate.net/publication/255730629\\_Epangelmatike\\_ikanopoiiese\\_ton\\_nepiagogon\\_Atomikes\\_diaphores\\_kai\\_probleptikoi\\_paragontes](https://www.researchgate.net/publication/255730629_Epangelmatike_ikanopoiiese_ton_nepiagogon_Atomikes_diaphores_kai_probleptikoi_paragontes)

### Ξενόγλωσση

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37 (2), 57-69.

[https://www.academia.edu/4445485/The\\_protective\\_effects\\_of\\_mindfulness\\_against\\_burnout\\_among\\_educators](https://www.academia.edu/4445485/The_protective_effects_of_mindfulness_against_burnout_among_educators)

- Aboagye, M. O., Boateng, P., Asare, K., Sekyere, F. O., Antwi, C. O., & Qin, J. (2020). Managing conflictual teacher-child relationship in pre-schools: A preliminary test of the job resources buffering-effect hypothesis in an emerging economy. *Children and Youth Services Review*, *118*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105468>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, *33* (3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Agathokleous, A., Charalambous, V., Vrasidas, C., Oikonomidis, V., Kypriotaki, M., Mouzaki, A., ... & Turculet, A. (2021). Need-assessment and action planning report.
- Albulescu, P., Tuşer, A., & Sulea, C. (2018). Effective strategies for coping with burnout. A study on Romanian teachers. *Psihologia Resurselor Umane Revista Asociației de Psihologie Industrială și Organizațională*, *16* (2), 59–74. <https://www.proquest.com/docview/2508651499/fulltextPDF/B4CAA436175144D3PQ/1?accountid=31634>
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, *50*, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *26* (1), 101–126. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Alves, R. , Lopes, T. , & Precioso, J. (2021). Teachers’ well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, *15*, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Alzyoud, A.A., Othman, S.Z., & Isa, M.Y. (2014). Examining the role of job resources on work engagement in the academic setting. *Asian Social Science*, *11*, 103-110. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n3p103>
- Angayarkanni, R. (2021). Factors influencing job satisfaction among teachers: Using Garrett Ranking Method. *Ilkogretim Online*, *20* (1), 2702-2707. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.303>
- Anghelache, V. (2015). A possible explanatory model for the relationship between teaching motivation and job satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 235-240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.110>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers’ emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacherchild interactions. *Early Education and Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-needs schools. *Journal of*

- Antoniou, A. , Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4, 349-355. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108 (6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Aulén, A. M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M. K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102 (103323). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Bacon, S.F., Gomez, M.D., Lechner, S.C., McCraty, R., Rees, R.A., Cohn, M.A., Fredrickson, B.L. and Levine, M. (2009). B. In *The Encyclopedia of Positive Psychology* (eds S.J. Lopez and S.J. Lopez). 105-110. <https://doi.org/10.1002/9781444306002.ch2>
- Bajorek, Z., Gulliford, J., & Taskila, T.K. (2014). Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health & wellbeing, and student outcomes. [https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/7792519/healthy\\_teachers\\_higher\\_marks\\_report.pdf](https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/7792519/healthy_teachers_higher_marks_report.pdf)
- Baker, L.R., Green, S., & Falecki, D. (2017). Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1 (8), 1-12. <http://www.nationalwellbeingsservice.org/volumes/volume-1-2017/volume-1-article-8/>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10 (2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007a). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007b). The job demands-resources model : state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014a). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2014b) Job Demands-Resources Theory. In: Chen, P.Y. and Cooper, C.L., Eds., *Work and Wellbeing: A complete Reference Guide*, John Wiley & Sons, New York, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), pp. 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands-Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 34 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Baluyos, Genelyn & Rivera, Helen & Baluyos, Esther. (2019). Teachers’ Job Satisfaction and Work Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7 (8), 206-221. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2019.78015>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1 (4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bascia, N., & Rottmann, C. (2011). What’s so important about teachers’ working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26 (6), 787–802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>
- Beard, K. S. (2015). Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education. *Educational Psychology Review*, 27 (2), 353-364. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9291-1>
- Bermejo, L., Hernandez-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher Well-being: Personal and Job Resources and Demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84 (1), 1321-1325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.750>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blöchliger, O.R. & Bauer, G.F. (2018). Correlates of burnout symptoms among child care teachers. A multilevel modeling approach, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412012>
- Blose, S., & Khuzwayo, N.Q.(2020). Teacher Leadership in Action: An Inquiry into the Lived Experiences of Subject Heads in Secondary Schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1808710>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers’ perceived organizational support to job satisfaction. What’s empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287-306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC public health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47 (4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

