



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:**  
**ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**  
**(ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Ε-ΜΟΡΦΕΣ)**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς**

**Τσενγκ Αλίκη**

**A.M.: 3032201601120**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:  
Αθανάσιος Κατσης, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Επιβλέπων  
Καθηγητής  
Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

Copyright © Αλίκη Τσενγκ, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως το καθηγητή μου κύριο Κατσή Αθανάσιο, του οποίου η συμβολή και καθοδήγηση υπήρξε πολύτιμη και καθοριστική στη διεξαγωγή της διπλωματικής μου μελέτης.

Είμαι ευγνώμων για την ευκαιρία που μου δόθηκε να υλοποιήσω αυτή την έρευνα αλλά και για την καθοδήγηση που έλαβα καθ' όλη την διάρκεια πραγματοποίησης της . Τον ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια του στην τελική δομή της εργασίας μου και την αμέριστη υποστήριξη σε όλη την διάρκεια της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους καθηγητές Δημόπουλο Κωνσταντίνο και Τσακίρη Δέσποινα για την συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή. Οφείλω ακόμη τις ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένειά μου για τη στήριξή τους καθ' όλο το διάστημα των σπουδών μου.

Ευχαριστώ από καρδιάς όλους τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια, καθώς και τους συναδέλφους που βοήθησαν στη διανομή των ερωτηματολογίων.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
<u>Θεωρητικό Μέρος</u>	
Κεφάλαιο 1. Επαγγελματική Εξουθένωση .....	10
1.1 Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εξουθένωση <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
1.1.1 Κριτική που έχει ασκηθεί για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	14
1.2 Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης και ιστορική αναδρομή.....	15
1.3 Αίτια και Συμπτώματα .....	21
1.4 Στάδια εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
1.5 Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	32
1.5.1 Το μοντέλο του Cherniss .....	40
1.5.2 Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky .....	41
1.5.3 Το μοντέλο της Maslach.....	42
1.5.4 Το μοντέλο των Pines & Aronson.....	44
1.5.5 Το μοντέλο των Shirom – Melamed .....	44
1.5.6 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης .....	44
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	45
2.1 Επαγγελματικό Στρες.....	45
2.2 Αλληλεπιδραστικά Μοντέλα.....	45.

2.2.1 Το μοντέλο της συναλλακτικής διαδικασίας του στρες .....	45
2.2.2 Το μοντέλο της Εναρμόνισης ατόμου-περιβάλλοντος.....	47
2.2.3 Το μοντέλο της διαδικασίας του στρες (Carson & Kuipers).....	47
2.3 Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικοί.....	47
2.3.1 Αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.....	49
2.4 Πρόληψη και αντιμετώπιση.....	56
2.4.1 Σωματικά συμπτώματα που εμφανίζουν οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί..	61
Ερευνητικό Μέρος .....	64
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....	64
3.1 Σκοπός της έρευνας .....	64
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	64
3.3 Είδος έρευνας .....	65
3.4 Δείγμα έρευνας.....	65
3.5 Εργαλείο έρευνας.....	65
3.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>
3.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	66
3.8 Αξιοπιστία έρευνας .....	67
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα Ευρήματα .....	68
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση – συμπεράσματα .....	98
5.1 Συζήτηση ευρημάτων.....	98
5.2 Συζήτηση έρευνας.....	101
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	103
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	114
Παράρτημα.....	115
Ερωματολόγιο.....	117

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και ολοκληρώνεται μέσα από πέντε κεφάλαια. Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει την έννοια και τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και την συναισθηματική νοημοσύνη, τα αίτια που την προκαλούν, τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται και τα θεωρητικά μοντέλα αυτής.

Στη συνέχεια, το δεύτερο κεφάλαιο εμβαθύνει στα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις που παίρνει η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εξετάζει τα αίτια που συντρέχουν για την δημιουργία του εργασιακού στρες, μελετά τη σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και άγχους εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζει μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα που προκύπτουν από την έρευνα, και το πέμπτο και τελευταίο τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

**Λέξεις κλειδιά:** Επαγγελματική εξουθένωση, συμπτώματα, στάδια, εκπαιδευτικοί, άγχος, πρόληψη, αντιμετώπιση.

## **ABSTRACT**

This study dealt with the phenomenon of occupational burnout in educational schools and work exhaustion of teachers, focusing its interest on teachers in secondary education. It was completed through five chapters.

The first analyzed the concept of occupational burnout, its causes, symptoms and models. It also presents the emotional intelligence theory and models. On the second chapter, we looked into the Vocational Defeat of Secondary Education Teachers, the causes, the relationship of professional exhaustion and anxiety of Secondary Education Teachers and the prevention and potential treatment of the phenomenon. The third chapter referred to the methodology of research and the ways in which research was completed. The fourth chapter presented the findings and the fifth and last chapter presents the conclusions that emerged.

Key words: **Exhaustion, burnout, depression, teacher, symptoms, stress, prevention**

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σοβαρό σύγχρονο πρόβλημα που επηρεάζει άμεσα τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Παραδόξως, είναι ένα φαινόμενο το οποίο αν και έχει μελετηθεί σε βάθος, δεν έχει βρεθεί ακόμη τρόπος να επιλυθεί και να αντιμετωπιστεί απόλυτα. Η σημερινή εποχή, που χαρακτηρίζεται από γρήγορους ρυθμούς, απομάκρυνση από ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις και ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη έχει συμβάλει στην δημιουργία σκληρών εργασιακών συνθηκών σε όλα τα επαγγέλματα. Στους εκπαιδευτικούς αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές, καθώς στο άγχος που εντείνεται από τους γοργούς ρυθμούς της καθημερινότητας έρχεται να προστεθεί το εργασιακό στρες, που όταν είναι συνεχές προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση, το καλούμενο ως “burnout syndrome”.

Καθώς ο σύγχρονος άνθρωπος αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του στην εργασία του, επόμενο είναι πως το εργασιακό στρες επηρεάζει άμεσα την ποιότητα ζωής του εκπαιδευτικού. Κάνει την εμφάνιση του όταν οι απαιτήσεις που καλείται ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει προέρχονται από παράγοντες εργασίας τέτοιους οι οποίοι ξεπερνούν την ικανότητα αντιμετώπισης ή ελέγχου της κατάστασης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Δεν επηρεάζει όλους τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο καθώς ανάλογα με την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα και την παρούσα ψυχολογική, κοινωνική, οικονομική, και παθολογική κατάσταση του εκάστοτε εκπαιδευτικού εμφανίζεται με διαφορετικούς τρόπους και συχνότητα και εκδηλώνεται με διαφορετικά συμπτώματα . Έτσι, τα ερεθίσματα που ωθούν στην δημιουργία εργασιακού στρες είναι πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους και λόγω του ότι έχουν διαφορετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς δυσκολεύει τους ερευνητές να διατυπώσουν μια συγκεκριμένη λύση ως απάντηση στο πρόβλημα.

Τα στοιχεία από τις μελέτες που έχουν γίνει ως τώρα μας δείχνουν πως το άγχος του δασκάλου και η εξουθένωση του δασκάλου είναι ξεχωριστές έννοιες, ότι το



πρόβλημα της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει πάρει σοβαρές διαστάσεις, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξαντλημένοι αλλά όχι "εξουθενωμένοι", ότι παραμένει σημαντικός αριθμός αφοσιωμένων εκπαιδευτικών που αγαπούν τη δουλειά τους και προσπαθούν να αποδώσουν σε αυτήν όσο καλύτερα μπορούν, παρά τις δυσκολίες εργασίας που αντιμετωπίζουν. (Farber, 1982)

Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία το συντριπτικό συναισθηματικό άγχος της διδασκαλίας (Brouwers and Tomic, 2000). Οι δάσκαλοι που ενώ παρουσιάζουν σχετικά υψηλό επίπεδο στρες και εξουθένωσης εξακολουθούν να διδάσκουν, μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στους μαθητές τους (Hock, 1988) Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ακόμη και αν βιώνουν συμπτώματα burnout (Dworkin, 1985, Hock, 1988) ή αισθάνονται ότι δεν έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να δομήσουν το μάθημα ή να οργανώσουν τους μαθητές τους . Χρειάζονται υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και για να βρουν λύσεις που θα τους βοηθήσουν να μην επανεμφανίσουν σημάδια εκπαιδευτικής εξουθένωσης στο μέλλον, εφόσον καταφέρουν να επανέλθουν στους φυσιολογικούς τους ρυθμούς.

## Θεωρητικό Μέρος

### Κεφάλαιο 1. Επαγγελματική Εξουθένωση

#### 1.1 Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εξουθένωση

Ο άνθρωπος είναι ένα πολύπλοκο ον, που η κατάσταση της υγείας και ευημερίας του εξαρτάται από το περιβάλλον του σε απόλυτο βαθμό. Τόσο η σωματική όσο και η ψυχική του λειτουργία αλληλεπιδρά με το άμεσο περιβάλλον και καθορίζει την σωματική και ψυχολογική κατάσταση του. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό οι άνθρωποι να περιστοιχίζονται από ένα χώρο εργασίας που τους βοηθά να αποδίδουν σωστά, να προάγει την ευημερία τους και να ικανοποιεί τόσο τους ίδιους, τους αποδέκτες του έργου τους αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η επαγγελματική εξουθένωση πρωτοεμφανίστηκε ως όρος από τον ψυχολόγο Herbert Freudenberger και την αμερικανίδα συνάδελφο του Christina Maslach στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Αν και αρχικά δεν είχε αποτελέσει στόχο μελέτης από τους ερευνητές, σήμερα γίνονται πολλές έρευνες που εξετάζουν το φαινόμενο. Μέχρι το 1974, ο όρος «burnout» είχε χρησιμοποιηθεί μόνο αναφορικά με εξαρτημένους χρήστες ναρκωτικών ουσιών. Όμως, ο Freudenberger στην προσπάθειά του να εξηγήσει τους λόγους που επαγγελματίες ψυχικής υγείας παρουσίαζαν συμπτώματα κόπωσης, μειωμένο ενδιαφέρον και αποφυγή εργασίας εισήγαγε εκ νέου τον όρο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout).

Σύμφωνα με τον Freudenberger ο ορισμός «burnout» περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία ο εργαζόμενος αισθάνεται αποτυχημένος, εξαντλημένος και αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις υπερβολικές απαιτήσεις και στις μη ρεαλιστικές προσδοκίες του περιβάλλοντός του αλλά και του ίδιου (Freudenberger, 1974). Η Christina Maslach (1974) παρατήρησε πρώτη από τις μελέτες που έκανε, πως υπήρχε μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης της συχνότητας του φαινομένου σε επαγγέλματα που σκοπός τους είναι να βοηθούν άλλους ανθρώπους (γιατροί, κοινωνικοί λειτουργοί, δικηγόροι, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι αυτά τα επαγγέλματα θέτουν τον εργαζόμενο σε

καθημερινή επαφή με ανθρώπους που τυγχάνει να αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών προβλήματα και καλούνται να τους βοηθήσουν να τα αντιμετωπίσουν και να τα ξεπεράσουν. Αυτό έχει ως άμεσο αποτέλεσμα να τους επιφέρει ψυχολογικό φορτίο, αρνητικά επιφορτισμένο εργασιακό περιβάλλον και να τους δημιουργεί άγχος και στρες. Όταν αυτή η κατάσταση είναι μακρόχρονη παρατηρήθηκε ότι συμβάλει στην εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης και δρα αρνητικά για τους επαγγελματίες.

Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς που έρχονται κάθε μέρα σε επαφή με άλλους ανθρώπους ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να τους βοηθήσει να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους είναι η συναισθηματική νοημοσύνη.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence) έγινε ευρύτερα γνωστή τα τελευταία χρόνια και εμφανίστηκε σε αντιπαράθεση με την τάση που επικρατούσε για την γνωστική νοημοσύνη (intelligence quotient) στον επιστημονικό χώρο της ψυχολογίας. Η τελευταία, έχοντας κυριαρχήσει στο πεδίο της ψυχολογικής έρευνας έχει να επιδείξει αρκετά δείγματα γραφής αναφορικά με την ικανότητά της να λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας ενός ατόμου (Geary, 2005. Gottfredson, 1998).

Στον αντίποδα όμως αυτής της άποψης, υπήρξαν ερευνητές στον τομέα της νοημοσύνης που αμφισβήτησαν αυτή την ικανότητα πρόβλεψης που έχει αποδοθεί στην γνωστική νοημοσύνη, το γνωστό σε όλους I.Q (Intelligence Quotient), και αναζήτησαν διαφορετικές μεθόδους για να περιγράψουν και να καταστήσουν κατανοητή την ανθρώπινη νοημοσύνη (Κουτσελίνη και Νεοφύτου, 2008).

Οι ανάγκη της διάκρισης ανάμεσα στη γνωστική νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάγονται στον Thorndike, που το 1920 μίλησε για την πιθανότητα ύπαρξης μιας άλλης μορφής νοημοσύνης, την οποία ονόμασε «κοινωνική νοημοσύνη» (social intelligence). Η νοημοσύνη αυτή διαχωρίζεται από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Όρισε την κοινωνική νοημοσύνη, λοιπόν, ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την εσωτερική του κατάσταση, τα κίνητρά του και την συμπεριφορά του καθώς και τα κίνητρα και τη συμπεριφορά

των άλλων και να με παίρνει αποφάσεις με βάση αυτές τις πληροφορίες (Landy, 2005).

Το 1966 οι Cattell, Horn και Carroll διατύπωσαν την άποψη ότι υπάρχουν δύο μορφές νοημοσύνης: η αποκρυσταλλωμένη και η ρέουσα (Cattell–Horn–Carroll theory). Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, έχει να κάνει με τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος ερχόμενος σε επικοινωνία με το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, η ρέουσα νοημοσύνη έχει να κάνει με τις δεξιότητες του ανθρώπου να μπορεί να προσαρμόζεται νοητικά στο περιβάλλον του, να αποκτά καινούργια γνώση και να μπορεί να επιλύει προβλήματα (Cattell and Horn, 1966 στο Κουτσελίνη και Νεοφύτου, 2008).

Στη συνέχεια, το 1983 ο Howard Gardner παρουσίασε ένα μοντέλο πολλαπλής νοημοσύνης όπου επεσήμανε τη σπουδαιότητα δύο συγκεκριμένων τύπων νοημοσύνης, διαφορετικών της γνωστικής: αυτού της γνώσης του εσωτερικού κόσμου του εαυτού (knowing one's inner world) και αυτού της κοινωνικής προσαρμοστικότητας (social adaptness). Ο πρώτος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση στα συναισθήματά του και να είναι σε επαφή με αυτά και ο δεύτερος, στη σωστή αντίληψη των συναισθημάτων και των επιθυμιών των άλλων. Παρόλο που ο Gardner αναφέρθηκε στα συναισθήματα, δεν μελέτησε με λεπτομέρεια την επίδραση των συναισθημάτων σε αυτά τα είδη νοημοσύνης, δίνοντας περισσότερη έμφαση στο γνωστικό τομέα.

Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης έκανε την εμφάνισή της το 1990 από τους Mayer και Salovey, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί, να εκφράζει καθώς και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και διανοητικής του ανάπτυξης .

Όμως, την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης την έκανε γνωστή στο ευρύ κοινό ο Daniel Goleman το 1995 με το βιβλίο του “Emotional Intelligence”. Ο Goleman υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ευθύνεται έως και για 80% της επιτυχίας στη ζωή του ατόμου καθώς και για το έως και 67% της επαγγελματικής του επιτυχίας. Το μοντέλο του προσεγγίζει την έννοια της

συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω του συνόλου των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που μπορούν να προβλέψουν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του.

Ένας άνθρωπος που έχει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται αλλά και να προσαρμόζει το περιβάλλον του (στο βαθμό που κάτι τέτοιο είναι δυνατόν) στις ανάγκες του και στις ικανότητες του, καθώς και να επιλέγει το κατάλληλο γι' αυτόν περιβάλλον, ώστε να μπορεί να ολοκληρώνει τόσο προσωπικούς του στόχους όσο και στόχους που καθορίζονται από το περιβάλλον του και από τις προσωπικές του φιλοδοξίες. Το άτομο αυτό γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, βρίσκει τρόπους να αξιοποιεί τις δυνατότητες του και να αντισταθμίζει ή να διορθώνει τις αδυναμίες του με τέτοιο τρόπο ώστε να μην στέκονται εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων του.

Ακολούθησε η θεωρία του Reuven Bar-On περί συναισθηματικής νοημοσύνης και για πρώτη φορά εμφανίζεται ο Λόγος Συναισθηματικότητας. Ο Bar-On (1997) έκανε λόγο για συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη (Emotional-Social Intelligence) και την όρισε ως μια ευρύτερη ζώνη από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοεί κανείς τον εαυτό του, έχει την ικανότητα να εκφράζει τα συναισθήματα και τις ανάγκες του αλλά και των άλλων ανθρώπων με τους οποίους έρχεται σε καθημερινή τριβή και την ικανότητα που έχει να ανταποκρίνεται συναισθηματικά στις καθημερινές του ανάγκες και να τις ικανοποιεί.

Υπάρχει λοιπόν ένας ευδιάκριτος διαχωρισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε συναισθηματική νοημοσύνη: α) ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait-emotional intelligence) και β) ως ικανότητα (ability emotional intelligence). Η πρώτη μετριέται αποκλειστικά με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και η δεύτερη μετριέται με δοκιμασίες-ασκήσεις που αποτελούνται από σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Επιπρόσθετα, σημαντική για την πορεία της συναισθηματικής νοημοσύνης υπήρξε η συμβολή του Richard Boyatzis, ο οποίος έκανε λόγο για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς, να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί «συναισθηματικές» πληροφορίες

για τον εαυτό του ή για τους άλλους, που θα οδηγήσουν ή θα προκαλέσουν μια αποτελεσματική και καλύτερη επίδοση στο χώρο της εργασίας.

### **1.1.1 Κριτική που έχει ασκηθεί για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας άλλο τόσο έχει προκαλέσει και την αυστηρή κριτική μιας σειράς ερευνητών που δεν αποδέχονται την υπόστασή της.

Πιο συγκεκριμένα, ο Locke (2005) υποστηρίζει ότι ως έννοια η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεπαρκής, γιατί και δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης και περιγράφεται σε γενικές γραμμές, γεγονός που δημιουργεί δυσκολία και σύγχυση στην κατανόηση της. Αμφιβάλλει εάν είναι ένα μετρήσιμο επιστημονικό εργαλείο.

Οι Matthews, Zeidner & Roberts (2004) επισημαίνουν ότι χρειάζεται να ξεπεραστούν σημαντικά εννοιολογικά, ψυχομετρικά και ζητήματα εφαρμογής μέχρι η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει μια γνήσια και έγκυρη επιστημονικά εφαρμογή. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εστιάζουν στο ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την συγκεκριμένη έννοια, σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συγκεκριμένης έννοιας και τέλος αμφισβητούν την τόσο μεγάλη συμβολή της στην επαγγελματική επιτυχία και γενικότερα στην πρόοδο και εξέλιξη του ατόμου.

Η McGraw (2000) ισχυρίζεται ότι τόσο τα μικτά μοντέλα όσο και τα μοντέλα ικανοτήτων για τη συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το μοντέλο των πέντε παραγόντων για την ερμηνεία της προσωπικότητας. Υποστηρίζει επομένως ότι οι περισσότερες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν κυρίως χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Ο Antonakis (2004) επίσης ισχυρίζεται ότι υπάρχουν αμφιβολίες σε ότι αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ψυχομετρικών εργαλείων που έχουν κατασκευαστεί για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και επιπλέον υποστήριξε ότι τα εργαλεία που μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν

προσθέτουν κάτι παραπάνω από εκείνα της προσωπικότητας και της γνωστικής νοημοσύνης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και την επίδοση του εργαζόμενου.

Τέλος, όσον αφορά τη θεωρία του Goleman για την συναισθηματική νοημοσύνη, πολλοί δεν θεωρούν ότι είναι επιστημονική άποψη. Ο λόγος για αυτό είναι το εκλαϊκευμένο ύφος και η απλή γλώσσα που είναι γραμμένα τα βιβλία του όπως επίσης και οι δημοσιεύσεις του που δεν έχουν γίνει σε επιστημονικά περιοδικά. Αυτό κάνει αρκετούς να αμφιβάλουν για την αξιοπιστία όσων ισχυρίζεται και να μην τα αποδέχονται, ακόμη και μετά την ευρύτερη αποδοχή που λαμβάνει από συναδέλφους ψυχολόγους.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η άσκηση κριτικής είναι απαραίτητη και συμβάλλει στην εξέλιξη της επιστήμης με όλα τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που συνεπάγεται. Όμως, από την άλλη πλευρά δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που διατυπώθηκαν και οι ερευνητές που τα εισήγαγαν, προσέλκυσαν και προκάλεσαν το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας και όσον αφορά στον τομέα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (human resource) φαίνεται ότι κατάφεραν να δώσουν μια απάντηση για τη χαμηλή απόδοση των εργαζομένων η οποία ήταν αδύνατο να αιτιολογηθεί από τη νοημοσύνη τους, την κατάρτισή τους ή τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Συνεπώς μπόρεσε να δώσει λύσεις και απαντήσεις και αυτό είχε σαν συνέπεια να δημιουργηθούν προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης και υποστήριξης, με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των εργαζομένων και κατ' επέκταση την καλύτερη λειτουργία και εξέλιξη των διαφόρων εργασιακών χώρων. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έννοια που αποδέχτηκε η επιστημονική και ακαδημαϊκή κοινότητα και εφαρμόζεται ως ένα εργαλείο για την βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος.

## **1.2 Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης και ιστορική αναδρομή**

Η Seuntjeus το 1982 χαρακτηρίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως «εξουθένωση της ψυχολογικής κατάστασης η οποία προκαλείται από τη

διάψευση των επαγγελματικών προσδοκιών με αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης και το χαμηλό ηθικό, τα οποία οδηγούν σε υπόνοιες αποχώρησης από την εργασία και σε ψυχοσωματικές αρρώστιες». Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια απάντηση στο άγχος που αισθάνεται ο εργαζόμενος. Είναι ένα είδος ψυχολογικής εξάντλησης. Όσοι ασχολούνται με τα επαγγέλματα εκπαίδευσης είναι πιο επιρρεπείς να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση. Εάν αυτό συμβεί, δεν έχουν θετικά αισθήματα τόσο για τον εαυτό τους όσο και προς τους άλλους και είναι πιθανό να εκδηλώσουν ακόμη και κυνικές ή απάνθρωπες συμπεριφορές (Kalliath, O'Driscoll, Gillespie and Bluedorn, 2000).

Αναλυτικότερα, οι Gramm-Stubbs & Rooks το 1985 ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση «ως ψυχολογική δυσκολία προσαρμογής και συμπεριφοριστική απάντηση στους επαγγελματικούς στρεσογόνους παράγοντες» (Maslach, 2001).

Σύμφωνα με τον Burns et al. (2000), ο όρος επαγγελματική εξουθένωση ετυμολογικά ορίζεται ως: «προοδευτική εσωτερική ανάλωση μέχρι του σημείου της απανθράκωσης» (Bakker et al., 2000). Ο Potter συμπλήρωσε στην ετυμολογία αυτή ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι «Μία διαταραχή του ενδιαφέροντος για εργασία που καταλήγει σε μία εξελισσόμενη ανικανότητα για κινητοποίηση των δυνάμεων και ικανοτήτων του εργαζομένου» (Δούκα, 2003)

Ο Κουλιεράκης (2000) κάνοντας αναφορά σ' έναν από τους πιο ολοκληρωμένους ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναφέρει ότι είναι: «Ένα σύνδρομο επαγγελματικής και συναισθηματικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του για τους μαθητές του, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του και σχηματίζει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του» (Κουλιεράκης, 2000).

Η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με την συναισθηματική νοημοσύνη καθώς όταν ένα άτομο έχει υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο ικανό να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο εργασιακό περιβάλλον. Μπορούμε να πούμε πως αυτή διακρίνεται σε συναισθηματική



νοημοσύνη: α) ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait-emotional intelligence) και β) ως ικανότητα (ability emotional intelligence).

Η πρώτη χαρακτηρίζεται ως μεικτό μοντέλο και η δεύτερη ως μοντέλο δεξιοτήτων ή γνωστικό-συναισθηματικό μοντέλο. Σύμφωνα, λοιπόν, με το μεικτό μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ως στοιχείο που προκύπτει από την προδιάθεση του κάθε ανθρώπου και τα προσωπικά ατομικά χαρακτηριστικά (traits) που αποτελούν την προσωπικότητα του αλλά και την ικανότητά του να προσαρμόζεται και να χειρίζεται τις καταστάσεις της καθημερινότητας και της ζωής γενικότερα. Αποτελείται τόσο από στοιχεία από το πεδίο της προσωπικότητας (εμπάθεια, αυθορμητισμός, αυτοεπιβεβαίωση) όσο και από στοιχεία της κοινωνικής και προσωπικής ευφυΐας.

Από την άλλη πλευρά, στο μοντέλο των δεξιοτήτων η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως το αποτέλεσμα της προσαρμοστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και νόησης και ως εκ τούτου η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χειρίζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως. Με βάση το δεδομένο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογείται στη βάση αντικειμενικών δοκιμασιών με σωστές και λάθος απαντήσεις και σε αυτή συμπεριλαμβάνεται και το μοντέλο των Mayer – Salovey (1997)

Ορισμένα υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξάντλησης συνδέονται με την εξουθένωση (Billingsley, 2004) και είναι προϊόν και αποτέλεσμα χρόνιας καταπόνησης (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996, Maslach & Schaufeli, 1993). Η εξουθένωση έχει περιγραφεί ως προοδευτική απώλεια ενέργειας και σκοπού που βιώνουν οι άνθρωποι στα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών ως αποτέλεσμα των συνθηκών της δουλειάς τους (Edelwich & Brodsky, 1980). Είναι μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης (Freudenberger & Richelson, 1980) και μια χρόνια συναισθηματική ένταση που απασχολεί εκτενώς όλα τα ανθρώπινα όντα, και επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τους εργαζόμενους που είναι φορτισμένοι ή ήδη αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα (Maslach, 1982). Με όποιο τρόπο και αν έχουν διατυπωθεί οι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση όλοι συμφωνούν ότι η εξουθένωση δεν είναι μια απλή γενικευμένη

αντίδραση στο στρες. Η εξουθένωση εμφανίζεται όταν οι καταστάσεις πίεσης και πνευματικής καταπόνησης επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να εργαστούν και έχουν πάντοτε ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να χάνουν το νόημα που εισέπρατταν από την εργασία τους. Αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην λειτουργικότητα του εργαζομένου σε πολλαπλά επίπεδα (Pines, 1993).

Η συναισθηματική εξάντληση κάνει την εμφάνισή της όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται υπερβολικά εκτεθειμένος, άδειος από συναισθηματικούς πόρους και χωρίς σωματική, συναισθηματική και πνευματική ενέργεια. Η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να περιλαμβάνει απώλεια αίσθησης και γενικευμένη έντονη ανησυχία που μπορεί να οδηγήσουν και σε γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, απώλεια εμπιστοσύνης, απώλεια ενδιαφέροντος, απώλεια πνεύματος (Maslach, 1982). Δεν πρέπει να συγχέεται με την πλήξη που προέρχεται από την επαναλαμβανόμενη κοπιαστική εργασία. Κάθε άλλο, η συναισθηματική εξάντληση είναι το αποτέλεσμα της υπερβολικής επένδυσης στη δουλειά κάποιου ατόμου (Maslach, 1993). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν με συναισθηματική εξάντληση τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ενέργειας, έλλειψη ενδιαφέροντος και αποφυγή εργασίας (συχνές απουσίες από την εργασία). Επίσης, εμφανίζουν απομάκρυνση και αποστασιοποίηση από τους μαθητές τους και δεν εκτελούν τα καθήκοντά τους σωστά. Προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους τυπικά, χωρίς ωστόσο να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν. Ως συνέπεια αυτού, δεν είναι όσο αποτελεσματικοί θα μπορούσαν να είναι στην διδασκαλία, στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών και δεν τους βοηθούν ουσιαστικά, παρά μόνο τυπικά. Αρνούνται να συμμετάσχουν ουσιαστικά αλλά παρευρίσκονται τυπικά στο χώρο εργασίας.

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι ένας ψυχολογικός όρος ο οποίος περιγράφεται ως το να βιώνει το άτομο αρνητική στάση, πεσμένο ηθικό και συμπεριφορά. Συμβαίνει όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία. Η ανεπιθύμητη αυτή

ψυχολογική κατάσταση εντείνεται όταν ένας εργαζόμενος υποβάλλεται σε συνεχείς πνευματικές και ψυχικές πιέσεις λόγω των δυσμενών συνθηκών εργασίας, των ακατάλληλων προσεγγίσεων ς διαχείρισης και ηγεσίας οι οποίες προκαλούν συναισθηματική κόπωση και εξάντληση.

