



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)**

**Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών στην
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την
Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΑΜ: 3032201601112

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Αθανάσιος Κατσης, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Επιβλέπων Καθηγητής
Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Ιανουάριος 2018

Copyright © Μαρία Οικονόμου, 2018.

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.

Αφιερώνω σε ό,τι δίνει νόημα στη ζωή.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί την ολοκλήρωση μιας προσπάθειας που έγινε στα πλαίσια των σπουδών μου, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Με την εργασία αυτή επιδιώκεται η κατανόηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ολοκληρώνοντας την συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου και επιβλέποντα αυτής της προσπάθειας, κ. Αθανάσιο Κατσή Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την τιμή που μου έκανε να συνεργαστώ μαζί του και να με υποστηρίξει ουσιαστικά. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο και τον κ. Μπαγάκη Γεώργιο καθηγητές του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή επιτροπή μου και οι οποίοι μαζί με τους υπόλοιπους καθηγητές με τη διδασκαλία τους κατά την διάρκεια των σπουδών μου, βοήθησαν εμμέσως για τη συγγραφή αυτής της εργασίας. Επίσης θέλω να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του Δήμου Κορινθίων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς επίσης και σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς είτε από χώρες του εξωτερικού είτε από το εσωτερικό της χώρας οι οποίοι συμμετείχαν διαδικτυακά στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και η συμβολή τους ήταν πολύ σημαντική στην εκπόνηση της εργασίας. Ευχαριστώ τους συμφοιτητές μου για τους προβληματισμούς και την ανταλλαγή απόψεων που μοιραστήκαμε στη διάρκεια των μαθημάτων, την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξη και όλους εκείνους τους ανθρώπους που βρέθηκαν στον δρόμο της ζωής μου και συνέβαλλαν στην επίτευξη των στόχων μου.

Μαρία Οικονόμου

Ιανουάριος 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	11
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	11
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	12
1.3 ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	13
1.4 ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	14
1.5 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	17
1.6 ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	18
1.7 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.....	20
1.7.1 Ατομικοί Παράγοντες	20
1.7.2 Περιβαλλοντικοί Παράγοντες	24
1.8 ΜΕΤΡΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	31
2.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ-ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ).....	31
2.1.1 Δημογραφικά.....	33
2.1.2 Προσωπικότητα.....	33
2.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	36
2.3 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	38
2.4 ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	39
2.4.1 Παράγοντες σχολικού επιπέδου που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΈΡΕΥΝΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ	
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	46
3.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	46
3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	63
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	63
4.3 ΕΙΔΟΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	63
4.4 ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
4.5 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
4.6 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	64
4.7 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	64
4.8 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	88
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	88
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	106

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Διαφορές ανάμεσα σε στρες και εξουθένωση	19
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	66
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2 Εκπαίδευση	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3 Κατανομή τίτλων ανάλογα με βαθμίδα εκπαίδευσης	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4 Χώρος εκπαίδευσης	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5 Χώρα εργασίας	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6 Σχέση εργασίας στο σχολείο	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7 Έτη Προϋπηρεσίας	69
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8 Επαγγελματική εξουθένωση	69
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9 Συναισθηματική εξουθένωση	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.10 Προσωπικά επιτεύγματα	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.11 Αποπροσωποποίηση	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.12 Συσχετίσεις	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.13 Διαφορές μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.14 Διαφορές μεταξύ εξωτερικού και Ελλάδας	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.15 Διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών που δεν έχουν διδάξει σε σχολεία ειδικής αγωγής	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.16 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με το φύλο	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.17 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.18 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την ηλικία	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.19 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την εκπαίδευση	76
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.20 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τον τομέα εκπ/σης	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.21 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με το φύλο	78

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.22 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.23 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την ηλικία	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.24 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την εκπαίδευση	81
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.25 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τον τομέα της εκπ/σης	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.26 Προσωπικά επιτεύγματα σε σχέση με τον τομέα εκπ/σης	83

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με το φύλο	73
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση	74
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την ηλικία	75
ΓΡΑΦΗΜΑ 4 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την εκπαίδευση	76
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 Συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τον τομέα εκπαίδευσης	77
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με το φύλο	78
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση	79
ΓΡΑΦΗΜΑ 8 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την ηλικία	80
ΓΡΑΦΗΜΑ 9 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με την εκπαίδευση	81
ΓΡΑΦΗΜΑ 10 Αποπροσωποποίηση σε σχέση με τον τομέα εκπαίδευσης	82
ΓΡΑΦΗΜΑ 11 Προσωπικά επιτεύγματα σε σχέση με τον τομέα εκπαίδευσης	83

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Επιπλέον εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό και στο εσωτερικό της χώρας, μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα και εκείνων που εργάζονταν στην ειδική αγωγή με όσους δεν εργάζονταν στον συγκεκριμένο τομέα. Για να εξεταστεί ο στόχος της έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική έρευνα με δείγμα ευκολίας από 144 εκπαιδευτικούς και με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το επίπεδο αποπροσωποποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Τα προσωπικά επιτεύγματα των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση αξιολογήθηκαν σε υψηλά επίπεδα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ακόμη βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών επιτευγμάτων με την αποπροσωποποίηση και με την συναισθηματική εξουθένωση. Αναφορικά με τις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό έναντι όσων εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επιπλέον δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε σχολεία ειδικής αγωγής και όσων δεν έχουν διδάξει. Ομοίως όσον αφορά στις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έναντι όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα καινοτόμα ευρήματα της μελέτης αφορούν στις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό έναντι όσων εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας και στις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έναντι όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα.