- Brouskeli, V., Kaltsi, V., Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Education Research*, 28 (1), 43–60. <https://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>
- Bryson, A., Forth, J., & Stokes, L. (2017). Does employees' subjective well-being affect workplace performance? *Human Relations*, 70 (8), 1017–1037. <https://doi.org/10.1177/0018726717693073>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social–emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27 (7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' Burnout Profile: Risk and Protective Factors. *The Open Psychology Journal*, 10 (1), 190-201. <http://dx.doi.org/10.2174/1874350101710010190>
- Buonomo, I., Fiorilli, C., & Benevene, P. (2020). Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (3), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 24 (3), 217–246. <https://doi.org/10.1037/str0000035>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction, *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Burke, R. J. (2019). Creating psychologically healthy workplaces. In *Creating psychologically healthy workplaces* (pp. 2-41). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788113427.00008>
- Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine*, 15 (3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/13548501003758710>
- Busis, N. A., Shanafelt, T. D., Keran, C. M., Levin, K. H., Schwarz, H. B., Molano, J. R., Vidic, T. R., Kass, J. S., Miyasaki, J. M., Sloan, J. A., & Cascino, T. L. (2017). Burnout, career satisfaction, and well-being among US neurologists in 2016. *Neurology*, 88 (8), 797–808. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000003640>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6, 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cadima, J., Verschuere, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher – child relationships, and self – regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 7–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Cadima, J., Guedes, C., Grande, C., Charalambous, V., Agathokleous, A., Vrasidas, C., ... & Halamandaris, R. (2021). Literature review on early childhood teachers' careers and



professional development, teachers' well-being (PERMA) and children's socio-emotional support (SWPBS).

- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017), *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher\\_Turnover\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf)
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2016). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187 (11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Chan, D. W. (2013). Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33 (4), 504–519. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785046>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chen, S., Phillips, B., & Izci, B. (2020). Teacher–child relational conflict in Head Start—Exploring the roles of child behaviour, teacher stress, and bias, and classroom environment. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1174–1186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1524378>
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Publishers.
- Clarke, C., & Miho, A. (2019). *Good practice for good jobs in early childhood education and care*. OECD. [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/good-practice-for-good-jobs-in-early-childhood-education-and-care\\_64562be6-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/good-practice-for-good-jobs-in-early-childhood-education-and-care_64562be6-en#page1)
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3–25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0001>
- Cohn, M. & Fredrickson, B. (2009). Broaden-and-build theory of positive emotions. In S. Lopez (ed.) *The Encyclopedia of Positive Psychology*, (pp.105–110). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444306002.ch2>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2013). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing* (2nd ed.). Wadsworth.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row. [https://www.researchgate.net/publication/224927532\\_Flow\\_The\\_Psychology\\_of\\_Optimal\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience)

- Csikszentmihalyi, M. (2014, August 18). *Living in Flow: The secret of happiness with Dr. Mihaly Csikszentmihalyi at Happiness and Its Causes 2014*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TzPky5Xe1-s>
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45 (5), 583-593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Cumming, T., Logan, H., & Wong, S. (2020). A critique of the discursive landscape: Challenging the invisibility of early childhood educators' well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21 (2), 96-110. <https://doi.org/10.1177/1463949120928430>
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., van Eeuwijk, E., Snelder, M., & Wild, U. (2011). Assessing the effects of a "personal effectiveness" training on psychological capital, assertiveness and self-awareness using self-other agreement. *The Career Development International*, 16 (1), 60-81. <https://doi.org/10.1108/13620431111107810>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012a). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012b). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 178-189. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Dicke, T., Parker, P.D., Marsh, H.W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp.63-73). Oxford University Press. [https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Diener-Subjective\\_Well-Being.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Diener-Subjective_Well-Being.pdf)
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The*

*collected works of Ed Diener* (pp. 247–266). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12)

- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Chase, D. (2017). If, Why, and When Subjective Well-Being Influences Health, and Future Needed Research. *Applied psychology. Health and well-being*, 9 (2), 133–167. <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>
- Diener, E., Thapa, S. & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7 (1), 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
- Donaldson, S. I., Lee, J. Y., & Donaldson, S. I. (2019). Evaluating positive psychology interventions at work: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4 (3), 113–134. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00021-8>
- Dreer, B. (2020). Positive Psychological Interventions for Teachers: a Randomised Placebo-Controlled Field Experiment Investigating the Effects of Workplace-Related Positive Activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 77-97. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00027-7>
- Duckworth, A.L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual review of clinical psychology*, 1, 629–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A.L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 19, 540-547. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2020). Predictors for the quality of family child care: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105205>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press.
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A Review of Theory and Measurement. *International journal of environmental research and public health*, 19 (3), 1780, 1-27. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Education Support Partnership. (2019). *Health survey 2017: The mental health and wellbeing of education professionals in the UK*. YouGov. [https://www.educationsupport.org.uk/media/we3ngtch/education\\_staff\\_health\\_survey\\_2017.pdf](https://www.educationsupport.org.uk/media/we3ngtch/education_staff_health_survey_2017.pdf)
- Efklides, A., & Moraitou, D. (2013). Introduction: Looking at quality of life and well-being from a positive psychology perspective. In A. Efklides & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 1–14). Springer Science + Business Media. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-007-4963-4.pdf>



- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88 (3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/teachers\\_in\\_europe\\_2020\\_chapter\\_6\\_0.pdf](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/teachers_in_europe_2020_chapter_6_0.pdf)
- Falecki, D., Leach, C. & Green, S. (2018). PERMA-powered coaching. In: Positive Psychology Coaching in Practice (pp.103-120). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315716169-7>
- Falecki, D. & Mann, E. (2021). Practical applications for building teacher wellbeing in education. In: Mansfield, C.F. (eds) Cultivating teacher resilience. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_11)
- Farewell, C. V., Quinlan, J., Melnick, E., Powers, J., & Puma, J. (2022). Job Demands and Resources Experienced by the Early Childhood Education Workforce Serving High-Need Populations. *Early childhood education journal*, 50(2), 197–206. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01143-4>
- Fava G. A. (2016). Well-Being Therapy: Current Indications and Emerging Perspectives. *Psychotherapy and psychosomatics*, 85 (3), 136–145. <https://doi.org/10.1159/000444114>
- Feldt, T., Rantanen, J., Hyvönen, K., Mäkikangas, A., Huhtala, M., Pihlajasaari, P., & Kinnunen, U. (2014). The 9-item Bergen Burnout Inventory: factorial validity across organizations and measurements of longitudinal data. *Industrial health*, 52 (2), 102–112. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2013-0059>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26 (3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>
- Fix, M., Ritzen, H., Kuiper, W., & Pieters, J. (2020). Make my day! Teachers' experienced emotions in their pedagogical work with disengaged students. *Journal of Pedagogy*, 11 (2), 5-27. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0009>
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Education*, 7 (3), 1–22. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Fredrickson B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359 (1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–519). Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/272504523\\_Frenzel\\_A\\_C\\_2014\\_Teacher](https://www.researchgate.net/publication/272504523_Frenzel_A_C_2014_Teacher)

- Frenzel, A.C., Daniels, L. & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students, *Educational Psychologist*, 56 (4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Freudenberger, H. (1974) Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25 (4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9 (2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gander, F., Proyer, R.T., Ruch, W.F., & Wyss, T. (2013). Strength-Based Positive Interventions: Further Evidence for Their Potential in Enhancing Well-Being and Alleviating Depression. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1241-1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Garcia-Arroyo, J.A., Osca, S.A., & Peiro, J.M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34 (6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical psychology review*, 30 (7), 849–864. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>
- Ghanizadeh, A. & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10. 1-12. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), 609–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational medicine (Oxford, England)*, 66 (7), 564–570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>
- Gong, X., Niu, C., & Wang, J. (2020). The status quo, sources and influencing factors of professional pressure faced by pre-school teachers in rural China: An empirical study based on multiple counties in Hubei province. *Best Evidence in Chinese Education*, 6 (1), 715–738. <https://bonoi.org/index.php/bece/article/view/261/199>

- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58 (3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Greenberg, M. (2016), *Teacher Stress and Health: Effects on Teachers, Students and Schools*, Pennsylvania State University. <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. & Zachopoulou, E. (Eds.) (2018). *Professional development and quality in early childhood education: Comparative European Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Gu, Y , Wang, R , & You, X. (2020). Recovery experiences moderate the impact of work stressors on well-being: a two-wave study of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 48 (2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00994-w>
- Guo, L., Huang, M., Wang, Y., Shi, S., Yang, M., & Shuai, J. (2022). Effort-reward imbalance and job burnout in preschool teachers: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50 (1), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.10284>
- Gyeltshen, C., & Beri, N. (2018). Workplace happiness: A tool for teacher effectiveness. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9 (12), 1816–1820. <http://dx.doi.org/10.5958/0976-5506.2018.02253.2>
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19 (3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/02678370500340728>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8 (4), 223–230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>
- Haydon, T., Stevens, D. & Leko, M.L. (2018). Teacher stress: Sources, effects and protective factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31 (2), 99–108. [https://www.researchgate.net/publication/327703860\\_Teacher\\_Stress\\_Sources\\_Effects\\_and\\_Protective\\_Factors](https://www.researchgate.net/publication/327703860_Teacher_Stress_Sources_Effects_and_Protective_Factors)
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of school psychology*, 78, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of school psychology*, 53 (5), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>

- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Honderich, T. (Ed.). (1995). The Oxford companion to philosophy. [http://cdn.preterhuman.net/texts/thought\\_and\\_writing/philosophy/Honderich%2C%20Ted%20%28ed.%29%20-%20The%20Oxford%20Companion%20To%20Philosophy.pdf](http://cdn.preterhuman.net/texts/thought_and_writing/philosophy/Honderich%2C%20Ted%20%28ed.%29%20-%20The%20Oxford%20Companion%20To%20Philosophy.pdf)
- Hou, X.-L., Becker, N., Hu, T.-Q., Koch, M., Xi, J.-Z., & Möttus, R. (2022). Do Grittier People Have Greater Subjective Well-Being? A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48 (12), 1701–1716. <https://doi.org/10.1177/01461672211053453>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3), 427–445. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396930>
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C.K. (2016). Preschool Teachers' Child-Centered Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45, 451-465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1425–1456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Ibrahim, R., Zalam, W., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M. D., Saputra, J., Bakar, A. A., Dagang, M. M., & Ali, S. (2021). Psychosocial work environment and teachers' psychological well-being: The moderating role of job control and social support. *International journal of environmental research and public health*, 18 (14), 7308. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147308>
- Inoue, A., Kawakami, N., Tsutsumi, A., Shimazu, A., Miyaki, K., Takahashi, M., Kurioka, S., Eguchi, H., Tsuchiya, M., Enta, K., Kosugi, Y., Sakata, T., & Totsuzaki, T. (2014). Association of job demands with work engagement of Japanese employees: comparison of challenges with hindrances (J-HOPE). *PloS one*, 9 (3), e91583. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091583>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6 (4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82 (2), 225–235. <https://doi.org/10.1037/a0035720>

- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27 (4), 551–571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 114 (10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Joseph, S., & Linley, P. A. (2005). Positive Adjustment to Threatening Events: An Organismic Valuing Theory of Growth Through Adversity. *Review of General Psychology*, 9 (3), 262–280. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.262>
- Joseph, S., & Wood, A. (2010). Assessment of positive functioning in clinical psychology: theoretical and practical issues. *Clinical psychology review*, 30 (7), 830–838. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.002>
- Kaiser, J., Rogers, C. S., & Kasper, A. (1993). Perceptions of well-being among child care teachers. *Early Child Development and Care*, 87, 15–28. <https://doi.org/10.1080/0300443930870102>
- Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 229–253. [https://www.researchgate.net/publication/331979171\\_Burnout\\_syndrome\\_and\\_stressors\\_in\\_different\\_stages\\_of\\_teachers\\_professional\\_development\\_The\\_mediating\\_role\\_of\\_coping\\_strategies](https://www.researchgate.net/publication/331979171_Burnout_syndrome_and_stressors_in_different_stages_of_teachers_professional_development_The_mediating_role_of_coping_strategies)
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20 (3), 16–33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Katz, D. A., Greenberg, M. T., Jennings, P. A., & Klein, L. C. (2016). Associations between the awakening responses of salivary  $\alpha$ -amylase and cortisol with self-report indicators of health and wellbeing among educators. *Teaching and Teacher Education*, 54, 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.012>
- Kefalidou, F., Vassilakis, N., & Pitsalidis, K.G. (2015). Some aspects of professional empowerment to improve job satisfaction of primary school teachers. *American Journal of Educational Research*, 3, 1489–1495. <http://pubs.sciepub.com/education/3/12/2/index.html#>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life



- satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5 (6), 500-513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10 (3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Keyes C. L. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43 (2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kim, J. (2021). The quality of social relationships in schools and adult health: Differential effects of student–student versus student–teacher relationships. *School Psychology*, 36 (1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1 (2), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1193-1203. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000125>
- Koch, P., Stranzinger, J., Nienhaus, A., & Kozak, A. (2015). Musculoskeletal Symptoms and Risk of Burnout in Child Care Workers - A Cross-Sectional Study. *PloS one*, 10 (10), 1-14, e0140980. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140980>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 79–89. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20031>
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2019). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff, *Education 3-13*, 47 (4), 426-436. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1492004>
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in public health*, 4 (73), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>

- Koustelios, A. D., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (3), 469–476. <https://doi.org/10.1177/0013164497057003008>
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19 (3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek PE teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12 (34), 5-14. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v12i34.827>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lalagka, S. (2017). Job satisfaction among Greek secondary teachers and the role of school. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 1 (1), 23-32. <https://www.jcetr.gr/vol1iss1/1-1-4.pdf>
- Lambert, E. G., Qureshi, H., Frank, J., Klahm, C., & Smith, B. (2018). Job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment and their associations with job burnout among Indian police officers: A research note. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 33 (2), 85-99. <https://doi.org/10.1007/s11896-017-9236-y>
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2017). My better self: Using strengths at work and work productivity, organizational citizenship behavior, and satisfaction. *Journal of Career Development*, 44, (2), 95–109. <https://doi.org/10.1177/0894845316634056>
- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC public health*, 20 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>
- Liu, Y., Li, R., Jin, Z., Wu, X. & Wang, W. (2022). Psychological empowerment and professional well-being of Chinese kindergarten teachers: The mediating effect of professional pressure. *Journal of Psychology in Africa*, 32 (1), 7-14. <https://doi.org/10.1080/14330237.2021.2002034>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4 (4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lopes, P. N., Salovey, P., Coté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion (Washington, D.C.)*, 5 (1), 113–118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Løvgrén, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (1), 157-167. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>
- Lu, M-H., Luo, J., Chen, W. (2019). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western