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οριστεί ως η ανικανότητα του εργαζόμενου να λειτουργεί αποτελεσματικά στην δουλειά του και έχει θεωρηθεί ως ένα σύνδρομο που αποτελείται από τρία διακριτά στοιχεία: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθημα μειωμένου προσωπικού επιτεύγματος (Byrne, 1994, Maslach κ.ά., 2001)

Το εργασιακό στρες το οποίο είναι υποκατηγορία του ψυχολογικού άγχους, μπορεί να οριστεί ως η σταθερή και συνεχής πίεση σε ένα άτομο να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, να αντιμετωπίσει καταστάσεις και να προσαρμοστεί στην συνεχή πίεση στο χώρο εργασίας (Μαυρολεύτερος Γ.)

Το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) δημοσιοποίησε μια έρευνα το 2000 που αναφέρει πως το άγχος αποτελεί ένα από τα συχνότερα προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία. Συγκεκριμένα αναφέρει πως 28% των εργαζομένων δηλώνουν πως βιώνουν εργασιακός άγχος και 23% επαγγελματική εξουθένωση. Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη το 1998 (Καντάς, Αρέθας) αναφέρει πως οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλουν στο εργασιακό στρες είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρηματοδότησης και κονδυλίων, η έλλειψη σωστής οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων, η χαμηλή αμοιβή των εκπαιδευτικών, οι εργασιακές συγκρούσεις και η έλλειψη της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση και δια βίου μάθηση.

Η Christina Maslach (2001) αναφέρει πως πολύ επιρρεπή είναι τα άτομα ηλικίας 30 έως 40 ετών ενώ το φύλο δεν φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς μπορεί να εμφανιστεί και σε άντρες και σε γυναίκες.

Παρόλα αυτά, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα συμπτώματα, καθώς στους άνδρες υπάρχει πιο έντονα ο κυνισμός και στις γυναίκες η εξουθένωση. Είναι γεγονός ότι τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν συχνότερα το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η Maslach θεωρεί ως πιθανό αίτιο τις προσδοκίες αυτών των ατόμων από την εργασία τους που κυρίως είναι πιο πολλές και αυξάνονται όσο ανεβαίνει το ακαδημαϊκό επίπεδο τους.

Αν και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά στην ευρεία του έννοια όλα τα επαγγέλματα, κάποιοι επαγγελματίες είναι πιο ευάλωτοι σε αυτό (Leichtling, 2004).

Οι Glazer, Stetz και Izso (2003) έκαναν μία μελέτη σε 5 χώρες αναφορικά με τους τύπους προσωπικότητας των ατόμων που εμφανίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα το σύνδρομο. Αν και τα αποτελέσματα δεν ήταν τα ίδια για όλες τις χώρες, μέσα από τις μελέτες αποτυπώθηκε ότι είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν το σύνδρομο εκείνοι με εξωτερικό πεδίο ελέγχου και τα άτομα που έχουν τύπο προσωπικότητας A (alpha type personality)

Το πεδίο έλεγχου έχει να κάνει με το κατά πόσο κάποιος θεωρεί ότι έχει τον έλεγχο για ό,τι συμβαίνει στη ζωή του. Όσοι εναποθέτουν στον εαυτό τους τη ικανότητα και το βάρος της ευθύνης του ελέγχου των γεγονότων της ζωής τους έχουν εσωτερικό πεδίο ελέγχου, ενώ εξωτερικό έχουν όσοι θεωρούν ότι δεν είναι αυτοί υπεύθυνοι καθώς άλλοι παράγοντες (από το περιβάλλον, άρα εξωτερικοί) έχουν τον έλεγχο.

Σύμφωνα με τον τύπο A και B της συμπεριφοράς (alpha type personality-beta type personality), οι Spector και Conelli (Glazer et al, 2003) τους βάζουν σε κατηγορίες, με κριτήριο τον τρόπο που ανταποκρίνονται στα διάφορα ερεθίσματα. Θεωρούν ότι αυτοί που ανήκουν στην ομάδα A έχουν την τάση να είναι πιο κυνικοί και επιθετικοί, ενώ αυτοί που ανήκουν στην ομάδα B είναι πιο ήρεμοι, με χαμηλότερα επίπεδα άγχους και δεν είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί.

### 1.3 Αίτια και Συμπτώματα

Η Maslach (1982) αναφέρει πως η επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις : την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων και δεν σχετίζεται με το φύλο καθώς παρατηρείται τόσο σε άνδρες όσο και σε γυναίκες, αλλά όχι απαραίτητα στον ίδιο βαθμό.

Η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών όμως πολλές φορές περνάει απαρατήρητη. Οι νέοι δάσκαλοι που εισέρχονται στο επάγγελμα δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι και δεν καταλαβαίνουν με ακρίβεια τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας για αυτό και δε φροντίζουν ιδιαίτερα τον εαυτό τους. Σε αυτό συμβάλει όμως και ένας άλλος παράγοντας, η έλλειψη χρόνου για τη δημιουργία ποιοτικών εμπειριών για τους μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου που αφήνει τους καθηγητές να εργάζονται συνεχώς υπερωρίες και να αισθάνονται ότι πρέπει να δημιουργήσουν και να προετοιμάσουν ένα ποιοτικότερο μάθημα και να αξιοποιούν τον χρόνο που έχουν με τους μαθητές με πιο ουσιαστικό και αποδοτικό τρόπο. Για τους δασκάλους, η εργασία δεν τελειώνει στο σχολείο καθώς πρέπει να βαθμολογήσουν, να προετοιμάσουν το μάθημα και να αφιερώσουν αρκετό από τον προσωπικό ελεύθερο χρόνο τους για την εργασία τους. Ενώ υπάρχει η πεποίθηση από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (γονείς, φίλους, τα μέσα πληροφόρησης-δημοσιογράφους) πως η δουλειά του δάσκαλου είναι εύκολη , οι εκπαιδευτικοί είναι κατά πολλούς τρόπους ένας αναπληρωματικός γονέας, ένας σύμβουλος, ένας φίλος, ένας μέντορας και έχουν πολλαπλούς ρόλους για κάθε μαθητή που έχουν διδάξει.

Οι δάσκαλοι δίνουν τη συμπόνια, την συμπάθεια, την υπομονή και την κατανόηση τους σε κάθε μαθητή τους. Κάθε μέρα για πολλά συνεχόμενα χρόνια. Δίνουν χωρίς προσδοκία ότι θα πάρουν κάτι σε αντάλλαγμα. Το πρόβλημα δημιουργείται επειδή προσφέρουν τόσο πολύ, που συχνά δεν τους απομένουν πολλά συναισθηματικά και σωματικά εφόδια για να δώσουν όταν γυρνούν στο σπίτι, στους φίλους και την οικογένειά τους.

Έτσι φτάνουμε στην αποπροσωποποίηση που είναι η δεύτερη συνιστώσα της εξουθένωσης. Αυτός είναι ένας μηχανισμός άμυνας του οργανισμού να

προστατευθεί από την εξάντληση μέσω μιας ψυχολογικής αποστασιοποίησης από τους άλλους (Maslach & Leiter, 1997). Πρόκειται για μια αλλαγή συμπεριφοράς που εκδηλώνεται είτε μέσω της ψυχρής αδιαφορίας, του κυνισμού, της αποστασιοποίησης της ευερεθιστικότητας ή της αρνητικής στάσης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και τους μαθητές.

Η αποπροσωποποίηση είναι ένα μέσο αποφυγής των άλλων ατόμων, των οποίων οι ανάγκες και οι απαιτήσεις αντιμετωπίζονται ως συντριπτικές από τον εργαζόμενο (Maslach, 1982, 2003). Στην τάξη, η αποπροσωποποίηση μπορεί να παρεμβαίνει στις συνεργατικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή, δασκάλου και γονέων, δασκάλου και συναδέλφων και δασκάλου και διοίκησης. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως επηρεάζει καθολικά όλους τους ανθρώπους με τους οποίους έρχεται σε επαφή ο εκπαιδευτικός για τις ανάγκες της εργασίας του. Είναι συχνό φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν με γονείς τους οποίους θεωρούν υπερβολικά απαιτητικούς. Μπορούν επίσης να μην θέλουν να εργαστούν κάτω από δύσκολες συλλογικές σχέσεις που μπορεί να αφορούν και να συμπεριλαμβάνουν ακόμη και την διοίκηση του σχολείου. Φτάνει δηλαδή στο σημείο ο εκπαιδευτικός να αποστασιοποιείται σε τέτοιο βαθμό που να «αρνείται να συμμετάσχει». Τις περισσότερες φορές αυτή η συμπεριφορά είναι άγνωστη ακόμη και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό που δεν αντιλαμβάνεται ότι έχει τέτοια στάση, γιατί δεν μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει το μέγεθος της ψυχολογικής πίεσης που έχει συσσωρεύσει και δεν έχει σωστή εικόνα του εαυτού του για την συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους.

Η τρίτη παράμετρος της εξουθένωσης είναι μια μειωμένη αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης και επιτεύγματος. Αυτή η πλευρά της εξουθένωσης συνεπάγεται με μια μετατόπιση της αυτοεκτίμησης, όπου υπάρχουν αισθήματα αναποτελεσματικότητας και αρνητικές αυτοαξιολογήσεις γιατί ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται ότι δημιουργεί κάποιο ουσιαστικό προσωπικό επίτευγμα (Cordes & Dougherty, 1993). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μια μειωμένη αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης τείνουν να αισθάνονται λιγότερο ικανοί, λιγότερο

παραγωγικοί και να διακατέχονται από ενοχές. Μπορεί ακόμη και να αισθάνονται ότι χάνουν επαγγελματικά έδαφος και να αμφιβάλουν για την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της διδασκαλίας. (Pines, 1993).

Η εξουθένωση είναι μια σύνθετη έννοια και όπως ήδη αναφέρθηκε, οι πρώτοι που μελέτησαν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν ο Dr Herbert J. Freudenberger και η Christina Maslach. (Freudenberger 1974, Maslach & Goldberg, 1998). Έδωσαν τον ορισμό της εξουθένωσης ως μια κατάσταση κόπωσης και κενού που επηρεάζει τη σωματική και διανοητική λειτουργία του ανθρώπου και οδηγεί σταδιακά σε φθορά. Συμπεριέλαβαν ως μία από τις κύριες αιτίες της εξουθένωσης την υπερβολική φιλοδοξία του ατόμου να εκπληρώσει μη ρεαλιστικές προσδοκίες με τις οποίες ο άνθρωπος καθορίζει τον εαυτό του ή που υποθέτει ότι του ζητείται από κοινωνικές αξίες και κανόνες. (Cherniss, 2016).

Οι κύριες παράμετροι της εξουθένωσης στην εργασία έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: αίσθηση της αποτυχίας, εξάντληση (συναισθηματική και σωματική) και φθορά (συναισθηματική ή σωματική). Όλα αυτά τα στοιχεία, σύμφωνα με τον Freudenberger, οφείλονται σε υπερβολική επιβάρυνση της ενέργειας και της δύναμης του εργαζόμενου. (Pines, 1993).

Οι Maslach και Jackson (1981) αναφέρουν πως οι εργαζόμενοι που απασχολούνται στα «επαγγέλματα βοήθειας» και έρχονται σε καθημερινή επαφή με άλλα άτομα είναι πιο επιρρεπή στην εξουθένωση, η οποία εκφράζεται με πολλά αρνητικά συναισθήματα που περιλαμβάνουν ψυχική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αυτοεκτίμηση (Hastings et al., 2004). Η χρήση του όρου «ψυχική εξάντληση» αντανάκλα τη βασική υπόθεση ότι το σύνδρομο εξουθένωσης απαντάται κυρίως στους εργαζόμενους των οποίων η εργασία συνεπάγεται με υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους στον χώρο της εργασίας που χρήζουν βοήθειας. (Billingsley, 2004).

Θεωρείται αδιαμφισβήτητο και επαληθεύεται από τις μελέτες που έχουν γίνει πως οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της επαγγελματικής τους

σταδιοδρομίας έχουν ενεργή συμμετοχή, ενδιαφέρον για την εργασία τους και φροντίζουν τους μαθητές τους. Το αίσθημα της αποπροσωποποίησης που αργότερα πολλοί εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν είναι αντίδραση στο άγχος και εκφράζεται μέσα από συμπεριφορές όπως μικρή ή καθόλου συμμετοχή στα προβλήματα των μαθητών και μπορεί να φτάσει έως την αντιμετώπισή τους ως αντικείμενα και όχι ως ανθρώπινα όντα (Iwanicki & Schwab, 1981) . Αυτό πηγάζει μέσα από την έλλειψη αυτοπεποίθησης που βιώνει ο εκπαιδευτικός και μεταφράζεται σε αίσθημα έλλειψης πραγματικού επιτεύγματος στην εργασία, παρά τις διαρκείς προσπάθειες του εργαζόμενου. (Pines, 1993) Έχει δηλαδή να κάνει με την εξάντληση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και την συσσωρευμένη ψυχολογική κούραση που βιώνει και είναι αμυντικός μηχανισμός που σκοπό έχει να προστατέψει τον άνθρωπο από περαιτέρω φθορά όταν έρχεται αντιμέτωπος με μια κατάσταση πίεσης που δεν αντέχει να βιώνει.

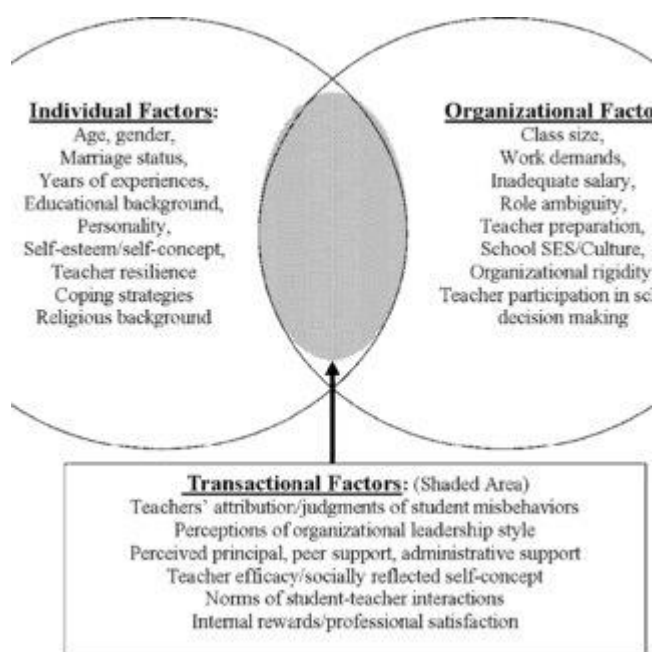
Συνοψίζεται σε αίσθηση απώλειας καθώς ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει καταθλιπτικά συμπτώματα (στρες, κατάθλιψη και αίσθηση απελπισίας) : «γιατί πρέπει να συνεχίσω να προσπαθώ αφού τίποτα που κάνω δεν φέρει αξιόλογα αποτελέσματα στους μαθητές μου ή σε εμένα τον ίδιο;» (Talmor et al., 2005, Miller & Norman, 1979)

Οι Farber & Miller (1981) επισημαίνουν ότι η εξουθένωση δεν είναι μια αιφνίδια κατάσταση. Αντίθετα είναι η επίπτωση που συμβαίνει από την συνεχιζόμενη πίεση στο εργασιακό περιβάλλον. Είναι ίσως η αναπόφευκτη έκβαση αθροιστικών πιέσεων από το περιβάλλον εργασίας. Δεν είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς τους λόγους που οι πιέσεις αυτές τείνουν να δημιουργούν αποκλίνουσες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού ως μηχανισμό άμυνας και αναποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό του έργο. Ο Hendrickson (1979) ο οποίος επικεντρώθηκε στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών κάνει λόγο για απώλεια του ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία καθώς επίσης και για αίσθημα ατονίας, μειωμένο ενθουσιασμό και αδυναμία συγκέντρωσης από τους εκπαιδευτικούς, όταν είναι σε κατάσταση εξουθένωσης.



Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα και δεν έχει μία και μοναδική αιτία που το προκαλεί. Είναι ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα αν και κάποιες συνιστώσες το επηρεάζουν περισσότερο ή λιγότερο.

Η Chang (2009) προσπαθώντας να ερμηνεύσει την αιτιολογία και τις επεξηγήσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επικεντρώθηκε σε τρεις βασικούς παράγοντες και συγκέντρωσε τα αίτια του φαινομένου, διαχωρίζοντας τα σε τρεις κατηγορίες: 1) Ατομικοί Παράγοντες (Individual Factors), 2) Οργανωτικοί Παράγοντες (Organizational Factors) και 3) Παράγοντες Συναλλαγής (Transactional Factors).



(Chang, 2009)

Παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες (Individual Factors), τα ευρήματα ως τώρα δείχνουν ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η υπερευαισθησία, ο ιδεαλισμός, η αφοσίωση, η εμμονή, η αποφυγή της αβεβαιότητας ή η προσπάθεια διατήρησης ελέγχου,

είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συμβάλλουν στην εξουθένωση (Byrne, 1994, McIntyre 1984)

Οι μελέτες που εστίασαν το ενδιαφέρον τους και προσπάθησαν να διερευνήσουν τον συσχετισμό μεταξύ του περιβάλλοντος και της εξουθένωσης έλαβαν υπ'οψην τους τις μεταβλητές όπως: φύλο (Schwab & Iwanicki, 1982, Farber, 1984, Maslach & Jackson, 1981), ηλικία και έτη προϋπηρεσίας (Schwab & Iwanicki, 1982). Το ζήτημα της προσωπικής κατάστασης περιελάμβανε τον αριθμό των παιδιών στο σπίτι και το μορφωτικό επίπεδο (Friedman, 1992). Η ανάλυση έδειξε ότι ενώ μερικές μελέτες διαπίστωσαν συσχετισμούς μεταξύ μερικών από τις παραπάνω μεταβλητές και την εξουθένωση, άλλες δεν είχαν τα ίδια ευρήματα. Στη συνέχεια έγιναν και άλλες έρευνες που αφορούν τις περιβαλλοντικές μεταβλητές και του σχολικού περιβάλλοντος ως παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος και την εξουθένωση.

Αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν ελέγξει την συσχέτιση μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και εξουθένωσης (Maslach, 1978, Pines & Aronson, 1981, Farber, 1982, Friedman, 1992).

Βλέπουμε και από το σχήμα ότι οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο) καθώς και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (εργασιακή εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο), οι οργανωτικοί έχουν να κάνουν με τον τρόπο διοίκησης και συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά του εργασιακού χώρου (προετοιμασία μαθήματος, οργάνωση και διάταξη τάξης, οργάνωση του σχολείου). Αυτά τα δύο συνδυαστικά δημιουργούν τους παράγοντες συναλλαγής (τιμωρία μαθητών όταν παρουσιάζουν κακή συμπεριφορά, επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών) (Chang, 2009)

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι αποτέλεσμα παρατεταμένου στρες, συναισθηματικής και πνευματικής κόπωσης και να εκφράζεται με αίσθημα απομόνωσης και μη σεβασμού και κυνισμού για το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Είναι μια κατάσταση που επηρεάζει την απόδοση της εργασίας και μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε σωματική ασθένεια.

Συχνά επηρεάζει τους εργαζόμενους που ακολουθούν επαγγέλματα που σκοπό τους έχουν την αρωγή: κάποια παραδείγματα περιλαμβάνουν ψυχολόγους, δικηγόρους, γιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς, διευθυντές και δασκάλους, μεταξύ άλλων. Για τους εκπαιδευτικούς, η καθημερινή τριβή με τους μαθητές σημαίνει πως προσπαθούν συνεχώς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιούν και τις όποιες απαιτήσεις του σχολείου, του διευθυντή και των γονέων. Όταν λοιπόν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί νιώσουν ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ όλων αυτών των απαιτήσεων και των διαθέσιμων πόρων που έχουν στη διάθεσή τους, τους προκαλείται άγχος. Οι πιο συνηθισμένοι παράγοντες που αναφέρουν ως πηγές αυτής της έντασης είναι: η έλλειψη προσωπικού χρόνου και υποστήριξης και η έλλειψη διαθέσιμων πόρων. Το παράδοξο είναι ότι οι σύντομες περίοδοι εντατικής εργασίας που οδηγούν σε επιτυχία και αναγνώριση πολύ σπάνια οδηγούν σε εξάντληση, το χρόνιο άγχος που συσσωρεύεται κατακερματίζει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, μειώνει την αίσθηση της ολοκλήρωσης και εξαντλεί τους συναισθηματικούς του πόρους. Χτίζει έναν τοίχο ανάμεσα σε έναν δάσκαλο και το επαγγελματικό περιβάλλον που υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσε να τον ενεργοποιήσει (Cherniss, 2016).

Δημιουργείται έτσι μια παρατεταμένη κατάσταση όπου όσο πιο ισχυρή είναι η εξάντληση τόσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός τείνει να απομονώνεται από το σχολικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες επανένταξης του εκπαιδευτικού και να κλείνεται όλο και περισσότερο στον εαυτό του για αυτό είναι και τόσο σημαντική η ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με το μοντέλο της Pines (2004), οφείλεται στις αρνητικές συνέπειες του χρόνιου εργασιακού στρες στην υγεία, αλλά και σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί μια από τις συνέπειες του εργασιακού στρες (Trotter-Mathison, & Skovholt, 2014). Ο τρόπος όμως που θα επηρεάσει κάθε άνθρωπο εξαρτάται και από την προσωπικότητα και τους μηχανισμούς άμυνας που κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει, άρα δεν μπορούμε να

ομαδοποιήσουμε τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε απόλυτο βαθμό.

Όσο όμως μελετάμε το φαινόμενο διαφαίνεται πως είναι μια κατάσταση πολυσύνθετη καθώς δεν χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από τους αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες που συνθέτουν το στρες, αλλά επηρεάζεται και από κοινωνικές μεταβλητές, οι οποίες δρουν καταλυτικά για το πέρασμα από το στρες στην επαγγελματική εξουθένωση.

Μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αποκλίσεων επικεντρώνεται συγκεκριμένα σε σχέση με τη δικαιοσύνη. Όταν υπάρχουν ανισότητες στον επιμερισμό ευθύνης, στην οικονομική αμοιβή, στις ώρες και τον φόρτο εργασίας, οι εργαζόμενοι εμφανίζουν πιο έντονα σημάδια εργασιακού στρες. Σε μία μελέτη οι εργαζόμενοι συναντήθηκαν προκειμένου να συζητήσουν και να προσπαθήσουν να επιλύσουν τις αντιληπτές ανισότητες στη δουλειά τους. Η παρέμβαση συνδέθηκε με μειώσεις στην εξάντληση με την πάροδο του χρόνου, αλλά δεν έγινε το ίδιο και στον κυνισμό και την αναποτελεσματικότητα, γεγονός που υποδηλώνει ότι απαιτείται ευρύτερη προσέγγιση.

Το στρες, ως ένα βαθμό, είναι φυσιολογικό και δημιουργικό. Κινητοποιεί το άτομο σε δύσκολες και προκλητικές φάσεις της ζωής.

Σύμφωνα με τον Fontana (1993), ο όρος στρες αναφέρεται στην «κινητοποίηση των προσαρμοστικών ικανοτήτων του νου και του σώματος» και «εκφράζεται, κυρίως, με την εκτίμηση του προσώπου που το βιώνει, ότι η κατάσταση που αντιμετωπίζει επιβαρύνει σημαντικά ή και υπερβαίνει τα ψυχικά αποθέματά του κι έτσι θέτει σε κίνδυνο την ψυχική του ισορροπία» (Fernet, et al., 2014).

Ορισμένα άτομα τείνουν να αντιμετωπίζουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες χωρίς δυσκολία. Υπάρχουν και περιπτώσεις που ορισμένοι άνθρωποι λειτουργούν πιο αποδοτικά κάτω από συνθήκες πίεσης και έτσι κάποιες προκλήσεις είναι ευπρόσδεκτες γιατί αποτελούν για αυτούς μια ευκαιρία να αποδείξουν την αξία τους και να ανέλθουν επαγγελματικά.

Στον αντίποδα, υπάρχουν άτομα που συνθλίβονται ψυχολογικά και σωματικά από τις πιέσεις που δέχονται και τους είναι αδύνατο να απαντήσουν στις προκλήσεις. Καταρρακώνονται και δεν μπορούν να λειτουργήσουν. Η ιδιοσυγκρασία και τα βιώματα κάθε ατόμου είναι ανυπέρβλητος παράγοντας που ορίζει την αντίδραση που θα έχει κάθε άνθρωπος κάτω από συνθήκες υψηλής πίεσης. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως ένας άνθρωπος που αρέσκεται να εργάζεται υπό πίεση θα αντέξει το εργασιακό στρες όταν αυτό γίνεται για υπερβολικό χρονικό διάστημα ή όταν συντρέξουν και άλλες δυσκολίες ταυτόχρονα που θα δυσκολέψουν το άτομο, που μπορεί να είναι εργασιακές (πχ αν υπάρξει μείωση πόρων και χρηματοδότησης) ή προσωπικές (πχ να αντιμετωπίσει κάποια ασθένεια)

Το υπερβολικό στρες, πάντως, εκτός από τις δυσκολίες που προκαλεί στη λειτουργικότητα του ατόμου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, είναι δυνατό να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις και στον ανθρώπινο οργανισμό. Καθώς η κατάθλιψη συνδέεται με το εργασιακό στρες, μπορεί να καταφέρει αποχώρηση από την εργασία. Όμως αυτό μπορεί να είναι η λιγότερο ανησυχητική πλευρά της εξουθένωσης. Αποτελέσματα πρόσφατων μελετών έδειξαν ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει μια σειρά μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης της υγείας των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η εξουθένωση σχετίζεται με σωματικά συμπτώματα, όπως χρόνια κόπωση και κρυολογήματα, επαναλαμβανόμενες ιώσεις και γρίπη και μυοσκελετικό πόνο (Armon, Melamed, Shirom, & Shapira, 2010). Επιπλέον, η κατάθλιψη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εξουθένωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την εξουθένωση εμφανίζουν αρκετά ή και όλα τα συμπτώματα της κατάθλιψης.

Επομένως, οι συνέπειες του υπερβολικού στρες δύναται να έχουν ισχυρή αρνητική επίδραση όχι μόνο στον χώρο της εργασίας και στην άσκηση των καθηκόντων των εργαζομένων, αλλά και στον ίδιο το άτομο και τους μαθητές του. Οι μαθητές που βρίσκονται αντιμέτωποι με το φαινόμενο μέσω του δασκάλου τους, είναι πιθανό να παρουσιάσουν

συμπτώματα εξάντλησης και οι ίδιοι και να επηρεαστεί η απόδοση τους λόγω του ότι ο δάσκαλος τους είναι επαγγελματικά εξουθενωμένος και δεν μπορεί να αποδώσει και να λειτουργήσει όπως πρέπει. (Jackson et al., 1986).

#### **1.4 Στάδια εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Έχει ήδη διατυπωθεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν κάνει την εμφάνιση της ξαφνικά, ούτε προκαλείται από ένα συμβάν που την ενεργοποιεί ακαριαία. Είναι αποτέλεσμα χρόνιου και συσσωρευμένου εργασιακού άγχους που διαποτίζει τον εκπαιδευτικό και εξαντλεί τα συναισθηματικά και ψυχικά του αποθέματα. Έτσι, όταν καλείται να αντιμετωπίσει επιπρόσθετες εργασιακές, μαθησιακές ή σχολικές προκλήσεις δεν του επαρκούν τα αποθέματα για να αντιμετωπίσει τις πιέσεις και απαιτήσεις που πρέπει. Τα στάδια που αναπτύσσεται η επαγγελματική εξουθένωση είναι τα ακόλουθα τέσσερα (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992).

Στο πρώτο στάδιο του ενθουσιασμού συνήθως αφορά νέους επαγγελματίες (πχ πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς). Ο επαγγελματίας εισέρχεται στο χώρο της εργασίας έχοντας στο μυαλό του μη ρεαλιστικούς στόχους. Είναι ενθουσιώδης, διαθέσιμος, πρόθυμος και εργάζεται με υπερβολικό ζήλο. Έχει μεγάλες προσδοκίες, αφιερώνει μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειας του στην δουλειά του, αντιμετωπίζοντας την σαν το σημαντικότερο κομμάτι της ζωής του και αναμένει να λάβει σαν αντάλλαγμα τόσο οικονομική αλλά και ηθική επιβράβευση. Οι άλλες δραστηριότητες και ασχολίες του υποσκιάζονται και έρχονται σε δεύτερη μοίρα, εφόσον δεν έχουν άμεση σχέση με την εργασία του και η εργασία του προσφέρει αίσθημα ικανοποίησης και ολοκλήρωσης. Βρίσκει δηλαδή νόημα μέσα από την εργασία και αισθάνεται ευεξία όταν εργάζεται.