- China. *Current Psychology*, 41, 289–297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>
- Lupsa, D., Virga, D., Maricutoiu, L. P., & Rusu, A. (2019). Increasing psychological capital: A pre-registered meta-analysis of controlled interventions. *Applied Psychology: An International Review*, 69 (4), 1506-1556. <https://doi.org/10.1111/apps.12219>
- Luthans, F. & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4 (1), 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). Psychological capital and beyond. Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How Do Simple Positive Activities Increase Well-Being? *Current Directions in Psychological Science*, 22 (1), 57–62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- McAllister, C. P., Harris, J. N., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., & Ferris, G. R. (2017). Got resources? A multi-sample constructive replication of perceived resource availability's role in work passion–job outcomes relationships. *Journal of Business and Psychology*, 32 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9441-1>
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4 (1), 19-34. <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/599>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. E. (2017). Teacher wellbeing: a review of the literature. The Association of Independent Schools of New South Wales Limited. Sydney, NSW. <https://apo.org.au/node/201816>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51 (2), 59–74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00042.x>
- McCarthy, C. J. (2019). Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101 (3), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0031721719885909>
- McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13 (3), 242–251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- McLean, L., & Conner, C. M. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86 (3), 945–954. <https://doi.org/10.1111.cdev.12344>
- Maslach C., (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice Hall Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Consulting Psychologists Press. [https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7/The-Maslach-Burnout-Inventory-Manual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7/The-Maslach-Burnout-Inventory-Manual.pdf)
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher*



- burnout: A sourcebook of international research and practice (pp. 295–303). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52 (1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Maslow, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. Harper
- Massari, G. A. (2015). Key factors of preschool and primary school teachers' job satisfaction. *PedActa*, 5 (1), 27-40. [https://www.researchgate.net/publication/283353183\\_KEY\\_FACTORS\\_OF\\_PRESCHOOL\\_AND\\_PRIMARY\\_SCHOOL\\_TEACHERS\\_JOB\\_SATISFACTION](https://www.researchgate.net/publication/283353183_KEY_FACTORS_OF_PRESCHOOL_AND_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS_JOB_SATISFACTION)
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Meier, L. L., & Spector, P. E. (2015). *Job satisfaction*. Wiley Online Library. 1-3. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom050093>
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67 (1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Miglianico, M., Dubreuil, P., Miquelon, P. (2020). Strength Use in the Workplace: A Literature Review. *Journal of Happiness Studies*, 21, 737–764. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00095-w>
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of health and social behavior*, 52 (1), 4–22. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Moè, A., & Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 27 (5), 370-387. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Moneta, G. (2013). *Positive psychology: A critical introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman κ.σ.ν. (2005). *Journal of Clinical Psychology*, 68 (4), 382–389. <https://doi.org/10.1002/jclp.21839>
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development*, 24 (7), 979–999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Nislin, M., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E. F., Hirvonen, A., & Hyttinen, S. (2015). Pedagogical work, stress regulation and work-related wellbeing among early childhood professionals in integrated special day-care groups.

- European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 27–43.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3, (2).  
<https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358>
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School mental health*, 6 (2), 125–136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. Education Working Paper No. 213. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En)
- Opfer, D. (2016), Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013, *OECD Education Working Papers*, No. 138, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>
- Oprea, B. T., Barzin, L., Virgă, D., Iliescu, D., & Rusu, A. (2019). Effectiveness of job crafting interventions: a meta-analysis and utility analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28 (6), 723–741. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1646728>
- OSHA (1989). Directive 89/391/EEC - OSH Framework Directive. <https://osha.europa.eu/el/legislation/directives/the-osh-framework-directive/1>
- Pang, D., & Ruch, W. (2019). Fusing character strengths and mindfulness interventions: Benefits for job satisfaction and performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24 (1), 150–162. <https://doi.org/10.1037/ocp0000144>
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Parks, A. C., & Schueller, S. M. (Eds.). (2014). *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*. Wiley Blackwell.
- Parks, A. C., & Titova, L. (2016). Positive psychological interventions: An overview. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 307–320). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468197>
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the 'positive' in positive psychology: Part II. A normative analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11 (4), 357–365. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137628>

- Peele, M.E., & Wolf, S. (2021). Depressive and anxiety symptoms in early childhood education teachers: Relations to professional well-being and absenteeism. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 275-283. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.008>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perera, H. N., Granziera, H. & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PloS one*, 11 (12), e0167660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive Psychology as the Evenhanded Positive Psychologist Views It. *Psychological Inquiry*, 14, 141-147. <http://www.jstor.org/stable/1449822>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 6 (1), 25–41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Peterson C. (2009). Positive psychology. *Positive Psychology Reclaiming Children and Youth*, 18 (2), 3–7. <https://cyc-net.org/journals/rcy/rcy-18-2.html#editorial0>
- Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2020). INTRODUCTION - Latest developments in Positive Psychology: The case of Greece. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25 (1), 01–19. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.25328](https://doi.org/10.12681/psy_hps.25328)
- Pines, A. and Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Pollock, N. C., Noser, A. E., Holden, C. J., & Zeigler-Hill, V. (2016). Do orientations to happiness mediate the associations between personality traits and subjective well-being? *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(2), 713–729. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-015-9617-9>
- Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) (2019). <https://www.pbis.org/>
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can be Alleviated, *Theory Into Practice*, 55 (2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>

- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Quoidbach, J., Gruber, J., Mikolajczak, M., Kogan, A., Kotsou, I., & Norton, M. I. (2014). Emodiversity and the emotional ecosystem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143 (6), 2057–2066. <https://doi.org/10.1037/a0038025>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers—Development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10 (2703). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Ramazan, C. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*. 12 (1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of Greek early childhood educators. *Child Care in Practice*, 18 (2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657609>
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, 43 (3), 249-262. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.804853>
- Richards, A., Levesque-Bristol, C., Templin, T., & Graber, K. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19, 511–536. <http://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24 (7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29 (4), 8–17. <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher Well-Being and the Implementation of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Rudolph, C.W., Katz, I.M., Lavigne, K.N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 112-138. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.008>
- Rusk, R. D., & Waters, L. E. (2013). Tracing the size, Reach, Impact, and Breadth of Positive Psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 207-221. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97 (5):103221, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Salvagioni, D., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, 12 (10), 1-29, e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 26 (8), 1111–1127. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and teacher–child interactions: The moderating influence of SEL interventions in Head Start Classrooms, *Early Education and Development*, 31 (7), 1169-1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648>
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, stress, and coping*, 20 (2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14 (3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Schonert-Reichl, K. A. (2017a). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 27 (1), 137-155. <https://www.jstor.org/stable/44219025>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017b). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). University of British Columbia. [https://www.researchgate.net/publication/313795416 To Reach the Students Teach the Teachers A National Scan of Teacher Preparation and Social Emotional Learning](https://www.researchgate.net/publication/313795416_To_Reach_the_Students_Teach_the_Teachers_A_National_Scan_of_Teacher_Preparation_and_Social_Emotional_Learning)



- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57 (s 1), 152-171. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. (2013). From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (4), 663–670. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400006>
- Secker, J. (1998). Current conceptualizations of mental health and mental health promotion. *Health Education Research*, 13 (1), 57–66. <https://doi.org/10.1093/her/13.1.57>
- Seligman, M. E., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (4), 832–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.4.832>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (279 - 298). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18)
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 152–165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.152>
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9 (4), 291–325. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.4.291>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15 (6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International*

- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24 (6), 877–897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Simionato, G. K., & Simpson, S. (2018). Personal risk factors associated with burnout among psychotherapists: A systematic review of the literature. *Journal of clinical psychology*, 74 (9), 1431–1456. <https://doi.org/10.1002/jclp.22615>
- Sims, S. (2017). TALIS 2013: Working conditions, teacher job satisfaction and retention (Department for Education Statistical Working Paper). London: Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604491.pdf>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 65 (5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25 (3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114 (1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7 (13), 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017a). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20 (4), 775–790. <http://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik, & Skaalvik, S. (2017b). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20 (1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16 (6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spurgeon, J. & Thompson, L. (2018). Rooted in resilience: A framework for the integration of wellbeing in teacher education programs. *Master of Applied Positive Psychology (MAPP) Capstone Projects*. 144. [https://repository.upenn.edu/mapp\\_capstone/144](https://repository.upenn.edu/mapp_capstone/144)
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers’ exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43,37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Lipponen, L., Soini, T., & Pyhältö, K. (2022). The interrelationship between pre-primary and early primary school teachers’ learning in the professional community and burnout: a person-centered approach. *European early childhood education research journal*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046830>
- Sutton, R.E., Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In: Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_25](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_25)
- Swartz, R., & McElwain, N. (2012). Preservice teachers’ emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers’ responses to children’s emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development*, 23 (2), 202–226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Swider, B., & Zimmerman, R. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, 76 (3), 487-506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>
- Tamers, S. L., Chosewood, L. C., Childress, A., Hudson, H., Nigam, J., & Chang, C. C. (2019). *Total Worker Health*® 2014-2018: The Novel Approach to Worker Safety, Health, and Well-Being Evolves. *International journal of environmental research and public health*, 16 (3), 321. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030321>
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C.I., Abry, T., & Granger, K.L. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102910>
- Tickle, B.R., Chang, M., & Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 342-349. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.002>



- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73 (1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In: *Educator stress: An occupational health perspective*, edited by T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, and D. J. Francis (pp. 23–54). Springer
- Tripathi, N. & Bharadwaja, M. (2019), Psychological empowerment and stress: role of personality and power distance, *Journal of Indian Business Research*, 11 (3), 281-298. <https://doi.org/10.1108/JIBR-06-2018-0163>
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1 (8), 256–261. [https://www.researchgate.net/publication/235345489\\_Job\\_satisfaction\\_and\\_burnout\\_among\\_Greek\\_early\\_educators\\_A\\_comparison\\_between\\_public\\_and\\_private\\_sector\\_employees](https://www.researchgate.net/publication/235345489_Job_satisfaction_and_burnout_among_Greek_early_educators_A_comparison_between_public_and_private_sector_employees)
- Turner, K. & Theilking, M. (2019a). How teachers find meaning in their work and effects on their pedagogical practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (9), 70–88. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss9/5>
- Turner, K., & Theilking, M. (2019b). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29 (3), 938–960. <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>
- Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: a flashpoint for health policy. *Journal of health and social behavior*, 51 Suppl (1\_Suppl), S54–S66. <https://doi.org/10.1177/0022146510383501>
- Upadyaya, K., Vartiainen, M., & Salmela-Aro, K. (2016). From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, 3 (4), 101–108. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001>
- Usop, A. M., Askandar, K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013): Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (5), 245-252. [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_5\\_March\\_2013/25.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_5_March_2013/25.pdf)
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 61 (1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

- Vassilopoulos, S. (2012). Job burnout and its relation to social anxiety in primary school educators. *Hellenic Journal of Psychology*, 9 (1), 18-44. [https://www.researchgate.net/publication/287639682\\_Job\\_burnout\\_and\\_its\\_relation\\_to\\_social\\_anxiety\\_in\\_teachers\\_of\\_primary\\_education](https://www.researchgate.net/publication/287639682_Job_burnout_and_its_relation_to_social_anxiety_in_teachers_of_primary_education)
- Vatou, A., Krousorati, K., Oikonomides, V., Manolitsis, G., Kypriotaki, M., Evangelou-Tsitiridou, M., & Grammatikopoulos, V. (2021). Current Needs of Preschool Teachers for Professional Development in Greece: A Focus Group Study. *Saber & Educar*, (30). <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol30.435>
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology*, 149 (3), 277-302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Virtanen, A., De Bloom, J., & Kinnunen, U. (2020). Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 93 (2), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01475-8>
- Vousiopoulos, S., Kouli, O., Kourtessis., T., Tsitskari, E., & Tsitskari, D. (2019). Job satisfaction and burnout among Greek teachers and physical education teachers. A comparison in minority and public sector schools in Thrace. *Annals of Applied Sport Science*, 7, 52-60. <http://dx.doi.org/10.29252/aassjournal.786>
- Walter, J. M., Van Lunen, B. L., Walker, S. E., Ismaeli, Z. C., & Oñate, J. A. (2009). An assessment of burnout in undergraduate athletic training education program directors. *Journal of athletic training*, 44 (2), 190–196. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-44.2.190>
- Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J., & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International archives of occupational and environmental health*, 88 (5), 589–597. <https://doi.org/10.1007/s00420-014-0987-9>
- Wassink, S.G., Van Wingerden, J. & Poell, R.F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS One*, 14 (9), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5 (1), 19–32. <https://doi.org/10.5502/ijw.v5i1.2>
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired head start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30 (7), 152–159. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.003>
- Western, M., & Tomaszewski, W. (2016). Subjective Wellbeing, Objective Wellbeing and Inequality in Australia. *PloS one*, 11 (10), e0163345. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163345>

- Whitaker, R. C., Becker, B. D., Herman, A. N., & Gooze, R. A. (2013). The physical and mental health of Head Start staff: The Pennsylvania Head Start staff wellness survey, 2012. *Preventing Chronic Disease, 10*, 1–9. <https://doi.org/10.5888/pcd10.130171>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30* (1), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Wilson, V.A. (2002). Feeling the Strain: An Overview of the Literature on Teachers' Stress. Reports Express. [https://www.researchgate.net/publication/343444284\\_Feeling\\_the\\_Strain\\_An\\_overview\\_of\\_the\\_literature\\_on\\_teachers'\\_stress](https://www.researchgate.net/publication/343444284_Feeling_the_Strain_An_overview_of_the_literature_on_teachers'_stress)
- Wolf, S., Aber, J. L., Behrman, J. R., & Tsinigo, E. (2019). Experimental impacts of the “Quality Preschool for Ghana” interventions on teacher professional well-being, classroom quality, and children’s school readiness. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 12* (1), 10–37. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1517199>
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers’ stress. *Social Psychology of Education: An International Journal, 20* (1), 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1>
- Wong, P. T. P. (2017, 16 Μαΐου). Courage, faith, meaning, and mature happiness in dangerous times. *Positive Living Newsletter*. <http://www.drpaulwong.com/inpm-presidents-report-may-2017/>
- World Health Organization. (2022). International Classification of Diseases 11th Revision. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2019). Teacher Labour Market in England: Annual Report 2019, *National Foundation for Educational Research*. [https://www.nfer.ac.uk/media/3344/teacher\\_labour\\_market\\_in\\_england\\_2019.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/3344/teacher_labour_market_in_england_2019.pdf)
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., & Berg, J. M. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. In A. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (Vol. 1, pp. 281–302). Emerald Group Publishing Limited. [https://justinmberg.com/wp-content/uploads/Wrzesniewski-LoBuglio-Dutton-Berg\\_2013.pdf](https://justinmberg.com/wp-content/uploads/Wrzesniewski-LoBuglio-Dutton-Berg_2013.pdf)
- Yildiz, V. A., & Kiliç, D. (2021). Investigation of the Relationship between Class Teachers' Motivation and Job Satisfaction. *International online journal of education and teaching, 8* (1), 119-131. [https://www.researchgate.net/publication/348167593\\_INVESTIGATION\\_OF\\_THE\\_RELATIONSHIP\\_BETWEEN\\_CLASS\\_TEACHERS'\\_MOTIVATION\\_AND\\_JOB\\_SATISFACTION](https://www.researchgate.net/publication/348167593_INVESTIGATION_OF_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_CLASS_TEACHERS'_MOTIVATION_AND_JOB_SATISFACTION)
- Yuh, J. & Choi, S. (2017). Sources of social support, job satisfaction and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal, 54* (4), 450–457. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.08.002>
- Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V. & Gregoriadis, A. (2018). Early change: Description of a project for continuing professional development. In *Professional*

development and quality in early childhood education (pp. 59-81). Palgrave Macmillan.

- Ziain-Ghafari, N., & Berg, D. H. (2019). Compassion fatigue: The experiences of teachers working with students with exceptionalities. *Exceptionality Education International*, 29 (1), 32–53. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i1.7778>
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 16 (2), 90-108. <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/95>
- Zinsser, K.M., Shewark, E.A., Denham, S.A., & Curby, T.W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social–emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23, 293–471. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016a). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of school psychology*, 59, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>
- Zinsser, K. M., & Zinsser, A. (2016b). Two case studies of preschool psychosocial safety climates. *Research in Human Development*, 13 (1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141278>

## Παράρτημα

### A. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (Κλίμακα MBI-ES)

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αναφέρονται στο πως **μπορεί να νιώθει κάποιος στην εργασία του**. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο τον αριθμό εκείνο που αντιστοιχεί στην **συχνότητα** που σας αντιπροσωπεύει.

#### ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ;

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

1.Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος / -η από την δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
2.Νιώθω εξαντλημένος / -η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας	0	1	2	3	4	5	6
3.Νιώθω κουρασμένος / -η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια μέρα ακόμη στη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
4.Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
5.Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι τους μαθητές μου σαν να ήταν απρόσωπα αντικείμενα	0	1	2	3	4	5	6
6.Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα	0	1	2	3	4	5	6
7.Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου	0	1	2	3	4	5	6
8.Αισθάνομαι εξουθενωμένος / -η εξαιτίας της δουλειάς μου	0	1	2	3	4	5	6
9.Νιώθω ότι πραγματικά επηρεάζω τη ζωή των άλλων ανθρώπων μέσα από την δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
10.Έγινα σκληρότερος / -η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι σ' αυτή τη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
11.Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά	0	1	2	3	4	5	6
12.Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός / -ή	0	1	2	3	4	5	6
13.Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
14.Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά	0	1	2	3	4	5	6

15.Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
16.Το να κάνω μία εργασία που να με φέρνει σε άμεση σχέση με ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό άγχος	0	1	2	3	4	5	6
17.Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
18.Αισθάνομαι τονωμένος μετά από μία καλή συνεργασία με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
19.Έχω επιτύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά αυτή	0	1	2	3	4	5	6
20.Νιώθω σαν να έχω φτάσει στα όρια της αντοχής μου	0	1	2	3	4	5	6
21.Στην δουλειά μου χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα	0	1	2	3	4	5	6
22.Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	0	1	2	3	4	5	6

*B. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (Κλίμακα ESI)*

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

-----

1                      2                      3                      4                      5

Διαφωνώ απόλυτα   Διαφωνώ   Δεν είμαι σίγουρος   Συμφωνώ   Συμφωνώ απόλυτα

-----

	1	2	3	4	5
1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1	2	3	4	5
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	1	2	3	4	5
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου	1	2	3	4	5
4. Ο εξαρισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	1	2	3	4	5
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό	1	2	3	4	5
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό	1	2	3	4	5
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ό,τι αξίζω	1	2	3	4	5
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	1	2	3	4	5
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	1	2	3	4	5
12. Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες	1	2	3	4	5
13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1	2	3	4	5
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)	1	2	3	4	5
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή	1	2	3	4	5
17. Ο προϊστάμενός μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	1	2	3	4	5
18. Ο προϊστάμενός μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5

19. Ο προϊστάμενός μου είναι αγενής	1	2	3	4	5
20. Ο προϊστάμενός μου είναι ενοχλητικός	1	2	3	4	5
21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της	1	2	3	4	5
22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ	1	2	3	4	5
23. Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία	1	2	3	4	5
24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της	1	2	3	4	5