Περνώντας στο δεύτερο στάδιο, ο επαγγελματίας σιγά σιγά αντιλαμβάνεται ότι η προσφορά του δεν αναγνωρίζεται τόσο όσο είχε αρχικά φανταστεί και οι προσδοκίες του δεν θα γίνουν πραγματικότητα. Έρχεται σε εσωτερική σύγκρουση και αρχίζει να επιρρίπτει ευθύνες στον εαυτό του, αναρωτώμενος εάν

ευθύνεται ο ίδιος, αν έχει κάνει κάποια παράληψη και προσπαθεί να βελτιώσει την κατάστασή του εργαζόμενος περισσότερο και πιο αποδοτικά. Παράλληλα, εάν η οικονομική του ανταμοιβή από την εργασία δεν τον ικανοποιεί απόλυτα και θεωρεί ότι θα έπρεπε να λαμβάνει περισσότερα χρήματα για την εργασία που προσφέρει, εκφράζει το παράπονό του με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Ωστόσο όμως δεν χαμηλώνει για την ώρα τις υψηλές προσδοκίες του και δεν αναγνωρίζει ότι δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Καθώς το στάδιο αυτό είναι ηπιότερο, σιγά σιγά υπάρχει σωματική και γνωσιακή έκπτωση που καταλήγει σε έντονη αμφιταλάντευση και άγχος. Έτσι ξεκινάει μια καθοδική πορεία προς το επόμενο στάδιο που αφορά αθροιστικές απώλειες (Hobfoll & Shirom, 2000).

Στο τρίτο στάδιο ο επαγγελματίας αρχίζει να έχει σοβαρές αμφιβολίες για το εάν και κατά πόσο είναι ωφέλιμο για τον ίδιο να εξακολουθεί να εργάζεται σε ένα περιβάλλον που του προκαλεί άγχος και δυσφορία, χωρίς να του προσφέρει ταυτόχρονα κάποια ηθική ικανοποίηση. Ζυγίζει τα υπέρ και τα κατά του να συνεχίσει να εργάζεται ή να σταματήσει για να μη βιώνει έντονη απογοήτευση, θυμό και θλίψη. Αισθάνεται ότι βρίσκεται εγκλωβισμένος σε ένα αδιέξοδο και προσπαθεί να βρει τρόπους να προστατέψει τον εαυτό του. Στην περίπτωση που του είναι αδύνατο για βιοποριστικούς λόγους να αποχωρήσει από την εργασία του αισθάνεται ισοπεδωμένος ενώ στην περίπτωση που θεωρεί ότι θα μπορούσε να βρει κάπου αλλού εργασία, εξετάζει σοβαρά το ενδεχόμενο αποχώρησης του με σκοπό να δουλέψει σε ένα διαφορετικό περιβάλλον που θα ικανοποιεί τις οικονομικές και συναισθηματικές του ανάγκες και προσδοκίες. Ο εργαζόμενος σε αυτό το στάδιο αισθάνεται πως ότι κάνει είναι μάταιο και είναι απογοητευμένος.

Είναι σε θέση λοιπόν τώρα που βρίσκεται σε αυτό το στάδιο, να επαναπροσδιορίσει τους αρχικούς τους στόχους και συνειδητοποιεί ότι βρίσκεται πολύ μακριά από την πραγματικότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει η δυνατότητα να προσαρμόσει την συμπεριφορά του με σκοπό να επιτύχει ολοκληρωτικά ή να έρθει πιο κοντά στους προσωπικούς του στόχους (make or break point) Είναι ένα πολύ σημαντικό στάδιο καθώς είναι το σημείο εκείνο που ο εργαζόμενος μπορεί να πάρει αποφάσεις που θα τον οδηγήσουν είτε σε

ευέλικτους χειρισμούς και επιτυχία ή θα τον οδηγήσουν σε αδράνεια και ολοκληρωτική καταστροφή. .

Το τελευταίο στάδιο είναι η απάθεια. Ο εργαζόμενος δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την εργασία καθώς είναι πλήρως και απόλυτα απογοητευμένος. Έχει χάσει κάθε ελπίδα ότι η κατάσταση στην εργασία του έχει περιθώρια βελτίωσης και ως μόνη απάντηση σε αυτό το τέλμα είναι ο κυνισμός και η ψυχρότητα. Αυτή η συμπεριφορά λειτουργεί ως άμυνα, καθώς δεν βρίσκει κάποιον εναλλακτικό τρόπο να αντιμετωπίσει την κατάσταση που έχει ξεφύγει από τον έλεγχο του και δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι ο εργαζόμενος παρουσιάζει έντονα σημάδια κατάθλιψης, όπως αλλαγές στην διάθεση του, πεσμένο ηθικό, αλλαγές στην καθημερινότητα του, στον ύπνο, το φαγητό, ευερεθιστότητα, απώλεια ενδιαφέροντος για ασχολίες που στο παρελθόν έβρισκε ευχάριστες, αποφυγή συνεύρεση με φίλους και αγαπημένα οικογενειακά πρόσωπα, αίσθημα αποτυχίας και ενοχής, αίσθημα ματαιότητας. Είναι πιθανό να συνυπάρχουν και παθολογικά συμπτώματα, όπως υψηλή πίεση, μυϊκοί πόνοι, αλλαγές στην θερμοκρασία του σώματος, πονοκέφαλοι. Είναι η αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού, ως άμυνα τόσο σε ψυχολογικό όσο και παθολογικό επίπεδο να προστατέψει τον εαυτό του από το εργασιακό περιβάλλον και να θωρακίσει τον εαυτό του απέναντι στο άγχος και την απογοήτευση που τον κατακλύζει.

Στο τέταρτο στάδιο της απάθειας όπου ο εκπαιδευτικός είναι εξουθενωμένος δεν ενδιαφέρεται για την καλύτερευση των συνθηκών εργασίας ούτε για νέες ιδέες και λύσεις. Η μοναδική απάντησή του είναι η απάθεια, κάνοντας μόνο ότι χρειάζεται να κάνει, γεγονός που τον καταρρακώνει ακόμα πιο πολύ. (Χατζηπέμος, 2009).

## **1.5 Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Σε γενικές γραμμές, οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην παραπάνω ιστορική αναδρομή προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις ικανότητες



εκείνες που χαρακτηρίζουν ένα «συναισθηματικά νοήμων» άτομο καθώς και τους μηχανισμούς με τους οποίους οι ικανότητες αυτές λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή ζωή και μπορούν να την διευκολύνουν. Όμως, σήμερα, τρία είναι τα μοντέλα που έχουν κυριαρχήσει για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αρχικά το μοντέλο των Salovey – Mayer (1997) το οποίο ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων για την προαγωγή της συναισθηματικής και διανοητικής ανάπτυξης. Εν συνεχεία το μοντέλο του Goleman (1995) στο οποίο γίνεται αναφορά σε ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων στο οποίο διακρίνονται δύο βασικές διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης: οι εσωτερικές, ατομικές διεργασίες, οι οποίες καθορίζουν πώς το άτομο χειρίζεται θέματα εαυτού και οι κοινωνικές διεργασίες, οι οποίες καθορίζουν πόσο καλά το άτομο χειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους και τέλος το μοντέλο του Bar-On (1997), το οποίο αποτελεί μια συνένωση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική συμπεριφορά.

Στο πρώτο μοντέλο των Mayer & Salovey (1997) που θεωρείται μοντέλο δεξιοτήτων, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες καθορίζουν πώς η αντίληψη και η κατανόηση των συναισθημάτων από τους ανθρώπους ποικίλουν ως προς την ακρίβειά τους (Sternberg, 2000). Πιο συγκεκριμένα η συναισθηματική νοημοσύνη περικλείει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς, να εκτιμά και να εκφράζει συναισθήματα, να αποκτά πρόσβαση και να δημιουργεί συναισθήματα, όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές του λειτουργίες καθώς και να ρυθμίζει τα συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους έτσι ώστε να προωθήσει σημαντικά τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη. Οι προαναφερθέντες μελετητές ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερος για την μορφή της νοημοσύνης αυτής (hot intelligence), που επενεργεί σε πληροφορίες κοινωνικής, πρακτικής, προσωπικής και φυσικά συναισθηματικής φύσεως και για το λόγο αυτό στη διαμόρφωση του μοντέλου τους δέχθηκαν σημαντική επιρροή από το μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Στη θεωρία τους χωρίζουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις τομείς και πιο συγκεκριμένα στην ικανότητα:

- να αναγνωρίζει τα συναισθήματα
- να χρησιμοποιεί συναισθήματα για να διευκολύνει την ανάλυση της σκέψης του
- να κατανοεί συναισθήματα και
- να διαχειρίζεται και να ρυθμίζει συναισθήματα

Η σειρά αυτών των τεσσάρων τομέων από τον διαχωρισμό μέχρι τη επίβλεψη και τον έλεγχο των συναισθημάτων πρώτον δεν είναι τυχαία και δεύτερον ακολουθεί μια ιεραρχία. Έτσι η διάκριση συναισθημάτων (τομέας 1) βρίσκεται στο πρώτο και βασικό επίπεδο ενώ η διαχείριση συναισθημάτων (τομέας 4) στο πιο υψηλό και πολύπλοκο επίπεδο της ιεραρχίας. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η ικανότητα να διαμορφώνει κανείς με επιτυχία τα συναισθήματα του και αυτά των άλλων εξαρτάται και βασίζεται από τις ικανότητες του στους προηγούμενους τρεις τομείς και ακολουθεί ιεραρχική ακολουθία.

Ως προς τον πρώτο τομέα, δηλαδή τη διάκριση και αξιολόγηση των συναισθημάτων (perception, appraisal and expression of emotion), αυτός περιλαμβάνει την αναγνώριση συναισθημάτων από την παρατήρηση του προσώπου της εξωτερικής εμφάνισης, της εικόνας δηλαδή και της συμπεριφοράς κάποιου.

Ο δεύτερος τομέας, η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης (emotional facilitation of thinking) αφορά την ικανότητα των συναισθημάτων να βοηθούν στη διαδικασία της σκέψης. Τα τελευταία είναι ενεργά και διαθέσιμα για να καθοδηγούν τις γνωστικές λειτουργίες και ο συνδυασμός και των δύο κατευθύνει τον ατομικό προγραμματισμό, δηλαδή το πώς θα πορευθεί κανείς στη ζωή του. Τα συναισθήματα λοιπόν χρησιμοποιούνται ως απαραίτητο και χρήσιμο εργαλείο που βοηθούν στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του αλλά και στην επίτευξη των προσωπικών του στόχων.

Ο τρίτος τομέας που έχει να κάνει με την κατανόηση και την ανάλυση των συναισθημάτων (understanding & analyzing emotions) αντικαθρεφτίζει την ικανότητα να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει συναισθήματα και να είναι σε θέση τόσο να εκτιμήσει τη μελλοντική τους εξέλιξη όσο και να προβλέψει την

επίδραση τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, στην κατηγορία αυτή εμπεριέχεται η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα στο αίσθημα του θυμού και το αίσθημα της ευχαρίστησης αλλά και πιο πολύπλοκα αισθήματα όπως αυτό της αγάπης, του μίσους και της ζήλιας.

Τέλος, ο τέταρτος τομέας, δηλαδή η ρύθμιση των συναισθημάτων (reflective regulation of emotions) έχει να κάνει με τη διαχείριση τους λαμβάνοντας όμως υπόψη τους προσωπικούς στόχους και γενικά την προσωπικότητα ως σύνολο. Πρέπει λοιπόν κανείς να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του και αυτά των άλλων με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, διαφορετικοί τύποι ανθρώπων μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο συναισθηματικά ευφυείς. Όμως αυτοί που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά ευφυείς μπορεί να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και αυτά των άλλων πράγμα που τους οδηγεί σε αποτελεσματική συναισθηματική διαχείριση και τελικά σε μια συγκροτημένη προσωπικότητα. Κυρίως όμως τους επιτρέπει να μπορούν να επιτυγχάνουν τις προσδοκίες τους και να αποκωδικοποιούν το περιβάλλον τους πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά.

Οι Salovey και Mayer ανέπτυξαν ένα μοντέλο δεξιοτήτων, όπως ήδη έχει αναφερθεί, και για αυτούς η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει ένα σύστημα προσανατολισμένο στην επεξεργασία πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως και σαν τέτοιο πρέπει να αποτελεί μέρος των παραδοσιακών και αναγνωρισμένων μορφών νοημοσύνης.

Η θεωρία τους υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πράγματι ένα είδος νοημοσύνης που έρχεται να προστεθεί σε αυτά που μέχρι τώρα γνωρίζαμε και αυτό το υποστηρίζουν καθώς πληροί τα απαραίτητα κριτήρια. Τα επιχειρήματα τους είναι ότι αρχικά μπορεί να μετρηθεί (είναι μετρήσιμο εργαλείο) ως μία ικανότητα για την οποία υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, δεύτερον γιατί υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μετρήσιμων ικανοτήτων και τρίτον γιατί όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου βελτιώνονται και οι ικανότητες που περιλαμβάνονται στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η τελευταία να αξιολογείται στη βάση αντικειμενικών δοκιμασιών με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις και έτσι οι Salovey και Mayer ανέπτυξαν ως εργαλεία μέτρησής το MEIS και το διάδοχο του το MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Πρόκειται για ένα αξιόπιστο τεστ δεξιοτήτων το οποίο περιλαμβάνει 141 προτάσεις διαρκεί περίπου 30-45 λεπτά και απευθύνεται σε άτομα άνω των 17 ετών. Αυτοί που θα το συμπληρώσουν πρέπει να αναγνωρίσουν συναισθήματα που θα εισπράξουν μέσα από εικόνες προσώπων, να δημιουργήσουν αισθήματα ως ανταπόκριση σε αυτό το ερέθισμα και σύμφωνα με αυτά να επιλύσουν προβλήματα. Επίσης, πρέπει να καθορίσουν τους λόγους που οδηγούν στην εκδήλωση διαφορετικών συναισθημάτων και τέλος να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο τα συναισθήματα βοηθούν τη σκέψη τους σε καταστάσεις που εμπλέκονται οι ίδιοι ή άλλα άτομα.

Σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998, 2000), για να μπορέσουν τα άτομα να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματά τους με ευφυή τρόπο και να συμπεριφερθούν με συναισθηματικά νοήμονα τρόπο σε όλους τους χώρους και ειδικά στο χώρο της εργασίας είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες α) στις εσωτερικές, ατομικές διεργασίες (επίπεδο «εαυτός») και στις κοινωνικές διεργασίες (επίπεδο «άλλοι»).

Το επίπεδο «εαυτός», το οποίο έχει να κάνει με το πώς το άτομο χειρίζεται εσωτερικά προσωπικά του θέματα, περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες:

- Αυτοεπίγνωση: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη διαίσθησή του, την εμπειρία και τις γνώσεις του.
- Αυτορύθμιση: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά την εσωτερική του κατάσταση, τις διαθέσεις και τις παρορμήσεις του. Να μπορεί να ελέγχει και να χαλιναγωγεί τα συναισθήματα του.
- Κίνητρα συμπεριφοράς: Αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να βρίσκει μεθόδους για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων του και να αποκτά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των υπολοίπων.

Το επίπεδο «άλλου» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να καταλάβει τον συναισθηματικό κόσμο των άλλων προκειμένου να αναπτύξει τις επιθυμητές διαπροσωπικές σχέσεις που του χρειάζονται για να συναναστραφεί αποτελεσματικά μαζί τους. Οι κατηγορίες που αποτελούν αυτό το επίπεδο καθορίζουν την ποιότητα χειρισμού των σχέσεων από την πλευρά του ατόμου και είναι οι ακόλουθοι:

- Ενσυναίσθηση (empathy): Αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τις ανησυχίες και τις σκέψεις των άλλων πριν αυτές εκφραστούν, να μπορεί να μπει στη θέση τους, να καλλιεργεί επαφή και να συναναστρέφεται μαζί τους.
- Κοινωνικές δεξιότητες: Αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επιδέξια τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να προκαλεί σε αυτούς τις αντιδράσεις που επιθυμεί και το αντίθετο.

Στο σημείο, όμως, αυτό χρειάζεται να τονιστεί, ότι στο παραπάνω μοντέλο που περιέγραψε ο Goleman (1998) πραγματοποιήθηκαν κάποιες αλλαγές τόσο για λόγους στατιστικών αναλύσεων όσο και για λόγους ορθότερης εφαρμογής του. Σήμερα, λοιπόν, το μοντέλο μετράει τέσσερεις ομάδες ικανοτήτων και όχι πέντε, όπως ήταν αρχικά σχεδιασμένο, οι οποίες είναι οι εξής: α) *αυτοεπίγνωση*, η οποία περιλαμβάνει τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση, β) *αυτοδιαχείριση*, η οποία περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα, την τάση προς επίτευξη και την πρωτοβουλία γ) *κοινωνική αυτοεπίγνωση*, η οποία περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την οργανωσιακή επίγνωση και τον προσανατολισμό στην παροχή υπηρεσιών και δ) *κοινωνικές δεξιότητες*, στις οποίες περιλαμβάνονται η ηγεσία, η επικοινωνία, η επιρροή, η καταλυτική δράση όσον αφορά στην αλλαγή, ο χειρισμός διαφωνιών, η καλλιέργεια δεσμών, η ομαδική εργασία και σύμπραξη και τέλος η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων

Με βάση, λοιπόν, όσα έχουν περιγραφεί, γίνεται κατανοητό ότι ο Goleman πρότεινε ένα μεικτό μοντέλο, στο οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σύνθεση συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες μάλιστα μπορούν να διδαχθούν με τον κατάλληλο τρόπο. Ως εκ τούτου, για τη μέτρησή

της συνιστώνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και συγκεκριμένα οι Goleman και Boyatzis πρότειναν το Emotional Competence Inventory 2.0 (ECI 2.0) (Boyatzis et al, 1999). Αυτό αποτελείται από 110 προτάσεις, απευθύνεται σε ενήλικες και έχει διάρκεια 30-45 λεπτά. Τα άτομα που το συμπληρώνουν καλούνται να εκτιμήσουν την επίδοσή τους σε κάθε μία από τις 20 ικανότητες, που είναι οργανωμένες σε τέσσερις ομάδες (clusters/divisions) και που ήδη έχουν αναφερθεί κατά την περιγραφή αυτού του μοντέλου των συναισθηματικών ικανοτήτων.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφει ένα σύνολο από ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου που αποτελούν τη γνώση που διαθέτει για να χειρίζεται αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις πιέσεις της ζωής και βέβαια αυτό το είδος ευφυΐας διαφέρει από τη γνωστική νοημοσύνη λόγω του ότι επικεντρώνεται στις κοινωνικές συνδιαλλαγές, στα κίνητρα και στα συναισθήματα.

Το μοντέλο αυτό επηρεάστηκε πολύ από την θεωρία έργα του Δαρβίνου (1872) σχετικά με τη σπουδαιότητα της έκφρασης των συναισθημάτων τόσο αναφορικά με την «επιβίωση» όσο και για την «προσαρμογή». Επίσης δέχτηκε επιρροή από τον Thorndike, και την θεωρία του για την κοινωνική νοημοσύνη και τη σημασία της ανθρώπινης επίδοσης (Bar-On, 2006). Έδωσε έμφαση σε μη γνωστικές μεταβλητές, όπως στην ανεξαρτησία του ατόμου και τον αυτοσεβασμό και θεώρησε ότι η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέσα από μία συνάθροιση συναισθηματικών χαρακτηριστικών και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, τα οποία είναι καλά παγιωμένα και αλληλεπιδρούν στον πυρήνα του ατόμου. Συγκεκριμένα, η τελευταία αποτελείται από πέντε παράγοντες οι οποίοι με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε 15 υπό-παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες έχουν να κάνουν με το να γνωρίζει και να κατανοεί κανείς τα συναισθήματά του και χωρίζονται στα ακόλουθα: συναισθηματική αυτοεπίγνωση (emotional self-awareness), «δυναμισμός» (assertiveness) το να εκφράζει, δηλαδή, κανείς με εποικοδομητικό τρόπο και αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, αυτοσεβασμός (self-regard), ανεξαρτησία (independence) και αυτοπραγμάτωση (self actualization).

Ο δεύτερος παράγοντας είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες αναφέρονται στο να γνωρίζει και να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα των άλλων και διακρίνονται σε: ενσυναίσθηση (empathy), διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relationship) και κοινωνική υπευθυνότητα (social responsibility).

Ο τρίτος παράγοντας είναι οι ικανότητες προσαρμοστικότητας, οι οποίες αναφέρονται στο να είναι κανείς ευέλικτος να προσαρμόζει τα συναισθήματα του σύμφωνα με τις καταστάσεις και τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον και διακρίνονται σε: επίλυση προβλημάτων (problem solving), ευελιξία (flexibility) και ικανότητα «αντικειμενικής εξέτασης των συναισθημάτων» (reality-testing).

Ο τέταρτος παράγοντας είναι οι ικανότητες αντιμετώπισης του άγχους, οι οποίες αναφέρονται στον έλεγχο των συναισθημάτων και χωρίζονται σε: ανοχή στο στρες (stress tolerance) και έλεγχο της παρορμητικότητας (impulse control).

Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας είναι η γενικότερη διάθεση, η οποία αναφέρεται στην διατήρηση θετικών συναισθημάτων και στο να είναι κανείς αισιόδοξος και διακρίνεται σε: ευτυχία (happiness) και αισιοδοξία (optimism)

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, λοιπόν, για να χαρακτηρίζεται κανείς ως συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής αυτό συνεπάγεται ότι αντιλαμβάνεται αποτελεσματικά και κατανοεί τα συναισθήματα του, συναναστρέφεται σε ικανοποιητικό βαθμό με τους γύρω του και ανταποκρίνεται με επιτυχία στις καθημερινές απαιτήσεις, πιέσεις και τριβές. Η συμπεριφορά αυτή βέβαια βασίζεται τόσο στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, που βοηθούν το άτομο να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του καθώς και το να εκφράζει τα πραγματικά του συναισθήματα και σκέψεις, όσο και στις διαπροσωπικές ικανότητες, που συμβάλουν στο να αντιλαμβάνεται το άτομο τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να καλλιεργεί έτσι δημιουργικές και ικανοποιητικές σχέσεις με αυτούς.

Στη συνέχεια, το μοντέλο του Bar-On για τη συναισθηματική νοημοσύνη ανήκει στην κατηγορία των μεικτών μοντέλων. Εδώ η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Για τους λόγους της μέτρησης, λοιπόν, δημιούργησε το πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο, το emotional quotient

inventory (EQ-I) Το τελευταίο αποτελείται από 133 προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν τους πέντε παράγοντες που ανέπτυξε στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνάς του, διαρκεί 30 λεπτά περίπου και ενδείκνυται να το συμπληρώσουν άτομα άνω των 16 ετών. Το EQ-I έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 30 γλώσσες και η χρήση του είναι ευρέως διαδεδομένη γιατί πληροί όλες τις προϋποθέσεις ενός καλού ψυχομετρικού εργαλείου

Συγκρίνοντας τα παραπάνω μοντέλα, η βασική διαφορά αυτού του Goleman απ' αυτά του Bar-On και των Salovey & Mayer είναι ότι, ενώ ο Bar-On βλέπει τη συναισθηματική νοημοσύνη από την οπτική μιας θεωρίας προσωπικότητας και οι Salovey και Mayer ως μια θεωρία νοημοσύνης, ο Goleman την προτάσσει ως θεωρία απόδοσης (performance). Εκεί ακριβώς οφείλεται και η επιτυχία της θεωρίας του, στο ότι δηλαδή δίνεται έμφαση σε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης.

Σύμφωνα με τον Vachon, τα πιο πολλά θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης προσπαθούν να εξηγήσουν και να αναλύσουν το σύνδρομο burnout ερευνώντας την σχέση και δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ του εργαζομένου και του περιβάλλοντος (Vachon, 1987). Υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις των ερευνητών σχετικά με τον ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Τα σημαντικότερα μοντέλα που προσπαθούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι:

### **1.5.1 Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)**

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι ένα απομονωμένο περιστατικό αλλά μια διαδικασία..

Ο Cherniss και οι συνεργάτες του πήραν συνεντεύξεις με 28 νέους επαγγελματίες σε τέσσερις διαφορετικούς εργασιακούς κλάδους, για μια μεγάλη χρονική περίοδο. Από την μελέτη των συνεντεύξεων και των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήγαγε, ο Cherniss άντλησε τις μεταβλητές που συμβάλλουν στην εξουθένωση (Bianchi, et al., 2015).



Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των επαγγελματιών που συμπεριλήφθηκαν ήταν ότι οι προσδοκίες που είχαν αρχικά για την εργασία τους δεν επιβεβαιώθηκαν και αργότερα εμφάνισαν τάση απομάκρυνσης από την εργασία τους. .

Το Διαδραστικό μοντέλο του C. Cherniss (1980), σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση δημιουργείται από την αναντιστοιχία ανάμεσα «σ' αυτό που δίνουμε στην εργασία» και «σ' αυτό που παίρνουμε από την εργασία». περιγράφεται ως μια διαδικασία παρά σαν ένα μεμονωμένο «συμβάν», και η οποία ακολουθεί τρία στάδια: διατάραξης (εργασιακό στρες) – εξάντλησης – αμυντικής κατάληξης

Φάση 1<sup>η</sup>, εργασιακό στρες: Πρόκειται για μία ανακολουθία μεταξύ των διαθέσιμων και αναγκαίων πόρων. Το εργασιακό στρες προκύπτει λόγω της μη αντιστοιχίας αυτής στον εργασιακό χώρο εργαζόμενου, και προκύπτει όταν δεν υπάρχουν αρκετοί πόροι στην διαθεσιμότητα του εργαζομένου για να υλοποιήσει τις ανάγκες του. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα οδηγηθεί ο εργαζόμενος σε επαγγελματικό στρες και εξουθένωση, μπορεί όμως να είναι η απαρχή του φαινομένου.

Φάση 2<sup>η</sup>, εξάντληση: Είναι η συναισθηματική απάντηση στην προηγούμενη φάση και ο εργαζόμενος εμφανίζει συναισθηματική εξάντληση, άγχος, κούραση, μονοτονία, έλλειψης κινήτρου, προθυμίας και απάθειας. Το περιβάλλον εργασίας μετατρέπεται σε φορέα και χώρο εξάντλησης με αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να είναι σε μια μόνιμη κατάσταση στρες που καλείται να διαχειριστεί ώστε να μην οδηγηθεί στην επόμενη φάση.

Φάση 3<sup>η</sup>, αμυντικής κατάληξη: Αφορά το στάδιο που λαμβάνουν χώρα τροποποιήσεις στην στάση και τη συμπεριφορά του εργαζομένου, ο οποίος παραιτείται της προσπάθειας και αποδεσμεύεται ψυχολογικά την εργασία του.

Εκδηλώνεται με απάθεια, κυνισμό, αδιαφορία. και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια για τους άλλους. Αυτή του η συμπεριφορά έχει σκοπό να του επιτρέψει να επιβιώσει επαγγελματικά και να μπορέσει να αντέξει την απογοήτευση που αισθάνεται.

### **1.5.2 Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980)**

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εργαζόμενος ακολουθεί τέσσερα στάδια εμφάνισης και ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

#### 1. Ενθουσιασμός :

Ο εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο στην εργασία του και στις διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, έχει υψηλές προσδοκίες που μπορεί να μην είναι ρεαλιστικές και είναι σχεδόν πάντα διαθέσιμος και πρόθυμος.

#### 2. Αμφιβολία - Αδράνεια :

Ο εργαζόμενος έχει απογοητευτεί γιατί δεν αποκομίζει όσα θέλει. Κάνει προσπάθεια για να κατακτήσει όσα ελπίζει αλλά χωρίς αποτέλεσμα και έτσι διακατέχεται από συναισθήματα δυσαρέσκειας

#### 3. Ματαίωση – Απογοήτευση :

Ο εργαζόμενος είναι πια πεπεισμένος ότι δεν θα απαντηθούν οι προσδοκίες του. Οι δύο τρόποι επίλυσης του προβλήματος του είναι είτε να αλλάξει εργασία είτε να θέσει πιο ρεαλιστικούς στόχους.

#### 4. Απάθεια :

Σε αυτό το στάδιο το άτομο αρνείται οποιαδήποτε ευθύνη, αδιαφορεί για τις ανάγκες που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο και εργάζεται αποκλειστικά για βιοποριστικούς λόγους, χωρίς να αντλεί από την εργασία του καμία ευχαρίστηση.

### **1.5.3 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)**

Ο ορισμός των Maslach και Jackson για την εξουθένωση χρησιμοποιείται ευρύτερα στη βιβλιογραφία. Εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης που μπορεί να συμβεί ανάμεσα σε άτομα που εργάζονται (Maslach 1986).

Οι Maslach και Leiter (2017) υποθέτουν ότι η εξουθένωση γίνεται όταν το άτομο αποδιοργανώνεται σε σχέση με την εργασία του, σε σχέση με την ανταμοιβή και τις γενικότερες αξίες. Η επίλυση αυτών των αποκλίσεων απαιτεί ολοκληρωμένη δράση από την πλευρά του ατόμου και του οργανισμού που εργάζεται. Αυτό μεταφράζεται σε διασφάλιση επαρκών πόρων για την ικανοποίηση των εργασιακών απαιτήσεων. Επίσης, προϋποθέτει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής που θα ενθαρρύνει τους εργαζόμενους και θα αναζωογονήσει την ενέργειά τους.

Το μοντέλο αρχικά επικεντρώθηκε στην επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων σε επαγγέλματα ψυχικής υγείας και θεωρεί κύρια αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη θεραπεία και οι οποίες είναι έντονες και συναισθηματικά φορτισμένες. Ο θεραπευτής οδηγείται στη συναισθηματική εξάντληση από τις συναισθηματικές απαιτήσεις και προσπαθώντας να απαλλαχτεί από το βάρος προσπαθεί να αποτραβηχτεί. Γίνεται όμως αντιληπτός και ο ασθενής απομακρύνεται και αυτός με τη σειρά του και αντιμετωπίζει τον εργαζόμενο με κυνισμό. Στη συνέχεια, ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του με αποτέλεσμα να αισθάνεται ενοχή και αμφιβολία (Leiter & Maslach, 2005). Άρα το θεωρητικό μοντέλο της Maslach στηρίζεται σε τρεις φάσεις:: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης

Σύμφωνα με τη Maslach (1982), το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης διαχωρίζεται σε τρεις κύριες φάσεις που αποτυπώνουν διαφορετικά συμπτώματα. Το πρώτο στάδιο της «συναισθηματικής εξάντλησης» περιέχει συναισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Στη δεύτερη φάση που καλείται «αποπροσωποποίηση» ( εννοώντας την αποστασιοποίηση του εργαζόμενου από τους ασθενείς/πελάτες του και την καθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών μοτίβων συμπεριφοράς). Η τρίτη φάση , η «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» έχει να κάνει με την αίσθηση και πεποίθηση που έχει δημιουργηθεί στον εργαζόμενο ότι δεν είναι ικανός να προσφέρει στην εργασία

του και έτσι αυτός δείχνει σημάδια συνεχούς μείωση της απόδοσής του (Leiter & Maslach, 2005).

Το Maslach Burnout Inventory (MBI) δηλαδή το Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Εξάντλησης της Maslach, που δημιουργήθηκε από τους Maslach & Jackson το 1981. Το MBI σχεδιάστηκε αρχικά και είχε σκοπό να εφαρμοστεί σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους. Καθώς όμως υπήρχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξάντληση στον εκπαιδευτικό χώρο εστιασμένο στους εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκε μια δεύτερη εκδοχή του MBI που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και στα επαγγέλματα που κινούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και το οποίο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία.

#### **1.5.4 Το μοντέλο των Pines & Aronson (1988)**

Το εργαλείο μέτρησης επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout measure) των Pines & Aronson (1988) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής εξάντλησης που προέρχεται από την μακροχρόνια έκθεση σε στρεσογόνες και απαιτητικές εργασιακές συνθήκες. Η σημαντική διαφορά με τα άλλα μοντέλα είναι πως η Pines εφαρμόζει μετρήσεις με τέτοιο τρόπο που δίνει μια αθροιστική βαθμολογία στην επαγγελματική εξουθένωση και δεν παραδέχεται πως είναι ένα σύνδρομο που συνυπάρχει με συμπτώματα απογοήτευσης, χαμηλής αυτοπεποίθησης και ματαιότητας.

#### **1.5.5 Το μοντέλο των Shirom – Melamed (1989)**

Η βιβλιογραφία των Shirom – Melamed έχει επικεντρωθεί στο άγχος ή την εξουθένωση κυρίως από την άποψη της αποχώρησης από την θέση εργασίας (Fernet, et al., 2014).

Ο εργαζόμενος αισθάνεται σωματική κούραση, της συναισθηματικής εξάντλησης και γνωσιακή κόπωση..

### **1.5.6 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (2005)**

Το εν λόγω μοντέλο αποτελεί το πιο καινούριο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση ως απάντηση του Kristensen και των συνεργατών του στην έντονη κριτική που άσκησαν οι ίδιοι αλλά και άλλοι ερευνητές στο μοντέλο και κυρίως στο ερευνητικό εργαλείο της Maslach και των συνεργατών της (Fernet, et al., 2014).

Το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το Copenhagen Burnout Inventory (CBI) οι ερωτήσεις του οποίου είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες ώστε να μπορούν να απαντηθούν από εργαζόμενους όλων των επαγγελμάτων (Kristensen et al., 2005)

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

### **2.1 Επαγγελματικό στρες**

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης απασχόλησε έντονα τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια, καθώς παρουσιάστηκε ραγδαία αύξηση του φαινομένου.

Οι εκπαιδευτικοί αντιδρώντας στα ερεθίσματα και στις συνθήκες που τους δημιουργούν άγχος, παρουσιάζουν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους. Ο ενθουσιασμός τους για την εργασία, το μάθημα και τους μαθητές μειώνεται, δεν τους είναι εύκολο να συγκεντρωθούν και να είναι οργανωμένοι, εμφανίζουν απώλεια μνήμης και χάνουν την αυτοπεποίθηση, την διάθεση τους για προσφορά και τις διδακτικές τους δεξιότητες.

Το ενδιαφέρον που αναπτύσσεται σχετικά με το σύνδρομο αυτό οφείλεται, αφενός, στο γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι

από τα πιο διαδεδομένα σε όλο τον κόσμο και, αφετέρου, στον δύσκολο αλλά καίριο ρόλο του (Fernet, et al., 2014).

Οι άνθρωποι στον εργασιακό τους χώρο όταν καταλαμβάνονται από αισθήματα αδυναμίας, εξουθένωσης, χαμηλής αυτοπεποίθησης δέχονται σε πολλές περιπτώσεις χαμηλότερες αμοιβές από αυτές που τους αναλογούν (Haberman, 2017). Αυτό εντείνει την πίεση και το άγχος που αισθάνονται και είναι παράγοντας που οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση.

## **2.2 Αλληλεπιδραστικά Μοντέλα**

### **2.2.1 Το μοντέλο της συναλλακτικής διαδικασίας του στρες**

Το μοντέλο της συναλλακτικής διαδικασίας του στρες (Transactional Theory of Stress) του Lazarus (1966) ορίζει το στρες ως «εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις που θέτουν το άτομο σε δοκιμασία, σύμφωνα με την αντίληψη του και ξεπερνούν τις δυνατότητες του» (Lazarus, Folkman 1984) Για αυτούς το στρες είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος με το άτομο και η σχέση είναι αμφίδρομη (Lazarus, Folkman 1980) Εμφανίζεται όταν τα ψυχικά αποθέματα του ατόμου εξαντλούνται και η αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου και δεν είναι στάσιμη (Di Matteo & Martin, 2011)

Το μοντέλο θεωρεί πως όταν τα άτομα γίνονται αποδέκτες κάποιου ερεθίσματος, αυτόματα μπαίνουν στην διαδικασία να το αξιολογήσουν και να τα κατατάξουν ανάλογα με το εάν τους αφορά ή όχι. Η διαδικασία αυτή καλείται «γνωστική αξιολόγηση» (Lazarus, Folkman 1980), είναι μια αυτοποιημένη διαδικασία που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας και σκοπός της είναι να αντλήσουμε πληροφορίες από το περιβάλλον μας αλλά και να αξιολογήσουμε κατά πόσο αυτές οι πληροφορίες μας είναι χρήσιμες και ωφέλιμες (Lazarus, Folkman 1984)

Καθώς λοιπόν γίνεται αυτή η διαδικασία, μηχανισμοί άμυνας ως απάντηση στο στρες ενεργοποιούνται. Έτσι έχουμε την αντίληψη ζημιάς (αφορά τις απώλειες),

την αντίληψη πρόκλησης (ανιχνεύει το ενδεχόμενο κέρδους ακόμη και αν οι συνθήκες είναι αντίξοες) και την αντίληψη απειλής (που ανιχνεύει τους πιθανούς κινδύνους) (Καραδήμας, 2005)

Η γνωστική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που έχει τρία στάδια, που δεν είναι απαραίτητο ότι διαδέχονται χρονικά το ένα το άλλο (Folkman & Moskowitz, 2004), (Αντωνίου, 2006):

- 1) Η πρωτογενής, που αναγνωρίζει το ερέθισμα ως i) πιθανή απειλή, ii) ως κάτι που δεν τον αφορά και άρα είναι αδιάφορο iii) ως πρόκληση
- 2) Η δευτερογενής, που αναγκάζει το άτομο να αξιολογήσει ένα διαθέτει τα ψυχικά αποθέματα, την απαραίτητη ενέργεια και τους αμυντικούς μηχανισμούς για να ανταπαντήσει στο ερέθισμα (Di Matteo & Martin, 2011)
- 3) Επαναξιολογημένη, όπου αφομοιώνει τις πληροφορίες που έχει πάρει από το περιβάλλον και φτιάχνει ένα σχέδιο δράσης

### **2.2.2 Το μοντέλο της Εναρμόνισης ατόμου-περιβάλλοντος**

Το μοντέλο της Εναρμόνισης ατόμου-περιβάλλοντος (person- environment fit model) του Carplan (1975) είναι ένα σχετικά νέο μοντέλο που θεωρεί ότι το άτομο δεν καταφέρνει να ενσωματωθεί στο περιβάλλον (Carplan & Harrison, 1993) και εξετάζει τα αίτια που συμβαίνει αυτό. Αυτό μπορεί να αφορά την ίδια την ανικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει στις εργασιακές απαιτήσεις ή ο εργαζόμενος να είχε πολύ διαφορετικές προσδοκίες και έχει απογοητευτεί από το εργασιακό περιβάλλον.(Baker, 1985)

### **2.2.3 Το μοντέλο της διαδικασίας του στρες (Carson & Kuipers)**

Το 1988 αυτό το μοντέλο εξετάζει στο στρες στον εργασιακό χώρο, με τρεις παραμέτρους: τους εξωτερικούς παράγοντες (external stressors), τους ρυθμιστικούς παράγοντες (moderators) και τα αποτελέσματα και τις συνέπειες του στρες.

### 2.3 Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται στην σύγχρονη εποχή να παντρέψουν το διδακτικό έργο που από τη φύση του είναι πολυσύνθετο, απαιτητικό και δύναται να δημιουργεί ασφυκτικές συνθήκες εργασίας με την πρόσθετη ευθύνη για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και εκπλήρωση προσωπικών αναπτυξιακών αναγκών από πλευράς των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί προκαλούν εργασιακό άγχος, μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση που εισπράττει ο εκπαιδευτικός ενώ παράλληλα μειώνουν την αυτοεκτίμηση του. Μπορεί να τον κάνουν να αμφιβάλει για το κατά πόσο ο ίδιος έχει τον έλεγχο σε αυτό που κάνει και στο κατά πόσο του είναι δυνατό να επηρεάσει καταστάσεις που περιλαμβάνουν και άλλους (για παράδειγμα τους μαθητές του). Οι μαθητές είναι οι πρώτοι που γίνονται αποδέκτες αυτής της αρνητικής κατάστασης με τα αποτελέσματα να είναι άμεσα ορατά στις σχολικές τους επιδόσεις, στη διάθεση τους αλλά και την ψυχολογική τους ευημερία.

Θεωρητικά η εργασιακή δέσμευση είναι μια φαινομενικά απλή υπόθεση. Οι εργαζόμενοι έχουν την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις σε σχέση με τη δουλειά τους, να βελτιώσουν το χώρο εργασίας και γενικά να λάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη σχεδίαση των υπηρεσιών που θέλουν να προσφέρουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο. Κάτι τέτοιο απαιτεί άτομα ικανά να εστιάζουν τόσο στην δέσμευση των εργαζομένων όσο και στην πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί τόσο από το σχολείο αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Η πραγματικότητα όμως δεν είναι τόσο απλή καθώς απαιτείται καλή διάθεση από μέρους αυτών που διοικούν και οργανώνουν την σχολική μονάδα, στο να μοιραστούν τη δύναμη τους και να εκχωρήσουν ή «εξουσία» που κατά κάποιο τρόπο κατέχουν, να παρέχουν εντατική εκπαίδευση (training) και συμβουλές στους συναδέλφους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η υπομονή, η επιμονή για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνεται στις καθημερινές αντιξοότητες. Οι εργαζόμενοι δηλαδή πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις για να μπορέσουν να ταυτιστούν με το νέο τους ρόλο, να γίνουν καθοδηγητές, βοηθοί και να



συγκεντρώνουν χρήσιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιούν με το βέλτιστο τρόπο.

Οι Lewis David και Brazil Kevin (2001) κάνουν αναφορά σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που κάποια είναι σημαντικά και κάποια δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία, τα οποία αφορούν την ποιότητα στην εργασία. Με ιδιαίτερη μνεία αναφέρουν ότι δεν είναι το ίδιο η παραδοσιακή διαχείριση όπου αυτό που την ποιότητα στην εργασιακή ζωή ήταν κατά κύριο λόγο ουσιαστικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι χρηματικές απολαβές αλλά συνυπολογίζουν πως και άλλοι παράγοντες όπως η ασφάλεια, η καθαριότητα είναι εξίσου σημαντικά. Η νέα αυτή αντίληψη υπενθυμίζει πως εκτός από τα αυτονόητα, υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες όπως είναι οι εξωσχολικές δραστηριότητες, η δυνατότητα για ευελιξία και οι ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς.

Το ιδανικό είναι να συνυπάρχουν και οι ουσιαστικοί και οι μη ουσιαστικοί παράγοντες, όπως τους διαχωρίζουν, γιατί έτσι επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Πέρα όμως από αυτήν την άποψη, υπάρχει και μια άλλη θεωρία, αυτή του «προσανατολισμού στην εργασία» που πιστεύει ότι η προσήλωση σε ουσιαστικούς ή μη παράγοντες είναι περισσότερο θέμα του κάθε εργαζόμενου και που μόνο ο ίδιος μπορεί να διαχειριστεί. Και αυτό γιατί ορισμένοι εργαζόμενοι δίνουν περισσότερο έμφαση στους «ουσιαστικούς παράγοντες» ενώ κάποιοι άλλοι χρειάζονται και τους «μη ουσιαστικούς», για να λειτουργούν σωστά στην εργασία τους.

Όταν ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται ικανοποίηση από την εργασία του δεν είναι απαραίτητο ότι θα θελήσει να αλλάξει εργασιακό περιβάλλον άμεσα ή αργότερα, σε κάθε περίπτωση όμως δεν θα είναι δυνατό να προσφέρει όσο θα ήθελε και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές του.

### **2.3.1 Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς**

Οι παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αναφέρθηκε, είναι μια πληθώρα χαρακτηριστικών που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον του σχολείου, τις προσωπικές

προσδοκίες και απαιτήσεις που έχει κάθε εκπαιδευτικός από τον εαυτό του και από την εργασία του που πολλές φορές δεν είναι ρεαλιστικές και δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν, τις οικονομικές απολαβές που του προσφέρει η εργασία του, τις πολλές ώρες εργασίας που αφιερώνει που επεκτείνεται και εκτός του σχολικού ωραρίου καθώς πρέπει να βαθμολογήσει, να οργανώσει και να προετοιμάσει το μάθημα του, τις απαιτήσεις που έχουν από αυτόν οι γονείς, το περιβάλλον του σχολείου και πολλές φορές ξεπερνούν τις δυνατότητες που έχει να προσφέρει, την έλλειψη χρηματοδότησης από το σχολείο και την πολιτεία για να μπορεί να είναι ευέλικτος και πιο αποτελεσματικός στο μάθημα του.

Γνωρίζουμε λοιπόν πως εξάντληση συμβαίνει όταν ο αρχικός στρεσογόνος παράγοντας εξακολουθεί να παραμένει, παρά τις καλύτερες άμυνες του σώματος και τα πιο ανεπτυγμένα σχέδια δράσης και άμυνας του εγκεφάλου στο πέρασμα του χρόνου. Εξάντληση είναι η επανεμφάνιση της αρχικής φυσικής αντίδρασης συναγερμού αδρεναλίνης και κορτιζόλης (fight or flight mode) του οργανισμού. Μετά από αυτή την τελευταία προσπάθεια να βγει το άτομο από τη χρόνια δύσκολη κατάσταση, αφήνεται από ενέργεια και ανίκανο να προστατέψει περαιτέρω τον εαυτό του ή να εκτελέσει καθημερινές αποστολές πλαισιώνεται από άγχος (Roloff & Brown, 2011)

Η απόσυρση από μια δραστηριότητα, μια κοινωνική ομάδα ή μια φυσική τοποθεσία μπορεί να εμποδίσει ή να σταματήσει την γενική απάντηση συναγερμού (fight or flight mode) του οργανισμού. Ωστόσο, στην περίπτωση του άγχους των εκπαιδευτικών, η αποφυγή του σχολείου δεν είναι εφικτή και η αποτυχία να συνεργαστούν με τους μαθητές οδηγεί σε μείωση της απόδοσης των μαθητών. Η απόδοση των σπουδαστών είναι η μεγαλύτερη ανησυχία για τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, η απόσυρση αυξάνει άμεσα το άγχος και δεν σώζει τον εκπαιδευτικό από τις επιπτώσεις της γενικής απάντησης συναγερμού του οργανισμού.

Η Θεωρία Διατήρησης Πόρων εξηγεί γιατί πολλοί δάσκαλοι έχουν χρόνιο άγχος (Roloff & Brown, 2011). Οι σημαντικότεροι πόροι για το ανθρώπινο σώμα είναι ο χρόνος για ύπνο, η κοινωνικοποίηση, η υγιεινή διατροφή και άσκηση (Roloff & Brown, 2011).

Τα προγράμματα των εκπαιδευτικών φαινομενικά προσφέρουν παρέχουν επαρκή χρόνο για οικογένεια, άσκηση, φαγητό και ύπνο. Η αντίθεση όμως μεταξύ της προσδοκίας για επαρκή χρόνο και της πραγματικότητας των μακρών, ασυνήθιστων ωρών συγχέει τον εγκέφαλο. Ο εγκέφαλος λέει στο σώμα ότι πρέπει να είναι προετοιμασμένο για οτιδήποτε. Το πρόγραμμα που ο εγκέφαλος περίμενε και προετοίμασε ήταν ανακριβές. Επομένως ο εγκέφαλος πρέπει να συντηρεί ενέργεια σε περίπτωση που το μέλλον εξακολουθεί να είναι απαιτητικό.

Ο εγκέφαλος δεν μπορεί να προβλέψει την ανακούφιση και έτσι το σώμα είναι σε κατάσταση συνεχούς συναγερμού. Ακριβώς όπως ένα έθνος που συμμετέχει σε ένα συνολικό πόλεμο διατηρεί τα τρόφιμα και τα εφόδια σε περίπτωση που χρειάζονται στη μάχη, το σώμα διατηρεί τις θερμίδες και τις ορμόνες σε περίπτωση που είναι απαραίτητες για να αναπληρώσουν τη στέρηση του ύπνου, τις κακές διατροφικές συνήθειες και την έλλειψη του προσωπικού χρόνου (Roloff & Brown, 2011)

Με μια βασική κατανόηση των απαντήσεων στρες του σώματος, μπορεί κανείς να αρχίσει να προσδιορίζει τα συστατικά της διδασκαλίας που ενεργοποιούν αυτές τις αντιδράσεις στρες. Η εξουθένωση είναι μια απάντηση στη σχέση μεταξύ του σώματος και του περιβάλλοντος. Υπάρχουν πολλές εμπειρίες που είναι ιδιαίτερες στη διδασκαλία και που προκαλούν εξουθένωση. Οι Roloff και Brown (2011) διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των ωρών που εργάζονται εβδομαδιαίως συμβάλλει στο στρες. Οι καθηγητές εργάζονται κατά μέσο όρο 53 ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Αυτή η εργασία περιλαμβάνει το σχεδιασμό μαθήματος, την ταξινόμηση και βαθμολόγηση και συμμετοχή σε ημερίδες και συνέδρια.

Η πρόσθετη εργασία από το σπίτι, εκτός από την εργασία στο σχολείο, επιδεινώνει τα επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς (Roloff & Brown, 2011). Ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες στο χρόνιο εργασιακό άγχος είναι ο αριθμός των ωρών και νυκτών που πρέπει να εργαστεί κανείς εκτός από μια πλήρους απασχόλησης ημερήσια μέρα στο σχολείο.

Οι απαιτήσεις για να αφιερώνει ο εκπαιδευτικός περισσότερο χρόνο στην εργασία του, που έπονται της αρχικής συμφωνίας εργασίας είναι γνωστές ως "πρόσθετες δραστηριότητες ρόλου" και συσχετίζονται έντονα με αυξημένο ψυχολογικό στρες και εξουθένωση (Roloff & Brown, 2011).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η προετοιμασία, η παροχή συμβουλών και η παροχή βοήθειας μετά το σχολείο εμπίπτουν στην κατηγορία των «δραστηριοτήτων εκτός ρόλου» (Roloff & Brown, 2011). Πολλοί διευθυντές ενθαρρύνουν τους δασκάλους να δεσμεύονται για επιπλέον δραστηριότητες (Roloff & Brown, 2011).

Σε ορισμένες περιφέρειες περιλαμβάνουν ακόμη και την προσδοκία δραστηριοτήτων εκτός ρόλου στις αξιολογήσεις των σχολών και όλες οι σχολικές περιφέρειες περιλαμβάνουν δραστηριότητες εκτός ρόλου στις συλλογικές συμβάσεις τους (Roloff & Brown, 2011).

Ενώ η καθοδήγηση και η παροχή συμβουλών παρέχουν στους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο σύνδεσης με τους μαθητές έξω από την τάξη, έχουν επίσης καταστροφικές επιπτώσεις στην ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού. Η εποπτεία των δραστηριοτήτων συσχετισμών με το πρόγραμμα σπουδών αυξάνει τον αριθμό των ωρών που εργάζεται ένας δάσκαλος, αυξάνει τον αριθμό των βραδιών και των Σαββατοκύριακων που εργάζεται ένας δάσκαλος και μειώνει τον χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για ύπνο και χαλάρωση (Roloff & Brown, 2010).

Οι μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναζωογονούνται από την επιτυχία των φοιτητών. Κανένας άλλος παράγοντας, ούτε καν η χρηματική αμοιβή, παρέχει τόσο ισχυρή ενίσχυση όσο η πρόοδος των σπουδαστών. Όταν οι φοιτητές πετύχουν, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα οφέλη της σκληρής δουλειάς τους. Δυστυχώς, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν την πρόοδο των σπουδαστών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν τις εγκαταστάσεις που χρειάζονται για να βοηθήσουν τους μαθητές. Μπορούν να ξοδέψουν τα δικά τους χρήματα για την αγορά προμηθειών για τα μαθήματα. Μπορεί να μην είναι σε θέση να αποκτήσουν ενημερωμένες εκδόσεις

εγχειριδίων ή να παρέχουν στους φοιτητές τους πρόσβαση στην τεχνολογία, στον βαθμό που θα βοηθήσει τους φοιτητές και θα εξυπηρετήσει τις ανάγκες του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνεται στα επαγγέλματα που απαιτούν συνεχή και πλήρη προσοχή για επτά ώρες την ημέρα. Οι δάσκαλοι είναι πάντα σε εγρήγορση, και αυτό έχει ως άμεση συνέπεια να φθείρονται πιο εύκολα.

Ο 21ος αιώνας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός για τους δασκάλους, λόγω των γρήγορων ρυθμών της εποχής αλλά και της ανταγωνιστικότητας που τείνει να ισχύει σε όλα τα επαγγέλματα. Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ορίζουν στενά την επιτυχία, αγνοώντας την πρόοδο που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές σε άλλους τομείς όπως η δημόσια ομιλία, οι τέχνες και η κριτική σκέψη. Δεδομένου ότι η αντίληψη για υψηλά πρότυπα είναι απαραίτητη για τη φήμη του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μην αποτυγχάνουν και να διατηρούν τα πρότυπα ψηλά.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναμένουν και να απαιτούν περισσότερα από ό, τι έχουν ζητηθεί αρχικά, αλλά και να είναι σίγουροι ότι όλοι οι μαθητές υπερέχουν. Αυτό είναι ένα αδύνατο έργο. Ορίζει έναν δάσκαλο τέλειο και επιφέρει σε αυτόν χρόνιο στρες. Η οικογένεια παίζει επίσης σπουδαίο ρόλο καθώς οι γονείς δουλεύουν πολλές ώρες και, αναμένεται από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει περισσότερες υποχρεώσεις από όσες περίμενε ή του αναλογούν. Δηλαδή, ενδέχεται να προσφέρουν και κοινωνικές υπηρεσίες στους μαθητές, υπηρεσίες υποστήριξης, συμβουλευτικής και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Κάτι τέτοιο παλαιότερα δεν ίσχυε. Όποτε, στη σύγχρονη εποχή ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει περισσότερες ευθύνες, ρόλους και απαιτήσεις οι οποίες τον κουράζουν και δεν του αφήνουν το περιθώριο να ξεκουραστεί επαρκώς, τόσο σωματικά, πνευματικά, όσο και συναισθηματικά. Τώρα περισσότερο από ποτέ τα σχολεία ενεργούν και ως οικογένεια, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν πολλαπλούς ρόλους. Οι δάσκαλοι εργάζονται για να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα φτάσουν ασφαλή στο σπίτι, ότι παρά τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν

σοβαρά προβλήματα όπως ασθένεια ή φτώχεια, όλοι οι μαθητές έχουν την ίση ευκαιρία να μάθουν.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί παρέχουν όλο και περισσότερες υπηρεσίες στα παιδιά, οι πολιτικοί και τα μέλη της κοινότητας συνεχίζουν να προσθέτουν νέες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (Roloff & Brown, 2011). Δεν έχει σημασία πόσο χρόνο αφιερώνει ένας δάσκαλος, η δουλειά του δεν γίνεται ποτέ. Αυτή η συνεχής κατάσταση ευθύνης προκαλεί χρόνιο εργασιακό άγχος και εντείνει την εξουθένωση.

Οι στρεσογόνοι παράγοντες που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με τα αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα για σωματικές ή/και ψυχολογικές αντιδράσεις. Οι πηγές του στρες, ωστόσο, δεν αξιολογούνται όλες ως το ίδιο σημαντικές. Ο κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με την προσωπικότητα, τις αξίες, τις δεξιότητες, βιώνει με το δικό του τρόπο την κάθε περίπτωση, αλληλεπιδρώντας με τον κοινωνικό περίγυρο και το περιβάλλον (Fernet, et al., 2014).

Μια ακόμα πηγή στρες, σχετική με την οργάνωση της εκπαίδευσης, θεωρούνται και οι συχνές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Το γεγονός αυτό συχνά επιδεινώνει την αντιστοιχία και τη σύγκρουση των ρόλων του εκπαιδευτικού καθώς τον υποχρεώνει σε μια επίπονη και επαναλαμβανόμενη προσπάθεια κατανόησης και εφαρμογής των αλλαγών, στη δημιουργία των οποίων δεν κλήθηκε να συμμετάσχει, ενώ παράλληλα γνωρίζει ότι δεν είναι απίθανη η σε σύντομο χρονικό διάστημα αναίρεσή τους.

Επιπλέον πηγές που προκαλούν ένταση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά είναι η αργοπορία στην αποστολή των διδακτικών βιβλίων, ο έγκαιρος καθορισμός της διδακτέας καθώς και της εξεταστέας ύλης, οι καθυστερήσεις στην τοποθέτηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, αναπληρωτών και ωρομισθίων, η έλλειψη

γνώσεων-δεξιοτήτων για τον χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς και η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων.

Σε έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έχουν καταγραφεί υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που εμφανίζουν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην Ιταλία τα έτη 1992-2001 έγινε στην πόλη του Μιλάνο η έρευνα της (Bianchi, et al., 2015).

Ο Ιταλός ψυχίατρος Vittorio Lodolo d'Orta πραγματοποίησε έρευνα σε δείγμα 3049 ατόμων. Ονόμασε την έρευνα του «Γεσθημανή» γιατί ο εκπαιδευτικός παρομοιάζεται από τον ψυχίατρο με τον Ιησού στη Γεσθημανή. Ο εκπαιδευτικός βιώνει την ίδια μοναξιά και εγκατάλειψη με τον Ιησού όταν όλοι τον είχαν εγκαταλείψει. Στο δείγμα του μετείχαν 696 εκπαιδευτικοί, 595 υπάλληλοι, 418 εργαζόμενοι στην Υγεία και 1340 χειροτέχνες-εργάτες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 49,2% των εκπαιδευτικών αντιμετώπιζε έντονο στρες

Μια δεύτερη έρευνα έγινε στην πόλη του Τορίνο (Vizzi, 2002). Η περίοδος παρατήρησης εκτείνονταν από 01/01/96 έως 1/ 31/2002. Στο δείγμα συμμετείχαν 592 σχολεία (78 νηπιαγωγεία, 244 δημοτικά, 133 γυμνάσια; 137 λύκεια). Συνολικά συμμετείχαν 2445 νηπιαγωγοί, 9204 δάσκαλοι; 5404 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου; 7649 εκπαιδευτικοί Λυκείου. Έντονο στρες παρουσίασε το 48,9% Ιδιαίτερα οι γυναίκες παρουσίασαν περισσότερο εργασιακό στρες 81,25% σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (18,75%) (Vizzi, 2002).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο συναισθηματικές, αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα εργασίας στο σχολείο σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους επομένως είναι και πιο πιθανό να πιεστούν περισσότερο.

Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι τα παραπάνω, αυξάνουν την πιθανότητα να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στην επαγγελματική εξουθένωση και πιο επιρρεπείς είναι οι γυναίκες.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε πως μερικά από τα βασικά αίτια που επιβαρύνουν το εργασιακό άγχος και παίζουν καταλυτικό ρόλο στην εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι:

1. Απαιτήσεις της εργασίας (ιδιαίτερα ο φόρτος εργασίας ή η πίεση και ο ανεπαρκής χρόνος για την ολοκλήρωση των προγραμματισμένων εργασιών)
2. Συναισθηματικές απαιτήσεις (όπως συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, έλλειψη συναδελφικής αλληλεγγύης και υποστήριξης από την εργασιακή κοινότητα, μη κατανόηση του ρόλου της εργασίας, μη ρεαλιστικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, επαγγελματική απομόνωση, τραυματική εργασιακή εμπειρία)
3. Ανισορροπία ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευτικός και στην οικονομική του ανταμοιβή (η λεγόμενη ανισορροπία προσπάθειας- ανταμοιβής)
4. Μη ευδιάκριτος διαχωρισμός καθηκόντων που προκαλεί σύγχυση ρόλων
5. Διαπροσωπικές συγκρούσεις (π.χ, εκφοβισμός (bullying))

## **2.4 Πρόληψη και Αντιμετώπιση**

Η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένα συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης. Ενώ τα άτομα δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τα συμπτώματα της εξουθένωσης, ο μόνος τρόπος προκειμένου να αποτραπεί πραγματικά και να εξαλειφθεί το φαινόμενο είναι μέσω ενός συνδυασμού οργανωτικής αλλαγής και εκπαίδευσης τόσο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό.

Για να αντιμετωπιστεί και να προληφθεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι απαραίτητο να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός καλές και ευεργετικές συνήθειες και να προσαρμόσει τον τρόπο ζωής του ώστε να είναι σε



θέση να βοηθήσει τον εαυτό του να ανταπεξέλθει στις απαιτητικές συνθήκες της εργασίας του.

Οι υγιεινές διατροφικές συνήθειες, ο ποιοτικός ύπνος, η ξεκούραση ανά τακτά χρονικά διαστήματα και όποτε αισθανθεί την επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός, η ήπια σωματική άσκηση με αθλητική ασχολία της αρεσκείας του εκπαιδευτικού, η διατήρηση πνευματικής ηρεμίας είναι συνιστώσες που δεν πρέπει να παραβλέπονται. Επιπρόσθετα, η καλή διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου είναι απαραίτητη καθώς αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να ταξινομήσουν τις προτεραιότητες τους, να προγραμματίσουν τις εργασίες τους, να έχουν στη διάθεση τους περισσότερο ελεύθερο χρόνο ακολουθώντας σωστό προγραμματισμό και να έχουν τον έλεγχο (Maslach & Goldberg, 1998). Εάν όμως ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει μια σειρά από ωφέλιμες συνήθειες, κάνει ό,τι μπορεί προκειμένου να διευκολύνει τις συνθήκες εργασίας του και δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα αλλά αντιθέτως το πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει παρά τις προσπάθειες του, τότε ο εργαζόμενος καλείται να αναθεωρήσει το εργασιακό του περιβάλλον αλλά και την απόφαση του να δουλεύει εκεί. Προτείνεται λοιπόν, μετά από ώριμη σκέψη, να λάβει μια συνειδητή προσωπική απόφαση για το κατά πόσο πρέπει να συνεχίσει να εργάζεται στον ίδιο χώρο εργασίας ή στην ίδια θέση/πόστο. Εάν το κρίνει απαραίτητο, με γνώμονα πως απειλείται η ψυχοσωματική του υγεία, είναι αναγκασμένος να αποφασίσει εάν θα συνεχίσει να εργάζεται στον ίδιο χώρο και με δεδομένο ότι δεν είναι σε θέση να αλλάξει αυτές τις συνθήκες εργασίας, πρέπει να σκεφτεί εάν αλλάζοντας ουσιαστικά αντικείμενο εργασίας είναι η καλύτερη λύση για αυτόν (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Δυστυχώς το επαγγελματικό άγχος δεν είναι κάποια ιάσιμη ασθένεια που δύναται να αντιμετωπισθεί με φαρμακευτική αγωγή. Η καλύτερη αντιμετώπιση είναι η πρόληψη. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να προλαβαίνουν οι εκπαιδευτικοί την εκδήλωση του άγχους. Επειδή το άγχος είναι κατά κύριο λόγο προσωπικός μηχανισμός άμυνας και εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην πρόληψη και αντιμετώπιση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζοντας τον εαυτό τους καλύτερα είναι σε

θέση να ανιχνεύσουν τα προειδοποιητικά ή αρχικά συμπτώματα εμφάνισης εργασιακού στρες, εφόσον είναι ενήμεροι ότι είναι πιθανό να εκδηλώσουν άγχος.

Το οικογενειακό περιβάλλον καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μπορεί να προσφέρει στήριξη που παίζει σπουδαίο ρόλο αλλά και από μόνο του το άτομο πρέπει να βοηθήσει τον εαυτό του να αντιμετωπίσει το στρες με τρόπους που τον βοηθούν να χαλαρώνει και να μην αφεθεί να συσσωρεύσει άγχος που δεν θα είναι σε θέση να διαχειριστεί.

Όπως έχει διατυπωθεί από την Christina Maslach και την Susan Jackson, στην εργασία τους που αφορά τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι άνθρωποι που απασχολούνται και εργάζονται σε θέσεις που αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους με σκοπό να τους εξυπηρετήσουν, καταναλώνουν τον περισσότερο χρόνο συναναστρεφόμενοι με άλλους ανθρώπους (Maslach & Jackson, 1981). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το κύριο πρόβλημα που τους απασχολεί να είναι η αλληλεπίδραση με τα προβλήματα των ανθρώπων αυτών που είναι άλλοτε ψυχολογικά, κοινωνικά και/ή σωματικά (Maslach & Jackson, 1981). Το πολύ σημαντικό εύρημα στην έρευνα της Maslach, είναι πως οι εργαζόμενοι στα επαγγέλματα που συμπεριλαμβάνουν καθημερινή επαφή με άλλους ανθρώπους είναι οι πιο ευάλωτοι για να εμφανίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1976).

Είτε ένας εκπαιδευτικός είναι σε πρώιμο στάδιο και διακατέχεται από επαγγελματικό άγχος ή έχει συσσωρεύσει χρόνιο στρες σε τέτοιο βαθμό που έχει περάσει στο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το αποτέλεσμα παραμένει ότι θα είναι λιγότερο αποτελεσματικός στην δουλειά του. Άρα προκύπτει μια άμεση ανάγκη, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους τους δασκάλους να έχουν σωστή υποστήριξη και αντιμετώπιση έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν το καλύτερο που μπορούν στην εργασία τους. Για αυτό απαιτούνται στρατηγικές που αναγνωρίζουν το φαινόμενο της επαγγελματικής, το κατανοούν και θέλουν να δώσουν όχι μόνο προσωρινή ανακούφιση στους εκπαιδευτικούς αλλά και μακροχρόνια λύση με σκοπό να εξαλειφθεί το φαινόμενο ολοσχερώς.

Αδιαμφισβήτητα εάν ένα τέτοιο φαινόμενο εάν μείνει άλυτο και αν δε δοθεί η πρέπουσα φροντίδα στους εκπαιδευτικούς, θα προκύψει ένα υψίστης σημασίας μεγαλύτερο πρόβλημα, εξαιτίας της φύσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών που θα έχει άμεσες συνέπειες τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο.

Η προσέγγιση των πόρων αντιμετώπισης που προτείνει ο Blasé (Blasé, 1982) λέει πως οι πόροι αντιμετώπισης είναι αυτοί που είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αν, λοιπόν δεν είναι κατάλληλοι ή επαρκείς οι πόροι αυτοί, αυτόματα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ουσιαστικά και το σύνδρομο (Betoret, 2009). Οι πόροι αυτοί χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς (Betoret, 2009). Οι εσωτερικοί πόροι αντιμετώπισης αναφέρονται σε προσωπικούς παράγοντες αντιμετώπισης, όπως είναι για παράδειγμα η ιδιοσυγκρασία και οι προσωπικοί μηχανισμοί άμυνας που κάθε άτομο έχει (ή δεν έχει) για να διαχειριστεί την επαγγελματική εξουθένωση. Στον αντίποδα των εσωτερικών πόρων βρίσκονται οι εξωτερικοί πόροι αντιμετώπισης, οι οποίοι διακρίνονται στους κοινωνικούς και στους διδακτικούς πόρους. Οι κοινωνικοί πόροι αφορούν την κοινωνική υποστήριξη που πρέπει να υπάρχουν για να στηρίξουν τον εργαζόμενο που αντιμετωπίζει επαγγελματική εξουθένωση. Η υποστήριξη αυτή θα μπορούσε να προέρχεται πρωτίστως από το ίδιο το σχολείο, που σημαίνει ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχουν στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος. Άλλοι κοινωνικοί πόροι είναι το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον. Τόσο οι φίλοι και η οικογένεια, που έρχονται σε καθημερινή και άμεση επαφή με τον άνθρωπο, έχουν την δυνατότητα να παρατηρήσουν αλλαγές στην συμπεριφορά, σημάδια κόπωσης, συνηθειών, διάθεσης. Έτσι, πολλές φορές είναι απολύτως απαραίτητη η βοήθεια τους, καθώς έχουν το θάρρος να προσφέρουν την συμβουλή τους εφόσον το άτομο γνωρίζει και εμπιστεύεται τους οικείους του, αλλά πιο σημαντικό είναι να αναφερθεί πως είναι πολύ πιθανό τα συμπτώματα του εργασιακού στρες να μην έχουν γίνει άμεσα αντιληπτά από το άτομο, ή να επιλέγει υποσυνείδητα να αγνοεί την ύπαρξή τους. Όταν ένα φιλικό ή οικογενειακό πρόσωπο προσεγγίσει τον εργαζόμενο με καλή διάθεση και επισημάνει πως παρατηρεί σημάδια φθοράς, κόπωσης και αρνητικής αλλαγής στην διαχείριση του εαυτού του, είναι περισσότερες οι πιθανότητες να τον ακούσει το άτομο και να λάβει σοβαρά

υπόψη του την συμβουλή που θα ακούσει. Και πρωτίστως, θα αντιληφθεί πως αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την δουλειά του οπότε είναι πιο πιθανό να αναζητήσει και τρόπους επίλυσης αντί να το αφήσει να εξελίσσεται και να πάρει χειρότερη έκταση και τροπή, Έχει ήδη αναφερθεί πως τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να οδηγήσουν και σε προβλήματα υγείας (στεφανιαία νόσο, πονοκεφάλους κα). Αυτό επίσης ενδιαφέρει τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο.

Σε ότι αφορά τους διδακτικούς πόρους, εννοούμε το σύνολο των βοηθητικών πόρων που πλαισιώνουν τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού άρα αφορούν και τον ίδιο προσωπικά. Διδακτικοί πόροι, λοιπόν, μπορούν να θεωρηθούν για παράδειγμα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι διαδραστικοί πίνακες, η διάθεση προτζέκτορα στην αίθουσα διδασκαλίας, η πρόσβαση σε βιβλιοθήκες (ηλεκτρονικές ή μη), η συνδρομή του σχολείου σε επιστημονικά περιοδικά και οποιοδήποτε άλλο μέσο διευκολύνει και υποστηρίζει τη διδακτική πράξη (Betoret, 2009).

Σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να διαχειριστεί το άγχος του και να βγει από το αδιέξοδο στο οποίο βρίσκεται παίζει η συμβουλευτική διαδικασία. Αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και βοηθά σε προβλήματα, όπως το επαγγελματικό άγχος. Ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι να αναλύσει τα βιώματα, την ιδιοσυγκρασία, τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις, του και τους φόβους του συμβουλευόμενου ώστε να μπορέσει να τον βοηθήσει να βρει μόνος του και χωρίς την άμεση προτροπή και συμβουλή του συμβούλου.

Ουσιαστικά αυτό που προσπαθεί να επιτύχει η συμβουλευτική διαδικασία είναι να φέρει τον συμβουλευόμενο στο παρόν, σε μια ρεαλιστική πραγματικότητα η οποία τον δυσκολεύει αλλά δεν μπορεί μόνος του να αντιμετωπίσει. Ο σύμβουλος δεν θα δώσει εντολή ή συμβουλή για τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθηθούν για να επιλυθεί το όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος. Αντιθέτως, θα τον καθοδηγήσει και θα τον βοηθήσει να βρει μόνος του λύση στο πρόβλημα του και να πάρει τις όποιες αποφάσεις εκείνος πιστεύει καλύτερες για τον εαυτό του, στον χρόνο που θα αισθάνεται ότι είναι ο σωστός. Ο

συμβουλευόμενος έτσι όχι μόνο μπορεί να αναγνωρίσει τα προβλήματα που τον δυσκολεύουν, έχει και έναν σύμμαχο που λειτουργεί ως καθοδηγητής αλλά όχι ως αρχηγός. Μπορεί λοιπόν έτσι ο εκπαιδευτικός να βρει τα πατήματα του «μόνος του», χωρίς να του υποδείξει κάποιος άλλος πέρα από τον εαυτό του τα επόμενα βήματά του και τις απαντήσεις στους προβληματισμούς του. Έτσι είναι σε θέση να βρει λύσεις μόνος του, ξανακερδίζοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό του που με την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό στρες είχε σταδιακά χάσει.

Ο συμβουλευόμενος παροτρύνεται από τον σύμβουλο να κατανοήσει τα λάθη του, τις λάθος και μη ρεαλιστικές προσδοκίες του από το εργασιακό περιβάλλον και αποκτά αυτογνωσία. Έτσι, είναι σε θέση να βάλει καινούργιους στόχους, πιο επιτεύξιμους και να αναθεωρήσει καθώς βλέπει ότι τα προβλήματα που των απασχολούν μπορούν να επιλυθούν, ακόμη και αν πρέπει να κάνει θυσίες για το επιτύχει.

Η συμβουλευτική διαδικασία προσπαθεί επίσης να βελτιώσει την απόδοση των εργαζομένων. Καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν από το στάδιο του εργασιακού στρες στην επαγγελματική εξουθένωση, γίνονται όλο και λιγότερο λειτουργικοί και αποδοτικοί στην εργασία τους. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανακτήσει την πνευματική του διαύγεια, τον επαγγελματικό του ζήλο και την αυτοπεποίθησή είναι αναγκαίο να υποστηριχθεί ψυχολογικά, και να ξαναβρεί νόημα μέσα από την εργασία του. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

#### **2.4.1 Σωματικά συμπτώματα που εμφανίζουν οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί**

Ο ανθρώπινος οργανισμός επηρεάζεται πολύ από την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach ,Pines, 1977). Κάποια από τα συχνότερα προβλήματα που κάνουν την εμφάνισή τους είναι:

- Πονοκέφαλος
- Πόνοι στον αυχένα και την πλάτη
- Διαταραχές πρόσληψης τροφής (υπερφαγία ή ανορεξία)/ αυξομειώσεις βάρους

- Διαταραχές ύπνου (αϋπνία, δυσκολία να σηκωθούν το πρωί, διακεκομμένος ύπνος, εφιάλτες, ξύπνημα κατά τη διάρκεια της νύχτας, πολύ πρωινή αφύπνιση )
- Εμφάνιση συχνών λοιμώξεων/ασθενειών και συχνές άδειες από την εργασία
- Υπέρταση
- Υπερένταση
- Σωματική κόπωση και εξάντληση ακόμη και κατά τη διάρκεια της ημέρας που δεν περνάει, ακόμη και αν το άτομο ξεκουραστεί ή κοιμηθεί επαρκώς
- Γαστρεντερικές ενοχλήσεις και προβλήματα
- Πόνοι στο στομάχι
- Καρδιαγγειακές παθήσεις (στεφανιαία νόσος, αρρυθμίες κτλ)
- Εμφάνιση χαμηλού πυρετού (low grade fever) που δεν υποχωρεί με αντιπυρετικά φάρμακα, όμως ανταποκρίνεται σε αγχολυτική φαρμακευτική αγωγή
- Βραδυκινησία (το άτομο κινείται, μιλάει με φανερά αργούς ρυθμούς)
- Θολή σκέψη
- Αδύνατη μνήμη
- Αδυναμία συγκέντρωσης
- Έλκος στομάχου
- Ημικρανίες

<b>Αντίδραση / Αποτελέσματα Τομέας</b>	<b>Βασικός Δείκτης</b>
Ψυχολογικά αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• συναισθηματική εξάντληση</li> <li>• ψυχολογική δυσφορία</li> <li>• άγχος</li> <li>• κατάθλιψη</li> <li>• διαταραχή της διάθεσης</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• μείωση ηθικού</li> <li>• δυσαρέσκεια εργασίας</li> <li>• αποπροσωποποίηση (αίσθημα απόστασης από την εργασία)</li> <li>• προσωπική ολοκλήρωση</li> <li>• μείωση της ποιότητας της εργασιακής ζωής</li> <li>• μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή</li> </ul>
Σωματικά αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• σωματικά συμπτώματα υγείας</li> <li>• κόπωση</li> <li>• οσφυαλγία</li> <li>• παρατεταμένη αντίδραση νευροενδοκρινών (κορτιζόλη) (ορμόνη του στρες)</li> <li>• καρδιαγγειακές νόσοι</li> </ul>
Συμπεριφορικά αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• απουσίες</li> </ul>

Πίνακας 1. Αντιδράσεις στο στρες επίδραση στην υγεία - βασικά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία

Πηγή: Eriksen, W., Bruusgaard, D. and Knardahl, S. 2003 'Work factors as predictors of sickness absence: A three month prospective study of nurses aides', *Occupational and Environmental Medicine* 60: 271-278

Σε ότι αφορά τη συμπεριφορά, συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε πως ο εξουθενωμένος εμφανίζει επιθυμία να μη συμμετέχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις προτιμώντας την απομόνωση, είναι κυνικός και ψυχρός, μπορεί να χρησιμοποιεί

απρόσωπη επικοινωνία (για παράδειγμα να επικοινωνεί μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων αντί να τηλεφωνήσει) και να αποφεύγει την φυσική επαφή, να χρησιμοποιεί υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς για τους άλλους, να αποτελεί πόλο έλξης εργασιακών συγκρούσεων με συναδέλφους, άτομα της οικογενείας του και φιλικά πρόσωπα.

Σε ψυχολογικό επίπεδο βιώνει μια πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμό, πλήξη, απογοήτευση, απελπισία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης, θλίψη, ζήλια, σύγχυση, ένταση.

## **Μέρος Β Ερευνητικό**

### **Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία**

#### **3.1 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να εξετάσει το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Επιπλέον εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ ανδρών και γυναικών, μεταξύ όσων έχουν και δεν έχουν παιδιά, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, μεταξύ των διαφορετικών σχέσεων εργασίας και μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών προϋπηρεσίας.

#### **3.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα παρακάτω:



Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;

Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών;

Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν παιδιά και όσων δεν έχουν;

Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών;

Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν διαφορετική σχέση εργασίας με το σχολείο;

### **3.3 Είδος έρευνας**

Η ποσοτική έρευνα με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου επιλέχθηκε καθώς θεωρείται ότι προσφέρει περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα και παράλληλα είναι πιο κατάλληλη για την συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος.

### **3.4 Δείγμα έρευνας**

Λόγω της αδυναμίας για την υλοποίηση τυχαίας δειγματοληψίας καθώς είναι πιο χρονοβόρα και κοστοβόρα ταυτόχρονα, επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας 92 εκπαιδευτικών. Τα άτομα αυτά δεν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού και συνεπώς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού (Creswell, 2016)

### 3.5 Εργαλείο έρευνας

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης του Maslach (MBI) - Maslach & Jackson, 1986, το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τον Kokkinos (2006).

Περιλαμβάνει 22 κλειστές ερωτήσεις τύπου λικερτ επτά σημείων (εύρος κλίμακας 0-6) οι οποίες κατανέμονται σε 3 διαστάσεις (αποπροσωποποίηση, προσωπικά επιτεύγματα, συναισθηματική εξουθένωση), οι ερωτήσεις 5, 10, 11, 15, 22 αναφέρονται στην αποπροσωποποίηση δηλαδή την αρνητική ή και κυνική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους (π.χ. νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου), οι ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 αναφέρονται στα προσωπικά επιτεύγματα, δηλαδή στα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία (π.χ. νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων) και οι υπόλοιπες στη συναισθηματική εξάντληση, δηλαδή στο αίσθημα της εξάντλησης και της αδικαιολόγητης κούρασης (π.χ. νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία) . Επιπρόσθετα η αξιολόγηση των διαστάσεων αυτών γίνεται ως εξής: για την συναισθηματική εξάντληση υπάρχουν τρεις κατηγορίες, χαμηλή  $\leq 20$ , μέτρια 21-30 και υψηλή  $\geq 31$ , για τα προσωπικά επιτεύγματα υπάρχουν τρεις κατηγορίες, χαμηλή  $\geq 42$ , μέτρια 41-36 και υψηλή  $\leq 35$  και για την αποπροσωποποίηση υπάρχουν τρεις ενότητες, χαμηλή  $\leq 5$ , 6-10 μέτρια και  $\geq 11$  υψηλή.

### 3.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ως μέθοδο για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η διαδικτυακή αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω της οποίας οι

εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να απαντήσουν. Κατόπιν οι απαντήσεις τους συλλέχθηκαν με ηλεκτρονικό τρόπο σε αρχείο excel.

### **3.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, μέσα από την οποία αποτυπώθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου και της επαγωγικής στατιστικής, μέσω της οποίας εξετάστηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις και οι σχέσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης του ερωτηματολογίου. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά τεστ Pearson, t-test & ANOVA test (τα δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, Shapiro Wilk test, Πίνακας 1, παράρτημα). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0.

### **3.8 Αξιοπιστία έρευνας**

Η διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την χρήση του δείκτη Cronbach's alpha. Οι τιμές που βρέθηκαν ήταν σχετικά ικανοποιητικές για τις τρεις ενότητες, (5, R10, R11, R15, 22, με R συμβολίζουμε τις ερωτήσεις που αντιστράφηκαν) αποπροσωποποίηση (,545), (4R, 7R, 9R, 12, 17, R18, R19, R21) προσωπικά επιτεύγματα (,664) και (1, 2, 3, 6, 8, 13R, 14R, 16R, 20) συναισθηματική εξουθένωση (,767).

## Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

### Εισαγωγή

Στην συγκεκριμένη ενότητα αναγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας η οποία διεξήχθη με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου 22 ερωτήσεων κλειστού τύπου (εύρος κλίμακας 0-6) οι οποίες κατανέμονται σε 3 διαστάσεις, οι ερωτήσεις 5, 10, 11, 15, 22 αναφέρονται στην αποπροσωποποίηση, οι ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 στα προσωπικά επιτεύγματα και οι υπόλοιπες στη συναισθηματική εξάντληση. Επιπρόσθετα η αξιολόγηση των διαστάσεων αυτών γίνεται ως εξής: για την συναισθηματική εξάντληση υπάρχουν τρεις κατηγορίες, χαμηλή  $\leq 20$ , μέτρια 21-30 και υψηλή  $\geq 31$ , για τα προσωπικά επιτεύγματα υπάρχουν τρεις κατηγορίες, χαμηλή  $\geq 42$ , μέτρια 41-36 και υψηλή  $\leq 35$  και για την αποπροσωποποίηση υπάρχουν τρεις ενότητες, χαμηλή  $\leq 5$ , 6-10 μέτρια και υψηλή  $\geq 11$ . Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 92 και εφόσον δεν προέκυψε πρόβλημα αξιοπιστίας καθώς η διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την χρήση του δείκτη Cronbach's alpha μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 22.0 και οι τιμές που βρέθηκαν ήταν σχετικά ικανοποιητικές και για τις τρεις ενότητες, χρησιμοποιήθηκαν και τα 92 ερωτηματολόγια.

Οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο είναι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης και το ερωτηματολόγιο χωρίζεται στους εξής άξονες:

A) Δημογραφικά χαρακτηριστικά: Φύλο, Ηλικία, Οικογενειακή κατάσταση, με τέκνα ή χωρίς τέκνα, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας.

B) Επαγγελματική εξουθένωση (Συναισθηματική εξουθένωση, προσωπικά επιτεύγματα & Αποπροσωποποίηση), 22 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και κατανεμημένες σε 3 διαστάσεις, μέσω των οποίων ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών και με την κατάλληλη ανάλυση διαφαίνεται

το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης ,αλλά και το επίπεδο(χαμηλό, μέτριο, υψηλό) των διαστάσεων της συναισθηματικής εξουθένωσης, των προσωπικών επιτευγμάτων και της αποπροσωποποίησης.

## **A) Προφίλ ερωτηθέντων**

### Πίνακας 1

#### Δημογραφικά χαρακτηριστικά

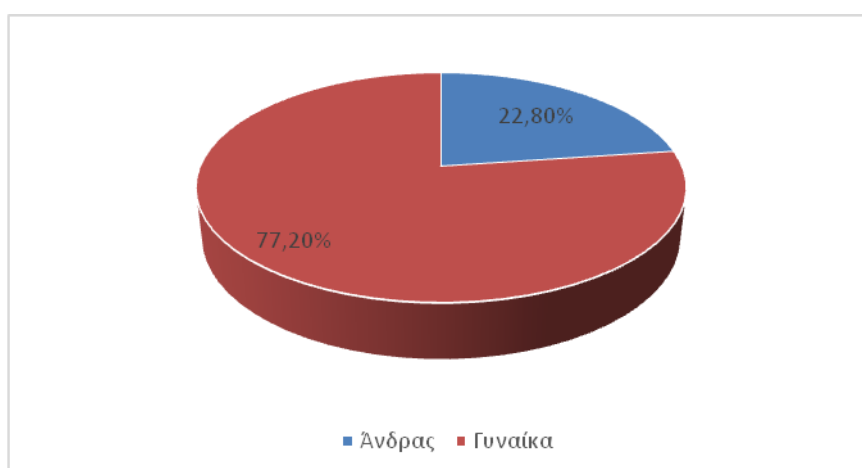
		N	%
Φύλο	Ανδρας	21	22,8%
	Γυναίκα	71	77,2%
Ηλικία	25-35	21	22,8%
	36-45	35	38,0%
	45+	36	39,1%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	36	39,1%
	Διαζευγμένος/η	16	17,4%

	Έγγαμος/η	35	38,0%
	Χήρος/α	5	5,4%
Έχετε παιδιά;	Όχι	42	45,7%
	Ναι	50	54,3%

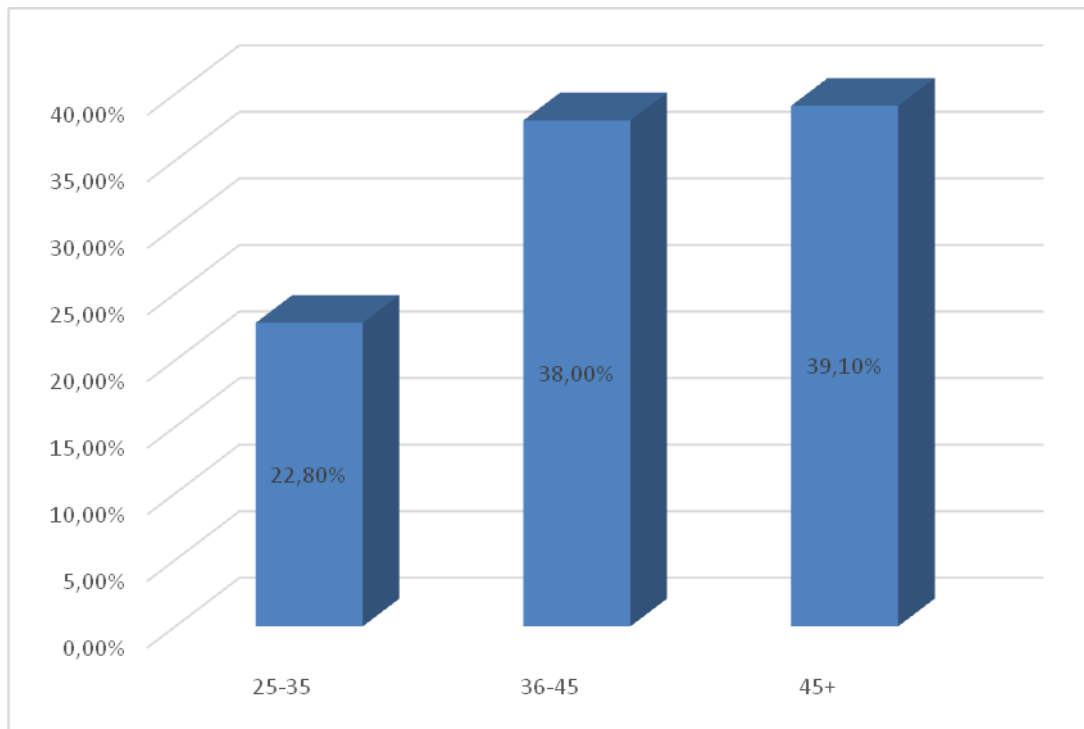
---

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 22,8% και 77,2% αντίστοιχα. Ακόμα το 38% του δείγματος είναι ηλικίας από 36 - 45 ετών, το 39,1% είναι πάνω από 45 ετών και το υπόλοιπο 22,8% είναι από 25 – 35 ετών. Επιπλέον το 38% των εκπαιδευτικών είναι παντρεμένο, το 39,1% είναι άγαμο, το 17,4% είναι διαζευγμένο και το 5,4% είναι χήροι. Τέλος το 45,7% των εκπαιδευτικών έχει παιδιά και το 54,3% όχι.

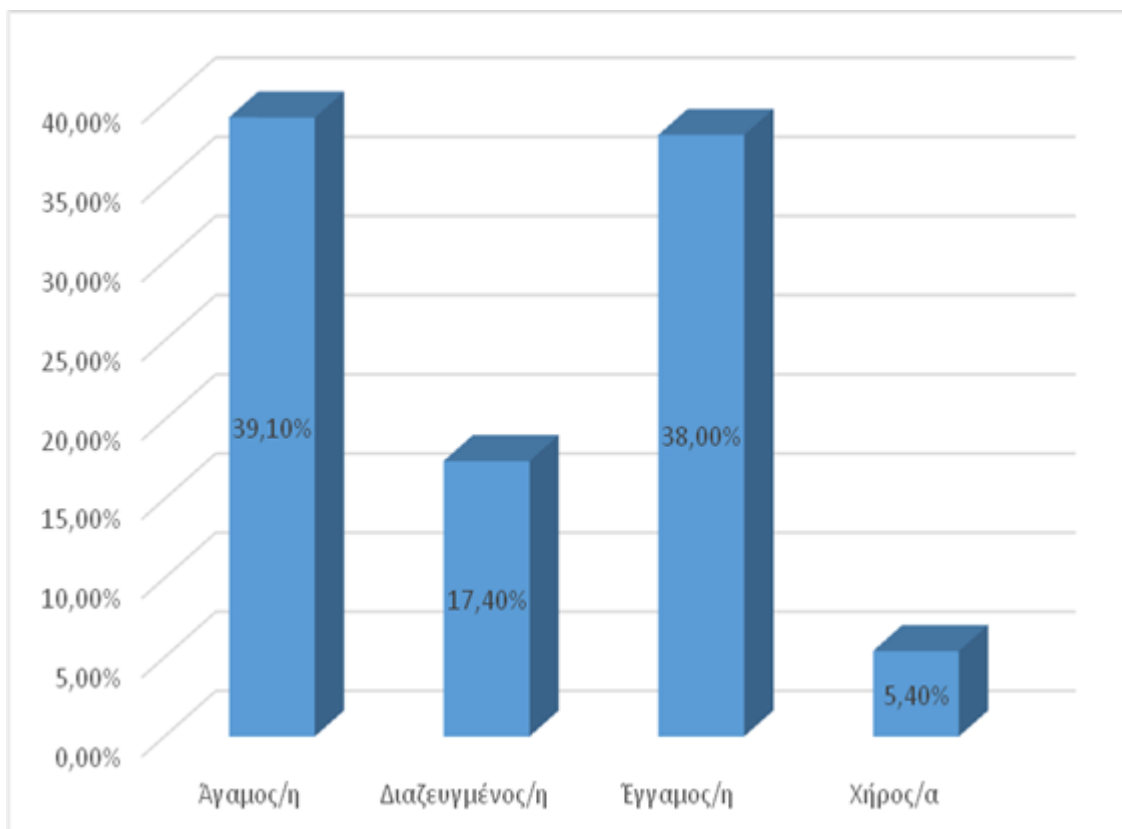
#### Γράφημα 4.1: Φύλο



**Γράφημα 4.2: Ηλικία**

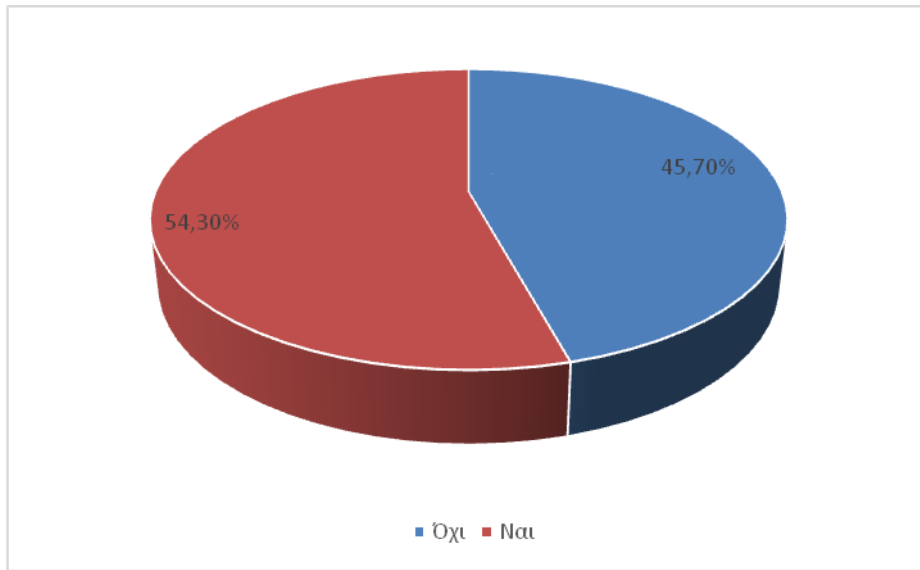


**Γράφημα 4.3: Οικογενειακή κατάσταση**





**Γράφημα 4.4: Με Τέκνα χωρίς Τέκνα**



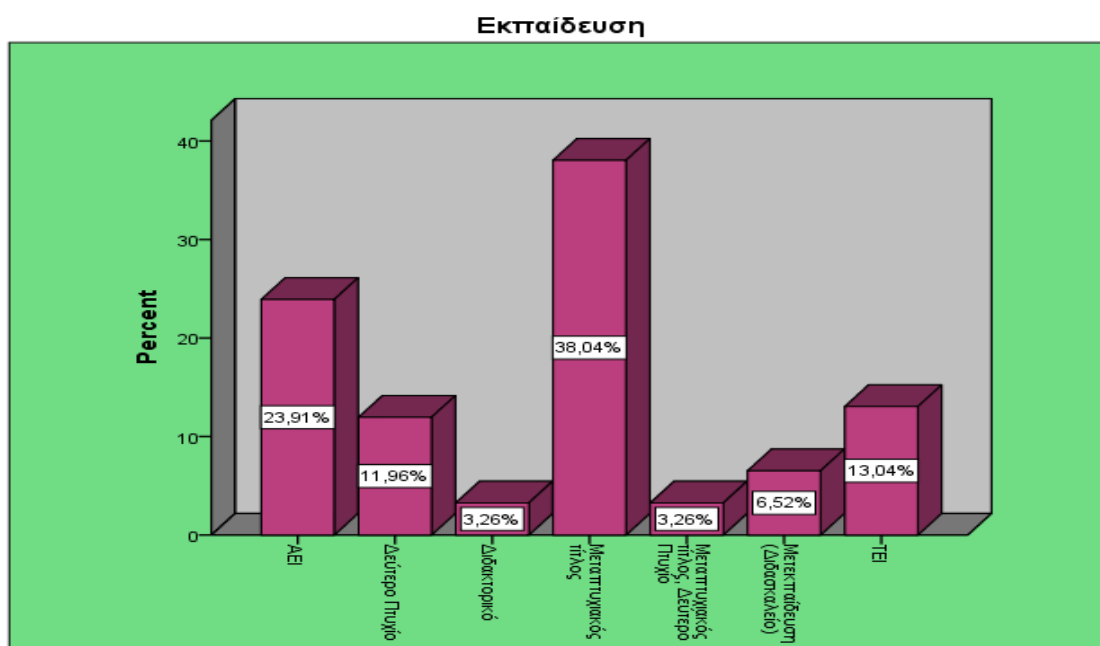
## Πίνακας 2

### Εκπαίδευση

	N	%
ΑΕΙ	22	23,9
Δεύτερο Πτυχίο	11	12,0
Διδακτορικό	3	3,3
Μεταπτυχιακός τίτλος	35	38,0
Μεταπτυχιακός τίτλος, Δεύτερο Πτυχίο	3	3,3
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	6	6,5
ΤΕΙ	12	13,0
Total	92	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 23,9% των εκπαιδευτικών έχει εκπαίδευση ΑΕΙ, το 38% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 13% έχει πτυχίο ΤΕΙ, το 12% έχει δεύτερο πτυχίο, το 6,5% έχει μετεκπαίδευση, το 3,3% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το υπόλοιπο 3,3% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και δεύτερο πτυχίο.

Γράφημα 4.5: Εκπαίδευση



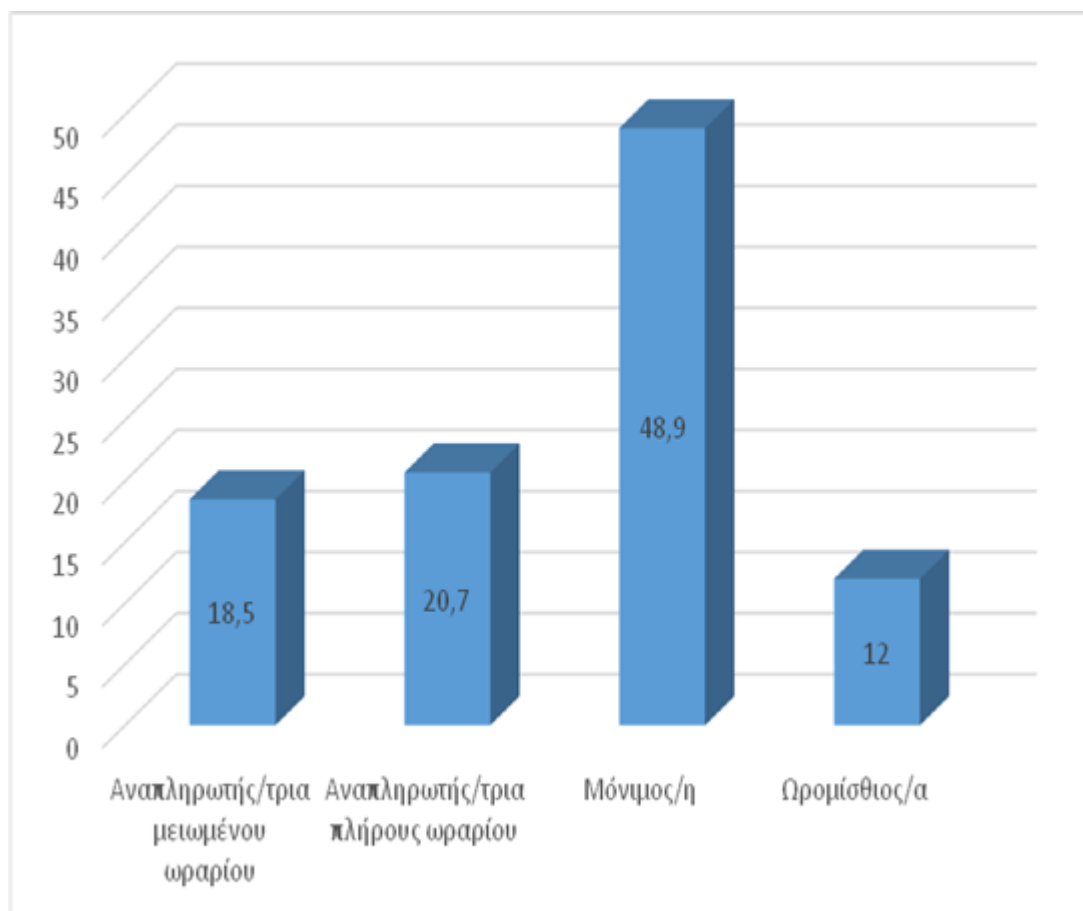
### Πίνακας 3

#### Σχέση εργασίας με το σχολείο

	N	%
Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	17	18,5
Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	20,7
Μόνιμος/η	45	48,9
Ωρομίσθιος/α	11	12,0
Total	92	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 48,9% των εκπαιδευτικών έχει μόνιμη σχέση εργασία με το σχολείο, το 12% είναι ωρομίσθιοι, το 20,7% είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και το 18,5% είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

**Γράφημα 4.6: Σχέση με το σχολείο**



#### Πίνακας 4

#### Έτη προϋπηρεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

---

---

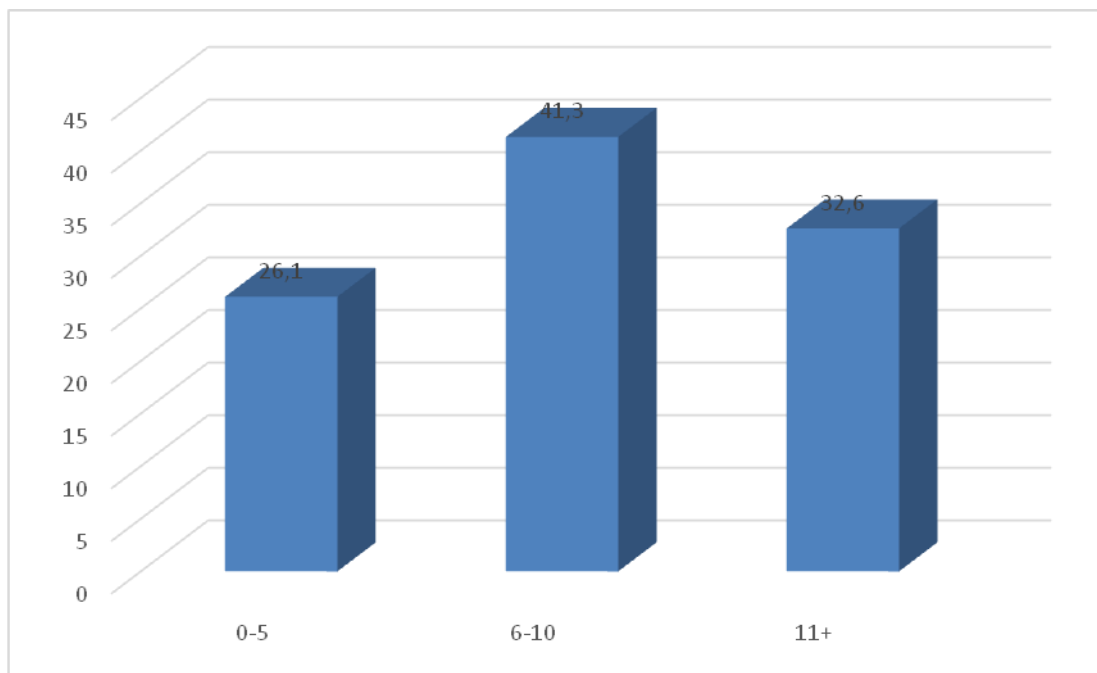
	N	%
0-5	24	26,1
6-10	38	41,3
11+	30	32,6
Total	92	100,0

---

---

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 41,3% των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 6 – 10 έτη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 32,6% έχει πάνω από 11 έτη και το υπόλοιπο 26,1% έχει μικρότερη των 5 ετών.

**Γράφημα 4.7: Έτη Προϋπηρεσίας**



## **B) Επαγγελματική εξουθένωση (Συναισθηματική εξουθένωση, Προσωπικά επιτεύγματα & Αποπροσωποποίηση)**

Αναλύθηκαν οι απαντήσεις των 22 ερωτήσεων οι οποίες ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας και κατανεμημένες στις 3 παραπάνω διαστάσεις και διαφάνηκε το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αλλά και το επίπεδο των διαστάσεων της συναισθηματικής εξουθένωσης, των προσωπικών επιτευγμάτων και της αποπροσωποποίησης.

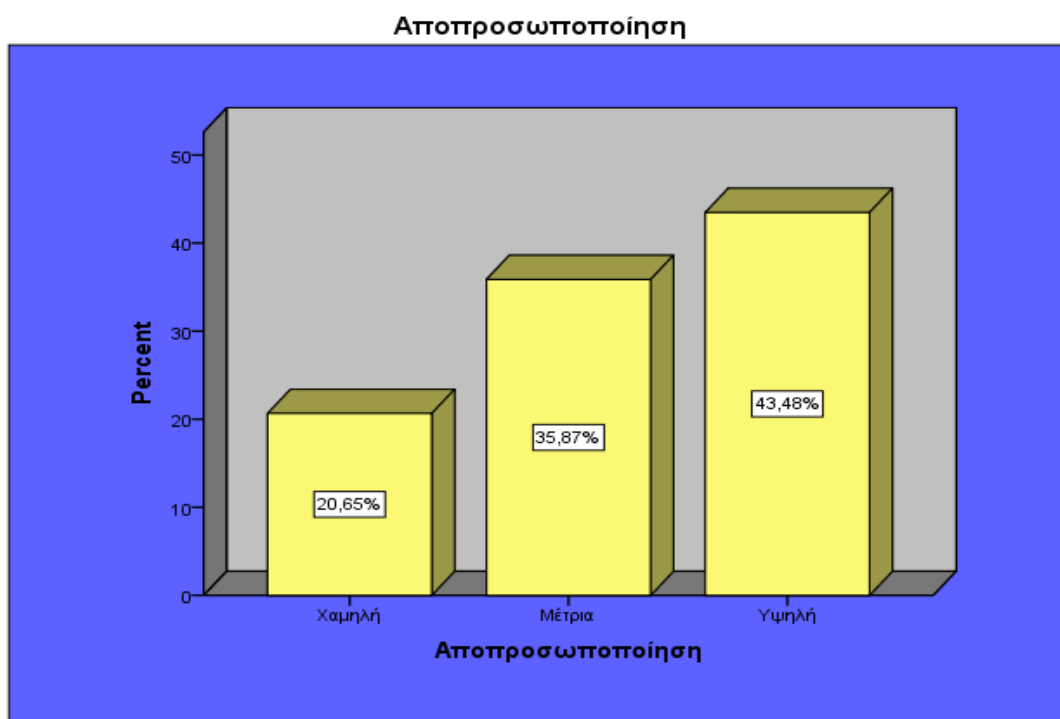
Πίνακας 5

	Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή	
	N	%	N	%	N	%
Αποπροσωποποίηση	19	20,7%	33	35,9%	40	43,5%
Προσωπικά επιτεύγματα	12	13,0%	17	18,5%	63	68,5%
Συναισθηματική εξουθένωση	44	47,8%	36	39,1%	12	13,0%

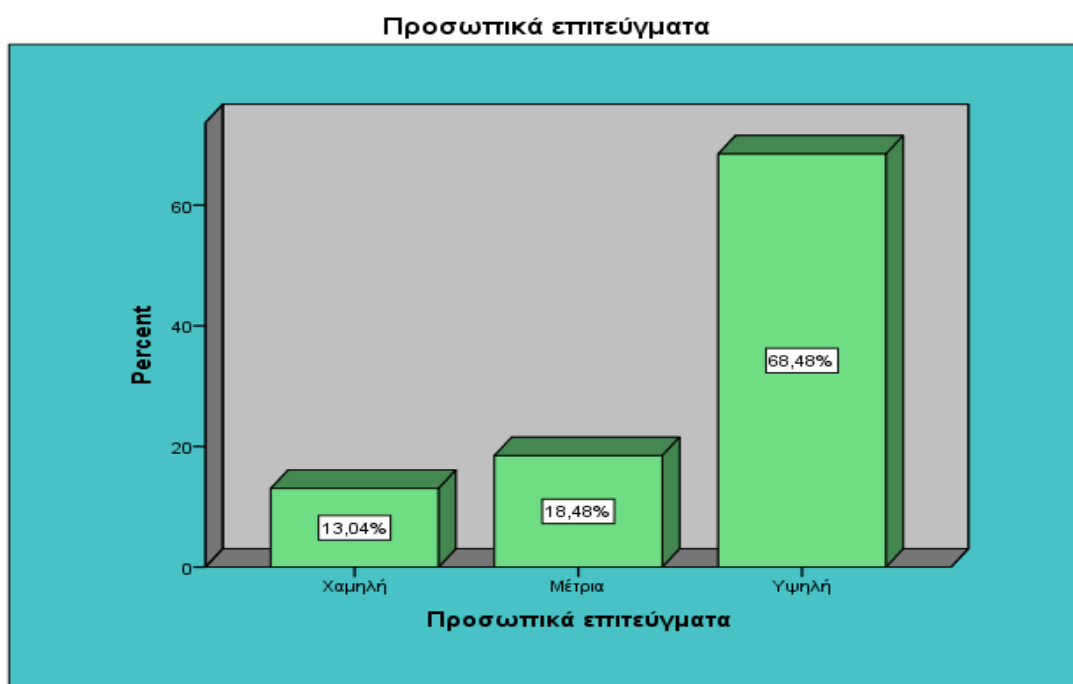
Σύμφωνα με τον πίνακα 5 παρατηρείται το 43,5% των εκπαιδευτικών να παρουσιάζει υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης (35,9% μέτριο επίπεδο), το 13% παρουσιάζει υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης (39,1% μέτριο επίπεδο) και το 68,5% παρουσιάζει υψηλό επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων (18,5% μέτριο επίπεδο). Τα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζουν παραστατικά τα αποτελέσματα.



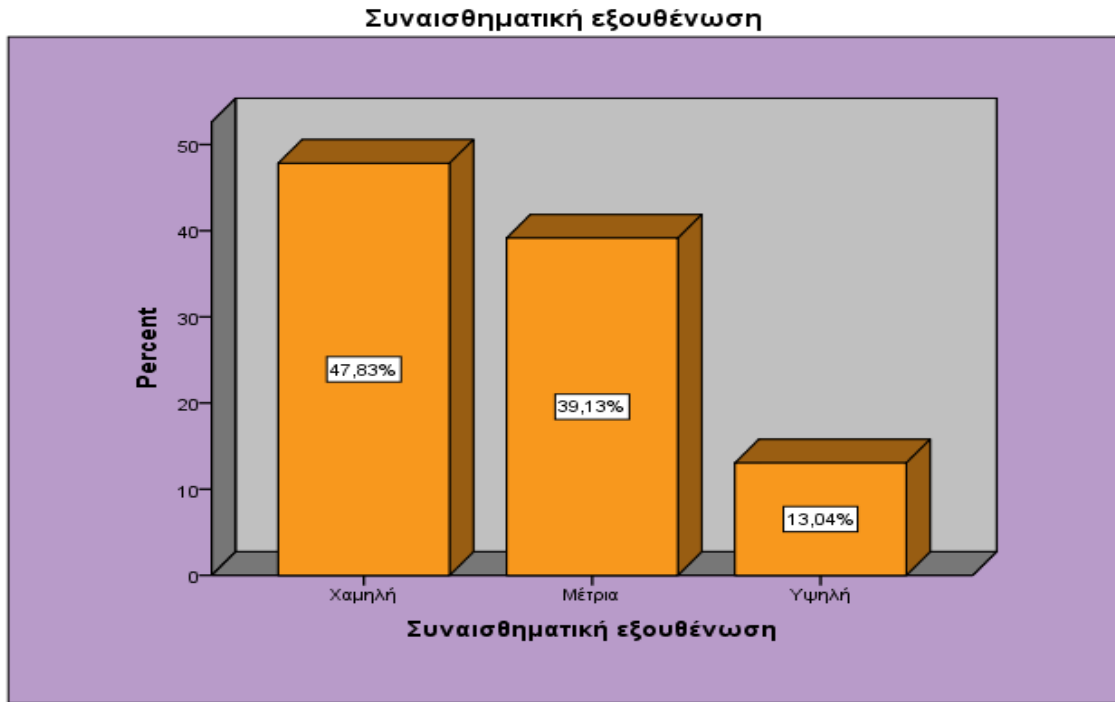
**Γράφημα 4.8: Αποπροσωποποίηση**



**Γράφημα 4.9: Προσωπικά επιτεύγματα**



Γράφημα 4.10: Συναισθηματική Εξουθένωση



Πίνακας 6

Συσχετίσεις

	Αποπροσωποποίηση	Προσωπικά επιτεύγματα	Συναισθηματική εξουθένωση
Αποπροσωποποίηση	1	-,479**	,429**
Προσωπικά επιτεύγματα	-,479**	1	-,695**
Συναισθηματική εξουθένωση	,429**	-,695**	1

\*\* p<0.01

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ( $r=.429$ ,  $p<.01$ ). Παρατηρείται ακόμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών επιτευγμάτων με την αποπροσωποποίηση ( $r=-.479$ ,  $p<.01$ ) και με την συναισθηματική εξουθένωση ( $r=-.695$ ,  $p<.01$ ).

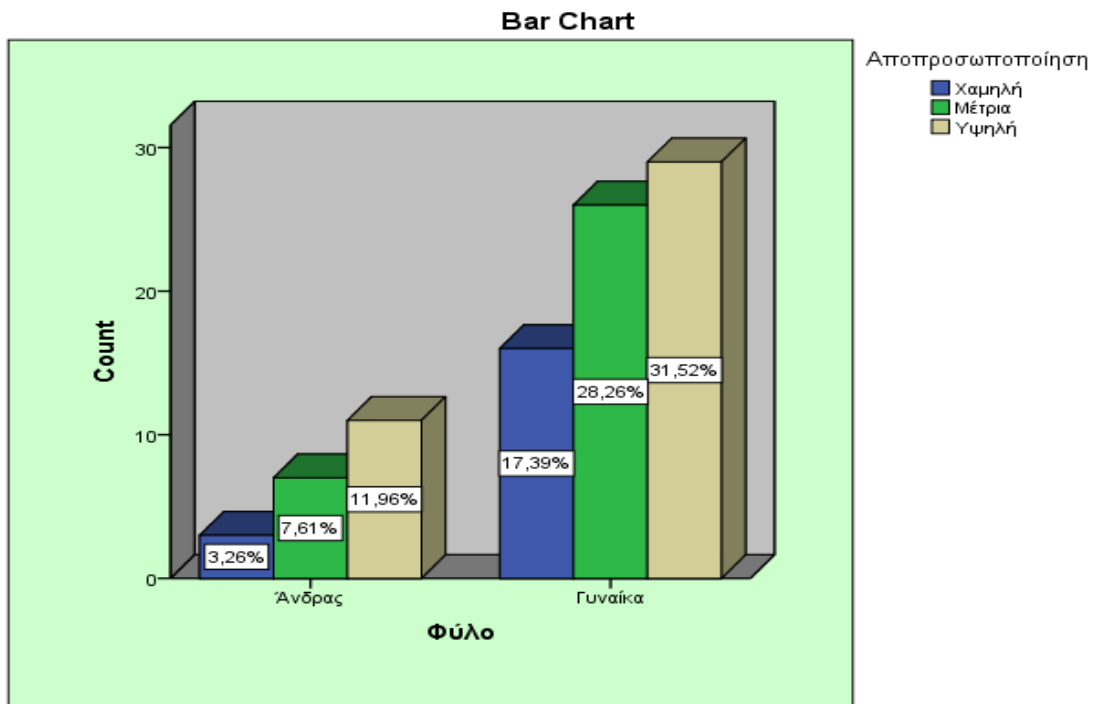
Πίνακας 7

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική εξουθένωση

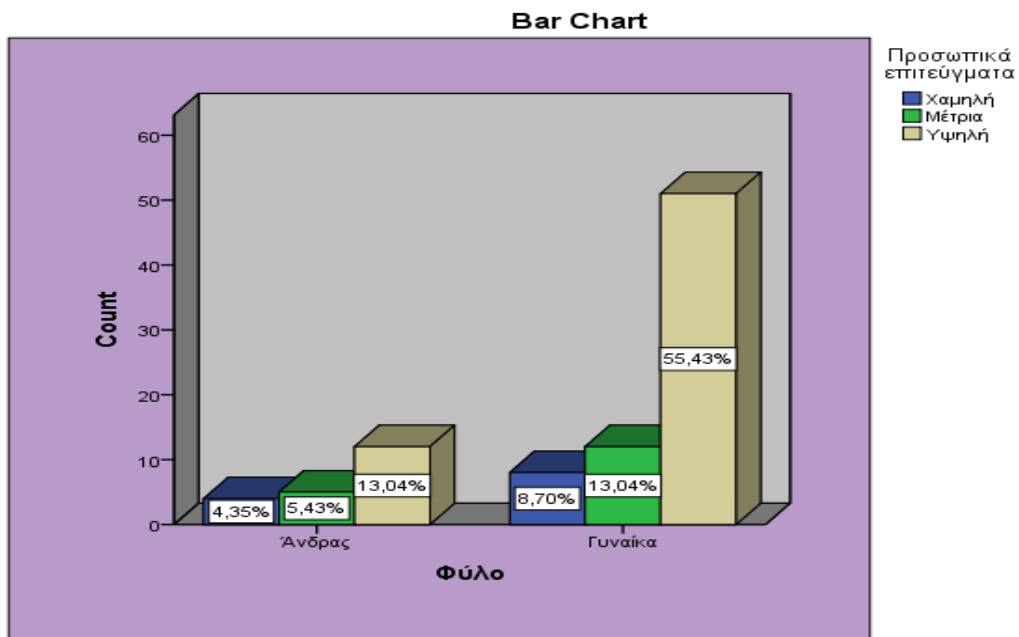
	Φύλο				t (90)	p
	Ανδρας		Γυναίκα			
	M	TA	M	TA		
Αποπροσωποποίηση	11,19	5,04	9,66	5,22	1,189	,239
Προσωπικά επιτεύγματα	31,81	9,79	32,32	7,38	-,260	,739
Συναισθηματική εξουθένωση	21,00	10,98	20,89	8,50	,050	,960

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την αποπροσωποποίηση, τα προσωπικά επιτεύγματα και την συναισθηματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον από τα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζεται αναλυτικά το επίπεδο εξουθένωσης των ερωτώμενων για κάθε μία διάσταση ξεχωριστά.

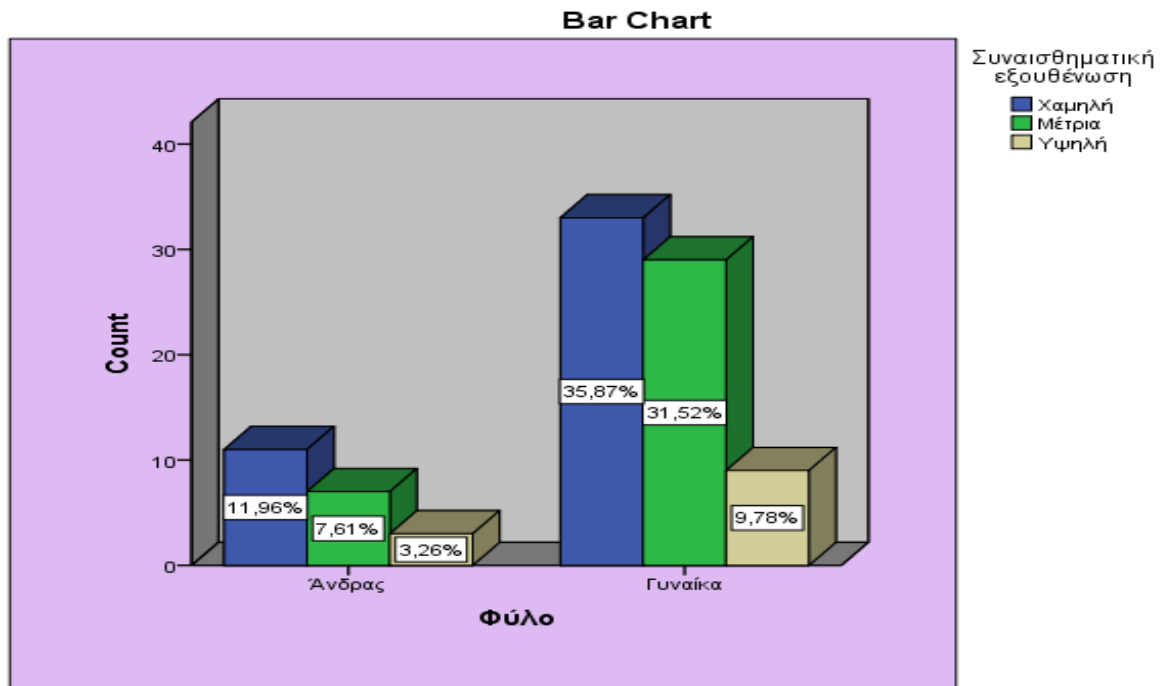
**Γράφημα 4.11: Αποπροσωποποίηση και Φύλο**



**Γράφημα 4.12: Προσωπικά επιτεύγματα και Φύλο**



Γράφημα 4.13: Συναισθηματική εξουθένωση και Φύλο



Πίνακας 8

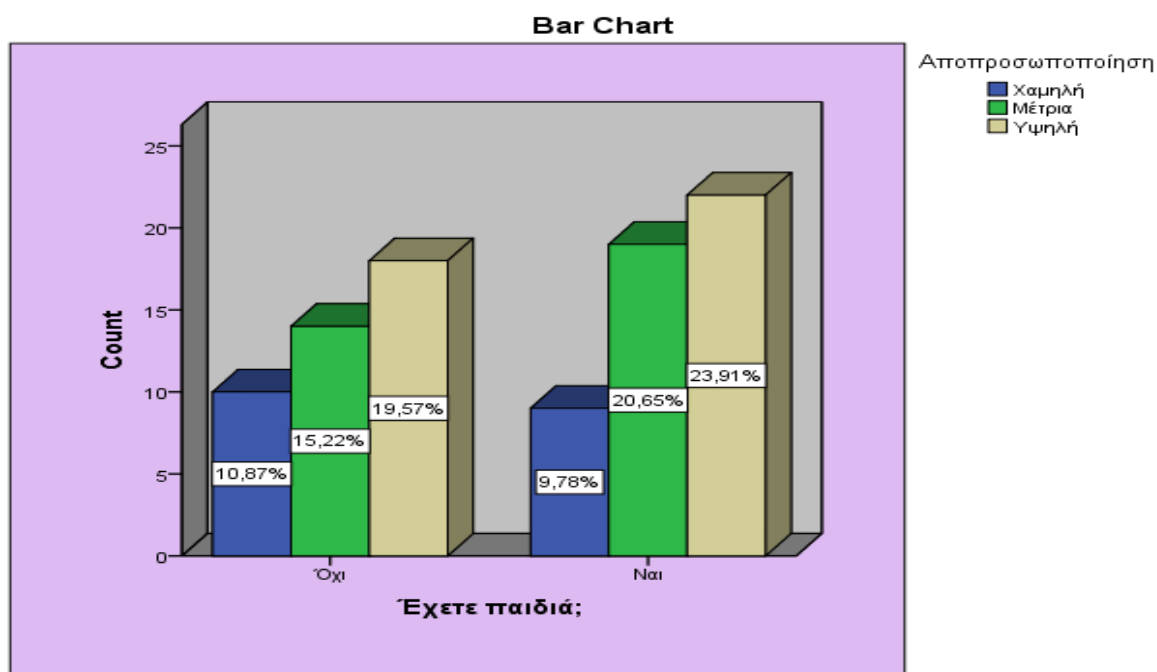
Διαφορές μεταξύ όσων εκπαιδευτικών έχουν παιδιά και όσων δεν έχουν ως προς την επαγγελματική εξουθένωση

	Έχετε παιδιά;				t (90)	p
	Όχι		Ναι			
	M	TA	M	TA		
Αποπροσωποποίηση	10,05	5,47	9,98	5,00	-0,062	,951

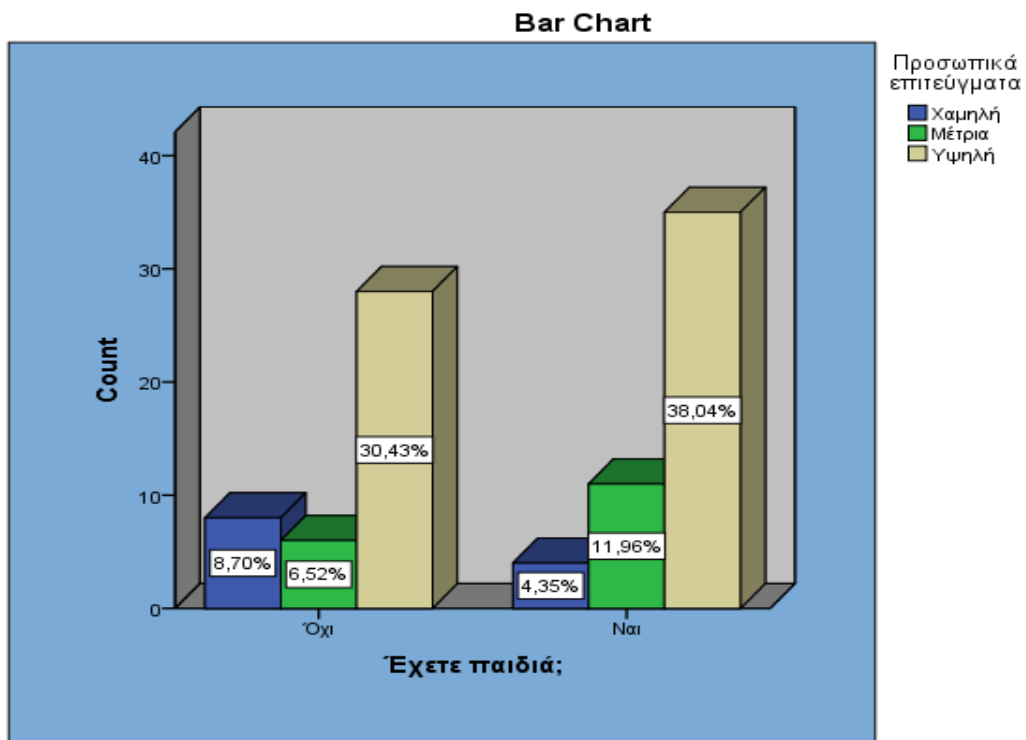
Προσωπικά επιτεύγματα	33,19	8,21	31,38	7,68	-1,091	,278
Συναισθηματική εξουθένωση	18,83	8,07	22,66	9,55	2,053	,043

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όσων εκπαιδευτικών έχουν παιδιά και όσων δεν έχουν ως προς την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα. Όμως όσοι έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης έναντι των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παιδιά. Στα παρακάτω Γραφήματα διαφαίνονται τα αποτελέσματα.

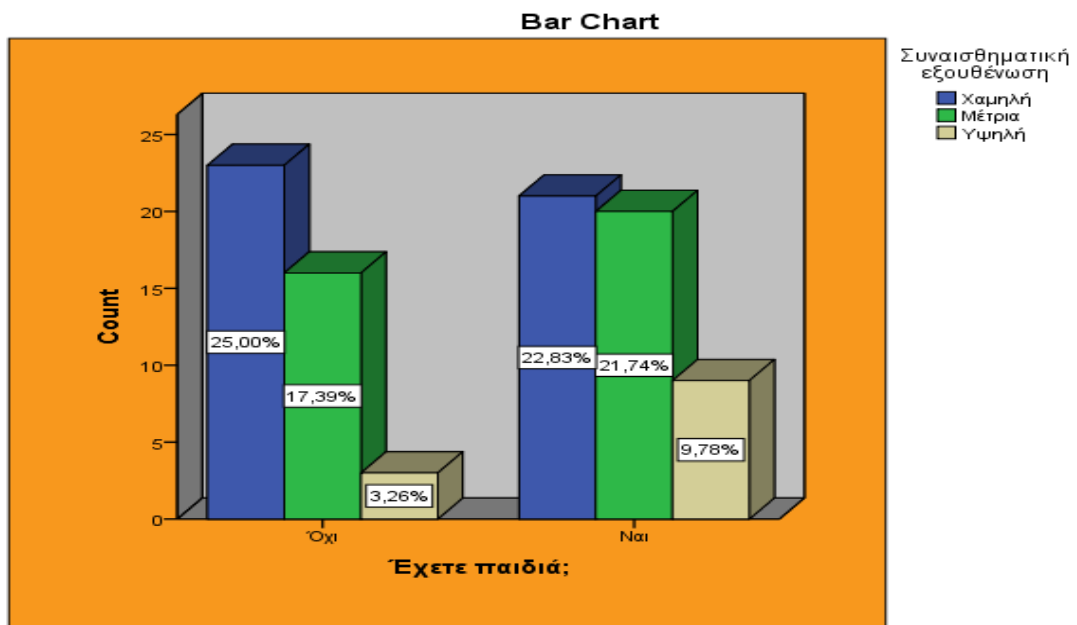
**Γράφημα 4.14: Αποπροσωποποίηση και έχοντες παιδιά ή όχι**



**Γράφημα 4.15: Προσωπικά επιτεύγματα και έχοντες παιδιά ή όχι**



**Γράφημα 4.16: Συναισθηματική εξουθένωση και έχοντες παιδιά ή όχι**





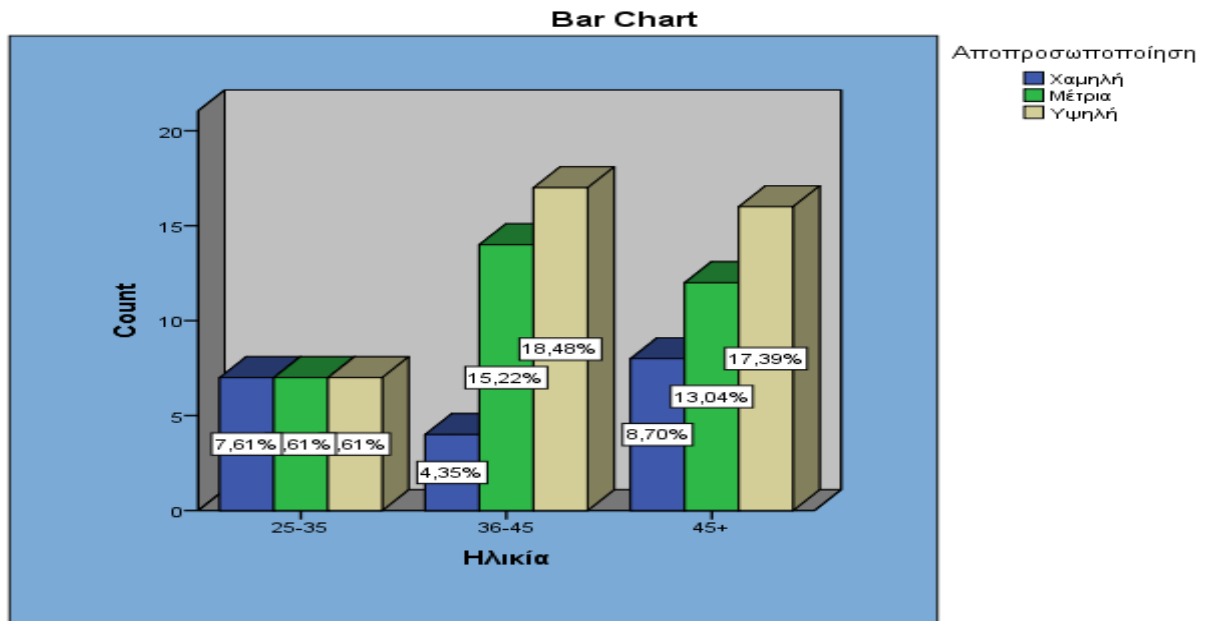
## Πίνακας 9

Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την επαγγελματική εξουθένωση

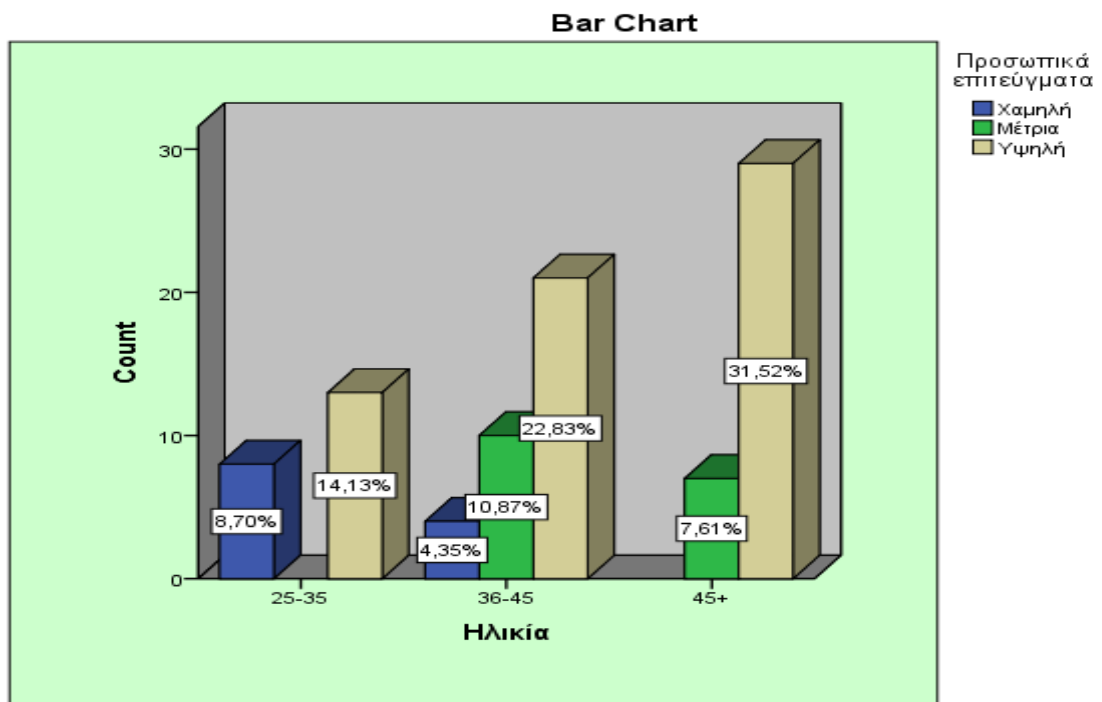
	Ηλικία						F (2, 89)	p
	25-35		36-45		45+			
	M	TA	M	TA	M	TA		
Αποπροσωποποίηση	8,76	5,86	10,49	4,47	10,28	5,44	,799	,453
Προσωπικά επιτεύγματα	34,90	9,65	32,34	7,93	30,50	6,48	2,102	,128
Συναισθηματική εξουθένωση	17,00	9,54	20,40	8,73	23,69	8,38	3,950	,023

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα. Αυτό δεν ισχύει για την συναισθηματική εξουθένωση. Από τον post hoc έλεγχο του Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας πάνω από 45 ετών παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας από 25-35 ετών ( $p = .020$ )

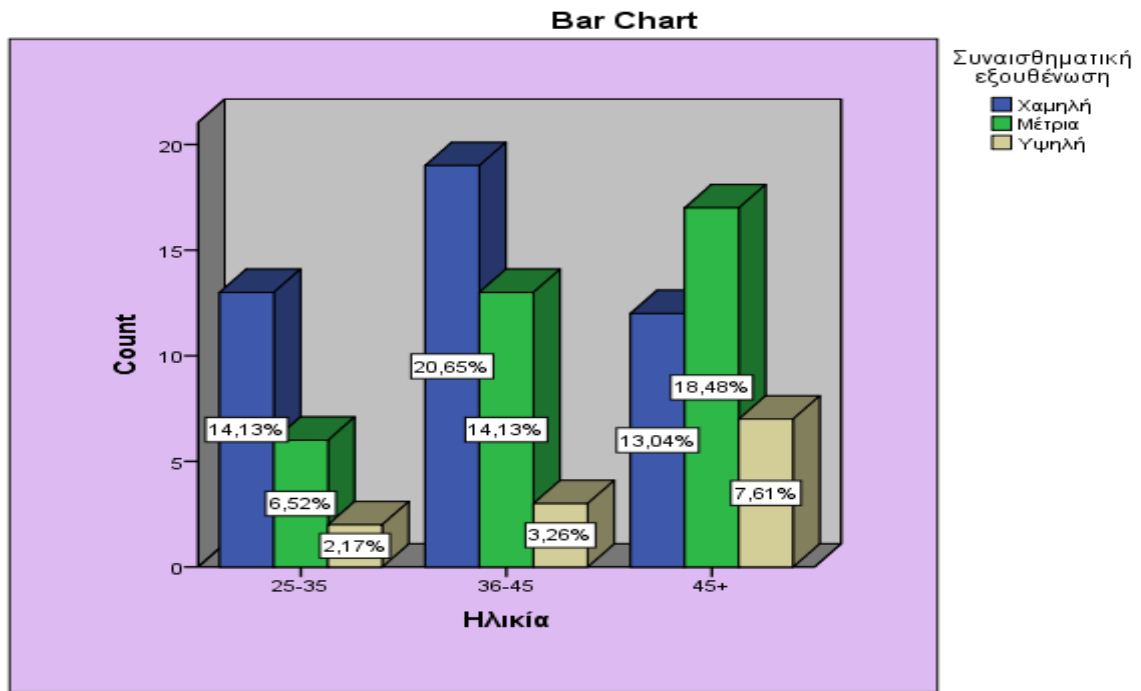
**Γράφημα 4.17: Αποπροσωποποίηση και Ηλικία**



**Γράφημα 4.18: Προσωπικά επιτεύγματα και Ηλικία**



**Γράφημα 4.19: Συναισθηματική εξουθένωση και Ηλικία**



**Πίνακας 10**

Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας ως προς την επαγγελματική εξουθένωση

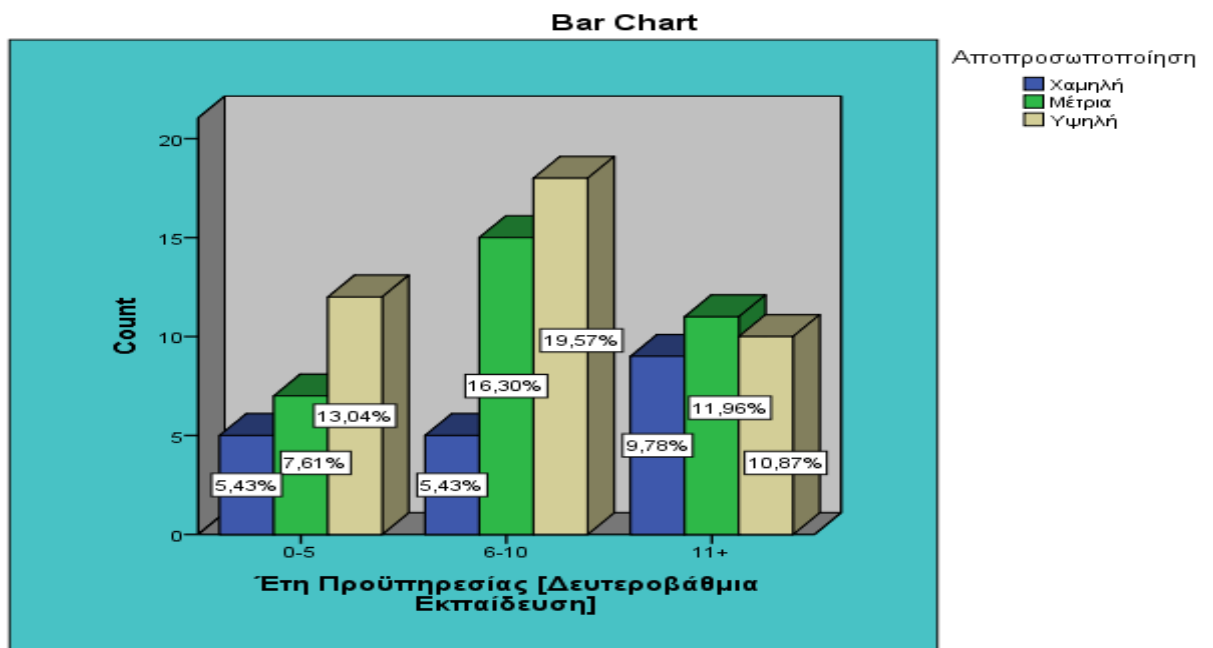
Έτη Προϋπηρεσίας [Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση]								
0-5		6-10		11+		F (2, 89)	p	
M	TA	M	TA	M	TA			
Αποπροσωποποίηση	10,33	5,38	10,97	5,36	8,53	4,61	1,958	,147

Προσωπικά επιτεύγματα	35,46	8,83	30,68	8,11	31,53	6,28	2,943	,058
Συναισθηματική εξουθένωση	15,75	8,91	21,92	8,89	23,77	7,88	6,268	,003

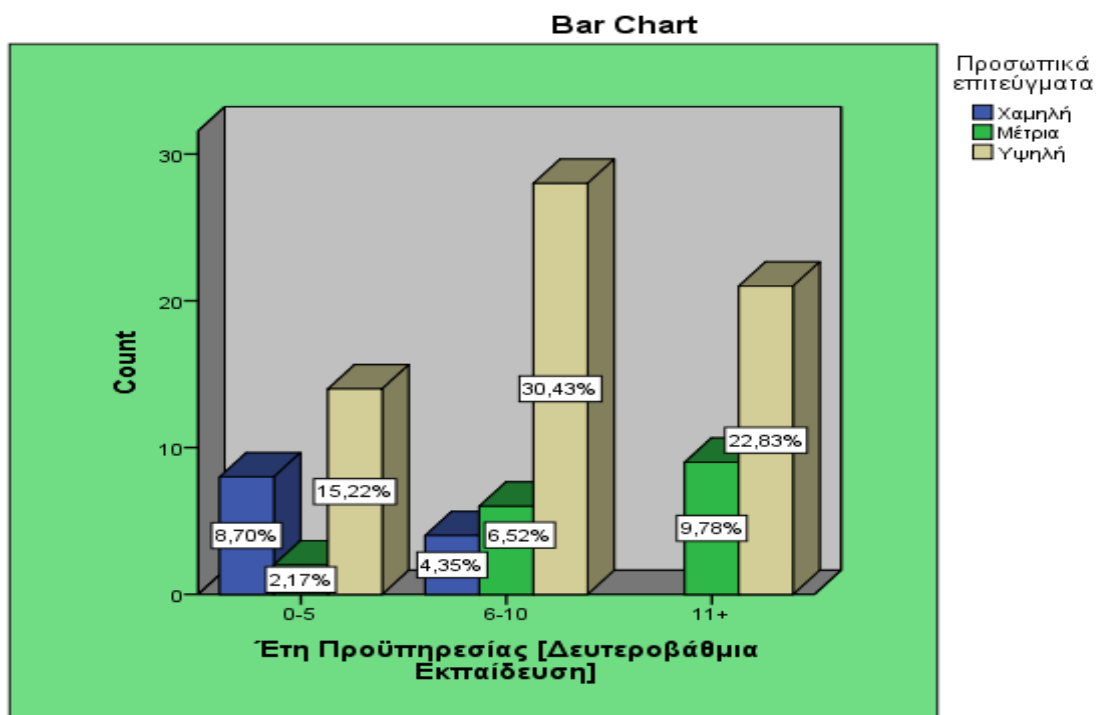
---

Σύμφωνα με τον πίνακα 10 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας ως προς την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα. Αυτό δεν ισχύει για την συναισθηματική εξουθένωση. Από τον post hoc έλεγχο του Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 11 έτη παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 0 – 5 έτη ( $p = .003$ ). Ακόμα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6-10 έτη παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 0 – 5 έτη ( $p = .021$ ). Στα παρακάτω Γραφήματα διαφαίνονται τα αποτελέσματα αναλυτικά.

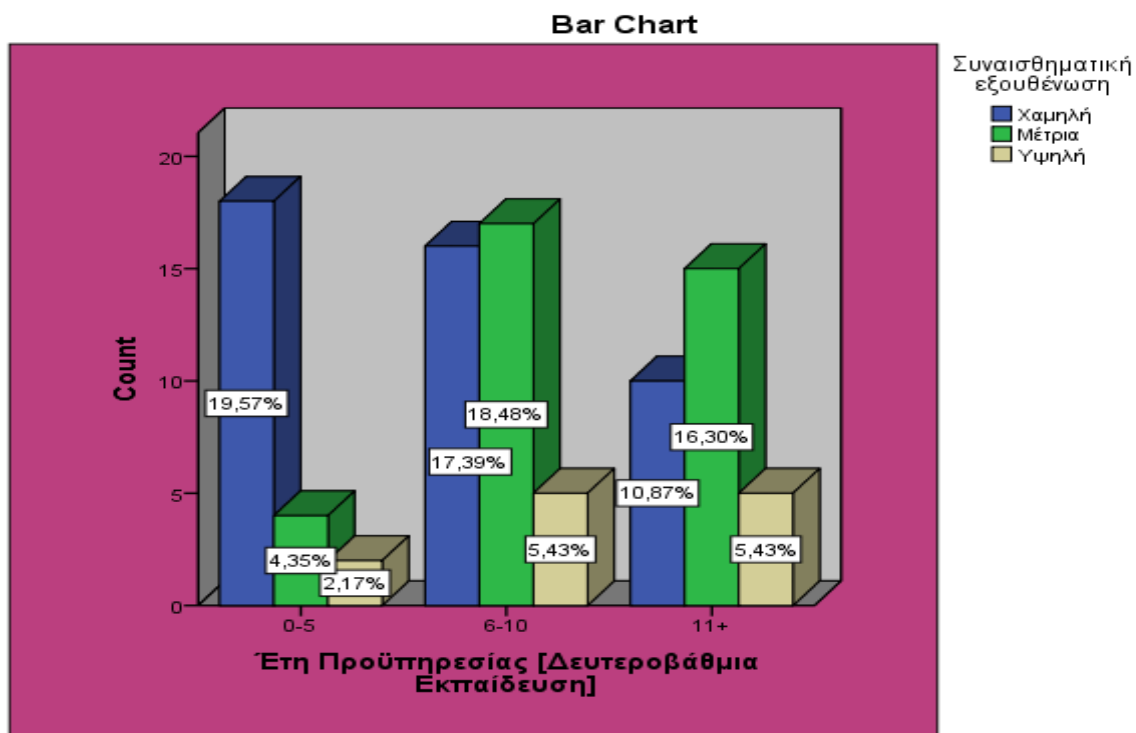
**Γράφημα 4.20: Αποπροσωποποίηση και Έτη προϋπηρεσίας**



**Γράφημα 4.21: Προσωπικά επιτεύγματα και Έτη Προϋπηρεσίας**



Γράφημα 4.22: Συναισθηματική εξουθένωση και Έτη Προϋπηρεσίας



Πίνακας 11

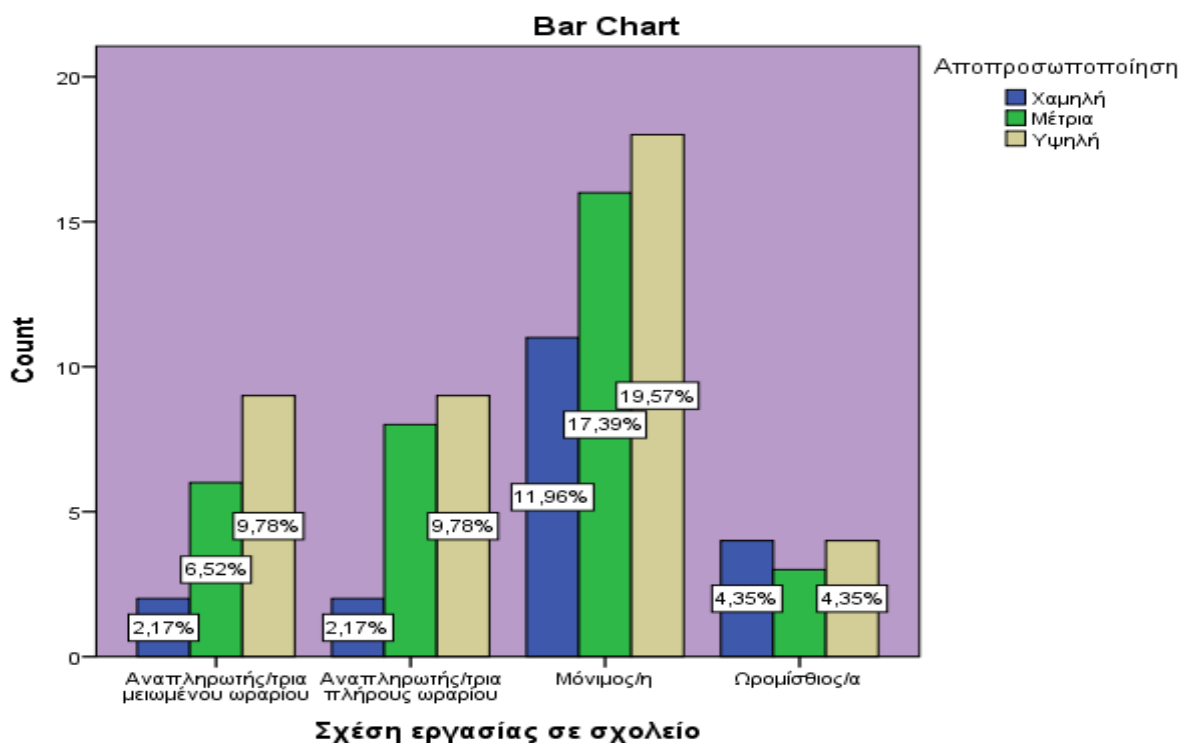
Διαφορές μεταξύ των διαφορετικών σχέσεων εργασίας ως προς την επαγγελματική εξουθένωση

	Σχέση εργασίας σε σχολείο								F (3, p 88)
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου				Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου				
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	
Αποπροσωποποίηση	11,65	5,35	10,47	5,10	9,62	5,18	8,27	5,00	1,114 ,348
Προσωπικά επιτεύγματα	34,47	8,95	32,63	7,04	30,02	7,53	36,91	7,15	3,106 ,031
Συναισθηματική εξουθένωση	16,59	7,51	19,68	6,52	24,93	9,01	13,27	7,21	8,744 ,000

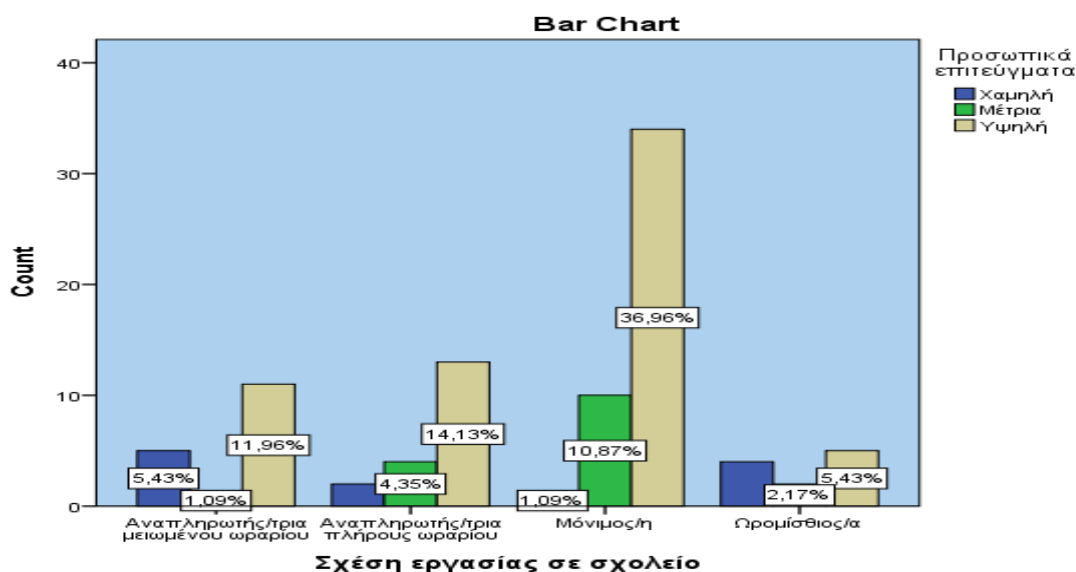
Σύμφωνα με τον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών σχέσεων εργασίας ως προς την αποπροσωποποίηση. Αυτό δεν ισχύει για την συναισθηματική εξουθένωση και τα προσωπικά επιτεύγματα. Από τον post hoc έλεγχο του Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνιμη σχέση εργασίας παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών που είναι ωρομίσθιοι ( $p = .000$ ). Ακόμα βρέθηκε ότι οι

εκπαιδευτικοί που έχουν μόνιμη σχέση εργασίας παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ( $p = .003$ ). Στα παρακάτω Γραφήματα διαφαίνονται τα αποτελέσματα αναλυτικά.

**Γράφημα 4.23: Αποπροσωποποίηση και Σχέση εργασίας**

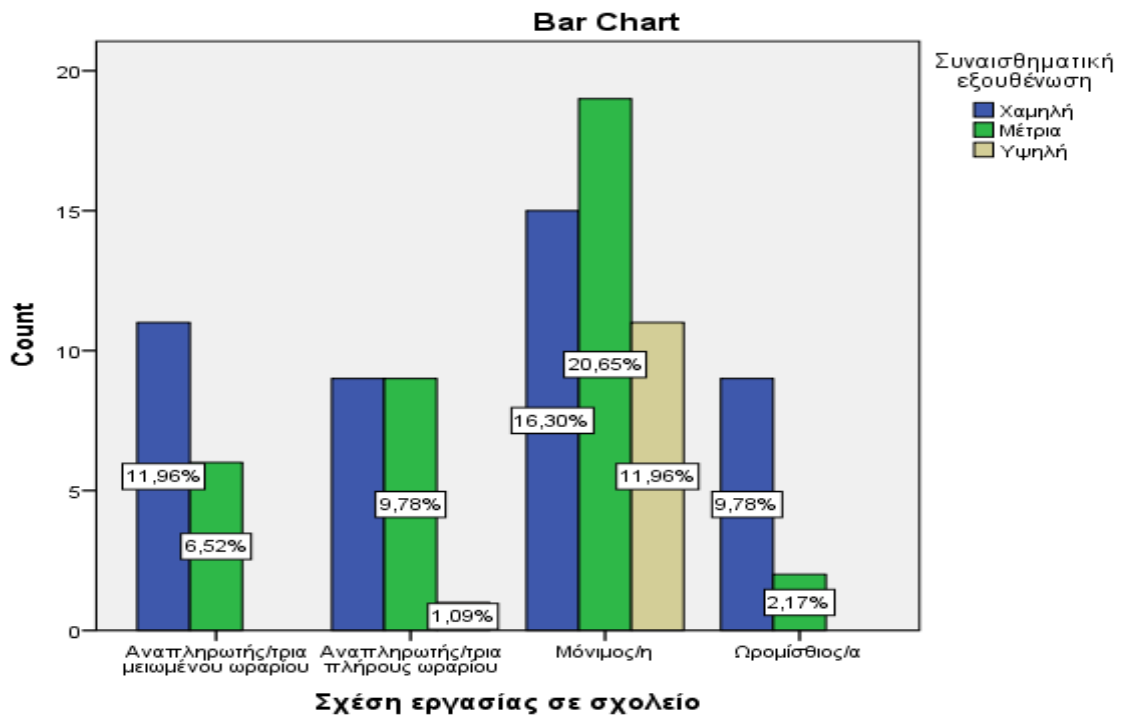


**Γράφημα 4.24: Προσωπικά επιτεύγματα και Σχέση εργασίας**





**Γράφημα 4.25: Συναισθηματική εξουθένωση και Σχέση εργασίας**



## Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα-Συζήτηση έρευνας

### 5.1 Συμπεράσματα έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση.

Σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77,2%) είναι γυναίκες, άνω των 36 ετών ήταν το 77,1%, 38% ήταν έγγαμοι και με παιδιά βρέθηκε το 54,3% των ερωτηθέντων. Επιπλέον το 38% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο το 3,3% κατείχε διδακτορικό τίτλο, ενώ το 48,9 % των ερωτηθέντων είχε μόνιμη σχέση εργασίας με την σχολική μονάδα και το 32,6% είχε πάνω από 11 έτη προϋπηρεσίας.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε σχεδόν τα 4/10 των εκπαιδευτικών να παρουσιάζει υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης και το 1/3 σε μέτριο επίπεδο, το 1/6 παρουσίασε υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης και τα 4/10 σε μέτριο επίπεδο και τα 2/3 παρουσίασαν υψηλό επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων και το 1/3 μέτριο επίπεδο. Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στο σχολείο (Van Horn, Schaufeli, Greenglass, & Burke, 1977).

Από την επαγωγική στατιστική βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τους Van Droogenbroeck κ.ά. (2014) και Shen κ.ά. (2015) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βίωναν αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξουθένωση.. Σύμφωνα με τον Freudenberger (1974) το άτομο γίνεται κυνικό και άκαμπτο, δογματικό και μοιάζει καταθλιπτικό και ανίκανο να οδηγηθεί σε εποικοδομητικές αλλαγές και διαδικασίες προόδου, καθώς αυτές απαιτούν μεγάλες προσπάθειες για να

υλοποιηθούν. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών επιτευγμάτων με την αποπροσωποποίηση και με την συναισθηματική εξουθένωση. Αποτέλεσμα το οποίο συμφωνεί με άλλες έρευνες βάσει των οποίων υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (Moss, 2015), την αποπροσωποποίηση (Adams, 2014) και την υψηλή αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης (Iqbal & Abbasi, 2013). Πιστεύεται ότι τα άτομα όπου τα κυρίαρχα στοιχεία της προσωπικότητάς τους είναι η ανεκτικότητα, η ηρεμία και η ικανοποίησή τους από τη ζωή τείνουν να είναι πιο ανεκτικά στο άγχος και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, ενώ άτομα όπου τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είναι ανησυχία, ανυπόμονη συμπεριφορά και διαρκής ανταγωνισμός με τον εαυτό τους και τους γύρω τους, είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Tsigilis κ.ά., 2007)

Ως προς την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση βρέθηκε ότι το φύλο, η ύπαρξη παιδιών, η ηλικία, η προϋπηρεσία και η σχέση εργασίας να μην επηρεάζουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα αποτέλεσμα το οποίο δεν συμφωνεί με την έρευνα των Russell. Altmaier & Van Velzen (1987) οι οποίοι υποστήριξαν πως η ηλικία το φύλο και άλλοι παράγοντες επιδρούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε να μην επιδρά και με την επαγγελματική εξουθένωση, εύρημα το οποίο σε άλλες μελέτες φάνηκε να αποτελεί βασικό στοιχείο εμφάνισης του συνδρόμου, μιας και οι άνδρες είχαν υψηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης (Lau, Yuen & Chan, 2005) και οι γυναίκες εμφάνιζαν υψηλότερη συναισθηματική εξουθένωση και χαμηλότερο επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων (Lau et al., 2005). Βρέθηκε, ότι όσοι έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης έναντι των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παιδιά.

Ακόμα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας πάνω από 45 ετών παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας από 25-35 ετών, εύρημα το οποίο δεν συσχετίζεται με έρευνα (Laub, 1998) στην οποία διαφάνηκε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερο ποσοστό εξουθένωσης σε σχέση με τους μεγαλύτερους και με έρευνα (Konert, 1998), η οποία διαπίστωσε πως τα επίπεδα εξουθένωσης ήταν παρόμοια για τους μεγαλύτερους και τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο αναδεικνύει πως υπάρχουν μελέτες οι οποίες έχουν βρει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της εξουθένωσης και μελέτες οι οποίες δεν έχουν διαπιστώσει τέτοιου είδους συσχέτιση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 11 έτη παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 0 – 5 έτη. Επίσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6-10 έτη παρουσίαζαν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 0 – 5 έτη. Ο Weisberg (1994) εξέτασε την αποτελεσματικότητα των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης έτσι ώστε να μπορέσει να προβλέψει την πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Βρέθηκε πως προϋπηρεσία και επαγγελματική εξουθένωση είχαν σημαντική επίδραση στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για αποχώρηση. Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνιμη σχέση εργασίας παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση έναντι των εκπαιδευτικών που είναι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται να δημιουργεί σύγχυση όσον αφορά στο ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού ως προς τις ιδιότητες που έχει ως εκπαιδευτικός-δημόσιος υπάλληλος-πολίτης (Καΐλα & Θεοδοροπούλου, 1999). Σύμφωνα με τους Δημητρακάκη και Μανιάτη (2003) οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σύγχυση εξ' αιτίας των αντιφατικών επιστημονικών θεωριών, των αντιφατικών προσανατολισμών του εκπαιδευτικού συστήματος, της δυσκολίας προσαρμογής του ελληνικού σχολείου στα νέα

πολυπολιτισμικά δεδομένα και των κοινωνικοοικονομικών προκλήσεων, στα στοιχεία χειραφέτησής τους από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Δημιουργούνται έτσι οι κατάλληλες συνθήκες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται στην διδακτική τους πράξη, απομονώνονται επαγγελματικά και εν τέλει εξουθενώνονται στην προσπάθεια να αντιμετωπίσουν όλες αυτές τις προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Γούμενο (1993), η αποτυχία του σχολείου και τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος με έντονη τάση προσωποποίησης των ευθυνών που διακρίνει την ελληνική κοινωνία, αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς.

## 5.2 Συζήτηση έρευνας

Βασικός περιορισμός της παρούσης έρευνας αποτελεί η μέθοδος δειγματοληψίας. Όπως αναφέρθηκε, καθώς επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας το οποίο αποτελεί οικονομικότερη και ταχύτερη επιλογή, δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού τα συμπεράσματα της έρευνας. Επομένως προτείνεται να διεξαχθεί στο μέλλον η ίδια έρευνα, με το ίδιο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των 22 ερωτήσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σε δείγμα όμως που θα επιλεγθεί με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, έτσι ώστε τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Έτσι αρχικά θα διαφανούν αναλυτικότερα ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Purkey (1970), παρατήρησε πως εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους, παρέχουν στους μαθητές τους την δυνατότητα να αισθανθούν το ίδιο. Αντίθετα εκπαιδευτικοί με αισθήματα αποτυχίας, δυσαρεστημένοι και καταθλιπτικοί είναι σε θέση να επηρεάσουν το κλίμα στην σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα σε σύντομο χρονικό διάστημα ο χώρος να γίνει δυσάρεστος και αποκαρδιωτικός, συνθήκη ικανή να επηρεάσει και κατ' επέκταση και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001).

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη και προώθηση εργαλείων τα οποία να μπορούν να μετρούν με ακρίβεια την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, θα έχουν σαν άμεσο αποτέλεσμα την δημιουργία ενός σημαντικού πλαισίου αντιμετώπισης και μετρίωσης της έντασης των συμπτωμάτων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, (Maslach & Leiter, 1999), ώστε να υπάρξει υποστήριξη για την ελαχιστοποίηση της εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο ((Seltzer & Numerof, 1988), με παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό επίπεδο (English & Baker, 1983; Karasek & Theorell, 1990; Plante & Robin, 1990; Sutherland & Cooper, 1992;2003; Travers & Cooper, 1996; Wetherall, 2002), όσο και σε οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο, (Elkin & Rosch, 1990; Matteson & Ivancevich, 1987; Travers & Cooper, 1996; Cooper, et al. 2001)

# Βιβλιογραφία

## Ξενόγλωσση

1. Adams, B. L. (2014). *Core self-evaluation and secondary teacher job satisfaction: An evaluation of the direct and indirect measurement method of core self-evaluation*. Southeastern Louisiana University
2. Antonakis John, Anna T. Cianciolo, Robert J. Sternberg, *The Nature of Leadership*, Sage Publications, Inc.
3. Baker, D.B (1985), *The study of stress at work, Annual Review of Public Health*
4. Bakker Arnold, Evangelia Demerouti, Schaufeli B. Wilmar, Janssen P.M Peter, *Using equity theory to examine the difference between burnout and depression*, Harwood Academic Publishers, 1999
5. Bar-On, R., (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*.
6. Bar-On, R., (2000). *Emotional and Social intelligence. Insights from the EQ-I*. Toronto, Canada. Multi-Health Systems, Inc
7. Betoret, F.D. (2009). *Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach*. *Educational Psychology*
8. Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). *Burnout–depression overlap: A review*. *Clinical psychology review, 36*, 28-41.
9. Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). *Burnout–depression overlap: A review*. *Clinical psychology review, 36*, 28-41.
10. Billingsley, B. (2004). *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature*. *The Journal of Special Education*

11. Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*
12. Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
13. Burns B. Robert, *Introduction to Research Methods*, Sage, London, 2000
14. Caplan, R.D., & Harrison R.V (1993) Person- Environment fit theory Some History, recent developments, and future directions, *Journal of Social Issues*, 49
15. Cattell, R. B. (1966). (Ed.), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Chicago, IL: Rand McNally.
16. Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
17. Cherniss, C. (2016). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. Routledge.
18. Cordes, C., & Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
19. Cooper, C. L., Dewe, P. & O'Driscoll, M. (2001). *Organisational Stress: A review and critique of theory, research and application*. London: Sage.



20. Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
21. Dworkin, A. G. (1985) *When Teachers Give Up: Teacher Burnout, Teacher Turnover and Their Impact on Children (78713–7998)*. Austin, TX: Hogg Foundation for Mental Health.
22. Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
23. English, E. H. & Baker, T. B. (1983). Relaxation training and cardiovascular response to experimental stressors. *Health Psychology*, 2, 239-259
24. Elkin, A. J. & Rosch, P. J. (1990). Promoting mental health at work. *Occupational Medicine State of the Art Review*, 5, 739-754.
25. Eriksen, W., Bruusgaard, D. and Knardahl, S. (2003), 'Work factors as predictors of sickness absence: A three month prospective study of nurses aides', *Occupational and Environmental Medicine* 60: 271-278
26. Farber, B. A. (1982). Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues.
27. Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
28. Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288.
29. Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163.

30. Freudenberger. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165
31. Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, NY: Doubleday.
32. Friedman, I. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
33. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.
34. NY: Basic Books
35. Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2015). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).
36. Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2015). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).
37. Geary C David, *The Origin of Mind: Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*, American Psychological Association
38. Glazer S., Stetz T.A. & Izso L. (2003). Effects of personality on subjective job stress:a cultural analysis, Science direct
39. Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books

40. Goleman, D., Vayatzis RE, McKee Annie, *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*, Harvard Business Review Press
41. Gottfredson S. Linda, *The General Intelligence Factor*, Scientific American Presents
42. Haberman, M. (2017). What Star Teachers Don't Do. In *Star Teachers of Children in Poverty* (pp. 29-40). Routledge.
43. Hastings, R. P., Horne, S., & Mitchell, G. (2004). Burnout in direct care staff in intellectual disability services: a factor analytic study of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 268-273.
44. Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39
45. Hobfoll S.E. & Shirom A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R.T. Golembiewski (ed.), *Handbook of organization behavior* (σελ. 57-81), New York: Dekker.
46. Hock, R. R. (1988) 'Professional Burnout Among Public School Teachers', *Public Personnel Management*
47. Hughes, R. E. (2001). Deciding to Leave but Staying: Teacher Burnout, Precursors and Turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-98.
48. Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and psychological measurement*, 41(4), 1167-1174.
49. Iqbal, F., & Abbasi, F. (2013). Relationship between emotional intelligence and job burnout among universities professors. *Asian*

50. Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
51. Kalliath Thomas J., O'Driscoll P. Michael, Gillespie F. David, Bluedorn C. Allen, A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals, *Work and Stress*, 2000
52. Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
53. Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
54. Konert, E. (1998). The relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles. (Doctoral dissertation, Wayne State University). *Dissertation Abstracts International*, 58-11A, 4143
55. Khamisa, N., Oldenburg, B., Peltzer, K., & Ilic, D. (2015). Work related stress, burnout, job satisfaction and general health of nurses. *International journal of environmental research and public health*, 12(1), 652-666.
56. Landy J Frank, Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence, *Wiley Online Library*
57. Lau, P. S., Yuen, M. T. & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 491-516.
58. Laub, A. (1998). Isolation in the secondary school as a predictor of teacher

- burnout. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Albany.
59. Lazarus, R.S. (1990) Theory-based stress measurement, *Psychological Inquiry*
60. Lazarus, R.S. (1993) From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks, *Annual Review of Psychology*
61. Lewis D., Brazl K, Extrinsic and Intrinsic Determinants of Quality of Work Life, *International journal of health care quality assurance incorporating Leadership in health services*. 2001
62. Locke, E. A., (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*
63. Malakh-Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Pr.
64. Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measure of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
65. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
66. Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
67. Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
68. Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

69. Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Philadelphia: Taylor & Francis.
70. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
71. Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Take this job and love it! 6 ways to beat burnout. *Psychology Today*, 32(5), 50-53.
72. Matteson, M. T. & Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling work stress: Effective Human Resource and Management Strategy*. London: Jossey Bass.
73. Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*. (pp.396-420). New York: Cambridge University
74. Matthews, G., Roberts, R. D., and Zeidner, M., (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, pp. 179–196
75. McINTYRE, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*
76. McGraw M. Kathleen, *Contributions of the Cognitive Approach to Political Psychology*, Wiley Online Library
77. Miller, IW, & Norman, WH (1979). Learned helplessness in humans:  
A review and attribution theory model. *Psychological Bulletin*, 86, 93–118

78. Moss, C. (2015). *Role Conflict and Role Ambiguity as Predictors of Burnout in Special and General Education Co-teachers* (Doctoral dissertation, Walden University).
79. Neophytou, L., & Koutselini, M. (2008). The Innovation of zones of educational priority in Cyprus: The side effects of reliance on conservative policy. *Curriculum and Teaching*
80. Plante, T. G. & Robin, J. (1990). Physical fitness and enhanced psychological health. *Current Psychology: Research and Reviews*, 9, 3-24.
81. Pines, A. M. (2017). Burnout: An existential perspective. In *Professional burnout* (pp. 33-51). Routledge.
82. Potter, B.A. (1995). *Preventing Job Burnout: Transforming Work Pressures into Productivity*, Crisp Publication, California
83. Potter. B.A. & Orfali, S.J. (1994). *Finding a Path with a Heart: Hom' to Gofrom Burnout to Bliss*, Ronin Publishing, Berkeley, Ca.
84. Purkey, W.W. (1970). *Selfconcept and school achievement*. Prentice - Hall: Englewood Cliffs New Jersey.
85. Raines Evers, C. (2011, January 1). *A Relational Study of Elementary Principals' Leadership Traits, Teacher Morale, and School Performance*. ProQuest LLC.
86. Reuven Bar-On, *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence*, American Psychology Association
87. Roloff, M.E., & Brown, L.A. (2011). Extra-Role Time, Εξουθένωση and Commitment: The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*
88. Russell, D.W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269- 274.
89. Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*

90. Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74.
91. Seltzer, J. & Numerof, R. E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446
92. Seuntjens Alice Daly, Burnout in nursing: What is it and how to prevent it, *Nursing Administration Quarterly*, 1982
93. Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
94. Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence*
95. *determine success in life*. New York: Simon and Shuster
96. Sutherland, V. J. & Cooper, C. L. (2003). *De-stressing doctors: A self-management guide*. Butterworth-Heinemann: London.
97. Sutherland, V.J. & Cooper, C.L. (1992). Job stress, satisfaction and mental health among general practitioners before and after introduction of new contract. *BMJ*, 304, 1545- 1548
98. Talmor, R., Reiter\*, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
99. Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*. London: Routledge.
100. Trotter-Mathison, M., & Skovholt, T. (2014). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for*



counselors, therapists, teachers, and health professionals.  
Routledge.

101. Tsigilis, N., Koustelios, A. & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7) 666 - 675.
102. Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
103. Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1997). A CanadianDutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382
104. Vittorio Lodolo-D'Oria (2011). Are Teachers Aware of the Potential Consequences of Their Work-Related Stress Such as Burnout and Other Main Pathologies?, *Psychiatric Disorders - Worldwide Advances*, Dr. Toru Uehara (Ed.), ISBN: 978-953-307-833-5, InTech, Available from: <http://www.intechopen.com/books/psychiatric-disorders-worldwide-advances/are-teachers-aware-of-the-potential-consequences-of-their-work-related-stress-such-as-burnout-and-ot> Vizzi F. Accertamenti di idoneità al lavoro degli insegnanti della Provincia di Torino nel periodo 1996-2002. Tesi di specializzazione in Medicina Legale A.A. 2001-2002.
105. Weisberg, J. (1994). Measuring workers' burnout and intention to leave. *International Journal of Manpower*, 75(1), 4-14.
106. Wetherall, M. (2002). Not to be sneezed at. *The Psychologist*, 15 (6), 305-312

## Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Αναγνωστόπουλος Φ. και Παπαδάτου Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και Εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Δείγμα Νοσηλευτών. *Ψυχολογικά Θέματα*.
2. Αρέθας, επιστημονική επετηρίδα, τ. Ι, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Πάτρα, 1998
3. Αντωνίου, Α.Σ (2006) Εργασιακό Στρες, Αθήνα: Παρισιάνου
4. Γούμενος, Α. (1993). Τι προσδοκά κοινωνία από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 60, 39-41.
5. Δημητρακάκης, Κ. & Μανιάτης, Π. (2002). αντιφατικότητα της διδακτικής πράξης από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών -Θεωρία και αποτελέσματα μιας έρευνας. Στο Γ. Μπαγάκης(Επιμ.), εκπαιδευτικός ως ερευνητής.(σελ. 357-366). Αθήνα: Μεταίχμιο.
6. Di Matteo, M.R & Martin L.R (2011), Εισαγωγή στην ψυχολογία της υγείας, Αθήνα: Πεδίο
7. Δούκα, Μ. (2003). Το σύνδρομο της επαγγελματικής κόπωσης Burnout στην κοινωνική εργασία. *Κοινωνική εργασία*
8. Καΐλα, Μ. & Θεοδοροπούλου, Έ. (1999).0 εκπαιδευτικός (3 Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
9. Κάντας, Α., (1995) Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία, τ. 3, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995
10. Κάντας Α. (1996). Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς και στους Εργαζόμενους σε Επαγγέλματα Υγείας και Πρόνοιας. *Ψυχολογία*.
11. Καραδήμας Ε.Χ (2005), *Ψυχολογία της Υγείας, Θεωρία και Κλινική Πράξη*, Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός
12. Κουλιεράκης Γ., Μεταλληνού Ο., Πάντζου Π. (2000). Κοινωνιολογική και Ψυχολογική Προσέγγιση των Νοσοκομείων/Υπηρεσιών Υγείας. Τόμος Β:

Συμπεριφορές Υγείας. Πρότυπα και Μεταβολές. Πάτρα. Ελληνικό  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

13. Μαυρολεύτερος Γ, Εργασιακό άγχος: Πηγές, Ψυχοκοινωνικοί  
κίνδυνοι και Διαχείριση, European University of Cyprus
14. Χατζηπέμος, Θ. (2009). Ένεκα λόγο. Δελτίο επικοινωνίας της Εταιρείας  
Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου

## Παράρτημα

### Πίνακας 1

#### Έλεγχος κανονικότητας

##### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποπροσωποποίηση	,067	92	,200*	,973	92	,055
Προσωπικά επιτεύγματα	,098	92	,028	,979	92	,143
Συναισθηματική εξουθένωση	,065	92	,200*	,986	92	,457

a. Lilliefors Significance Correction

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

## Ερωτηματολόγιο

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

#### 2. Ηλικία:

- 25-35
- 36-45
- 45 και άνω

#### 3. Οικογενειακή κατάσταση:

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

#### 4. Έχετε παιδιά;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

#### 5. Εκπαίδευση:

- Διδακτορικό
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο) Απόφοιτος
- ΑΕΙ
- ΤΕΙ

#### 6. Σχέση εργασίας σε σχολείο:

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
- Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου
- Ωρομίσθιος/α

#### 7. Έτη Προϋπηρεσίας:

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11 έτη και πάνω

**Το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της  
Maslach (MBI) - Maslach & Jackson, 1986.**

**Μετάφραση και Προσαρμογή στα Ελληνικά: Kokkinos (2006)**

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς την εργασία σας. Κυκλώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.

	1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Μερικές φορές Τον χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα	
ME1.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία						
ME2.	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς						
ME3.	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα						
ME4.	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου						
ME5.	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου						
ME6.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο						
ME7.	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές						
ME8.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου						
ME9.	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας						
MP10.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου						
MP11.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά						
MP12.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων						
MP13.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα						
MP14.	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου						
MP15.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά						
MP16.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου						
MP17.	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου						
MA18.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα						
MA19.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά						
MA20.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή						
MA21.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους						
MA22.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου						