Λέξεις Κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, γενική και ειδική αγωγή.

Professional burnout in primary and secondary education, in special education schools and in second chance schools teachers

Oikonomou Maria

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine the level of professional burnout in primary and secondary education, in special education schools and in second chance schools teachers. In addition, it was examined whether there are differences between teachers working abroad and those working within the country. The study also examined whether there are differences between teachers working in the private sector and those working in the public sector as well as special education teachers with the other levels of education. In order to examine the objective of the research, the quantitative research method was chosen using a structured questionnaire. A convenience sample of 144 teachers was selected for the research purposes. According to the research results, the level of depersonalization and burnout for teachers was at a low level. Personal achievements of the teachers of the sample in relation to burnout were evaluated at high levels for the majority of teachers. There was also a statistically significant positive correlation between the depersonalization and emotional exhaustion of teachers and a statistically significant negative correlation between personal achievements with depersonalization and emotional exhaustion. With regard to the differences in the level of burnout between teachers working abroad versus those working within the country, no statistically significant differences were observed. In addition, there were no statistically significant differences between teachers who have taught in special education schools and those who have not. Similarly, the results regarding the level of burnout among teachers working in the private sector versus those working in the public sector did not show statistically significant differences. The innovative findings of the study concern the differences in the level of burnout between teachers working abroad versus those working within the country and the differences in the level of burnout among teachers working in the private sector versus those working in the public sector.

Keywords: burnout, teachers, general and special education

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής και των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αφορά στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και αποτελείται από τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης, ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή και ακολουθούν οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την επαγγελματική εξουθένωση. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική εξουθένωση, τα θεωρητικά της μοντέλα, οι συνιστώσες της, οι παράγοντες που την προκαλούν και οι οποίοι αφορούν σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και τέλος περιγράφεται ο τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μελετά την επαγγελματική εξουθένωση στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζοντας στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στην προσωπικότητά τους. Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής αλλά και τα αίτια που την προκαλούν.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζει συγκριτικά έρευνες που έχουν μελετήσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται τόσο σε σχολεία γενικής όσο και σε σχολεία ειδικής αγωγής.

Αμέσως μετά ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια: το κεφάλαιο της μεθοδολογίας (τέταρτο στο σύνολο της εργασίας), στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας, το δείγμα της, το εργαλείο της αλλά και η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος αναφέρεται η αξιοπιστία της παρούσης έρευνας. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει σε πίνακες

και γραφήματα τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η Επαγγελματική Εξουθένωση

1.1 Εννοιολογικός ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση αφορά στο φαινόμενο κατά το οποίο η ενέργεια ή η ικανότητα εργασίας των εργαζομένων μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, λόγω του ότι το εργασιακό περιβάλλον δεν παρέχει πόρους και είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. Σε τελικό στάδιο υπάρχει μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης του ατόμου από την οποία είναι δύσκολο να ανακάμψει (Hakanen and Bakker, 2017). Επιπλέον, η ενασχόληση, ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για την δουλειά κάποιου είναι ένας πρόδρομος της επαγγελματικής εξουθένωσης (Tijdsink κ.ά., 2013).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει διεγείρει την έρευνα για το εργασιακό άγχος, ιδιαίτερα σε τομείς όπως τα επαγγέλματα που παρέχουν βοήθεια, στα οποία η προσοχή δεν είχε επικεντρωθεί πριν. Επίσης έχει προκαλέσει την θεωρητικοποίηση, ιδιαίτερα στον τομέα της συναισθηματικής εργασίας, της εκδήλωσης συμπτωμάτων και της κοινωνικής ανταλλαγής. Στο εργασιακό ιατρικό περιβάλλον ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών με εξειδικευμένα συστήματα κοινωνικής ασφάλισης - κυρίως της Σουηδίας και των Κάτω Χωρών - η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια καθιερωμένη ιατρική διάγνωση. Αυτό σημαίνει ότι περιλαμβάνεται στα εγχειρίδια και ότι οι ιατροί και άλλοι επαγγελματίες υγείας εκπαιδεύονται στην εκτίμηση και την θεραπεία της εξουθένωσης.

Επιπλέον, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχίατροι, οι σύμβουλοι, οι υπεύθυνοι ανθρώπινων υπηρεσιών, οι σύμβουλοι οργανισμών προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων, από ατομικά προγράμματα θεραπείας, μέσω προληπτικών εργαστηρίων μέχρι οργανωσιακές συμβουλές. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα με ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας είναι η μείωση της επίδρασης της μάθησης στην καθοδήγηση των εργαζομένων (Steffens κ.ά., 2014). Με άλλα λόγια, πολλοί επαγγελματίες κερδίζουν τα προς το ζην προσφέροντας θεραπεία σε θύματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, προσφέροντας εργαστήρια για την εξουθένωση ή διαβουλεύσεις με οργανισμούς σχετικά με τον τρόπο πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης και την

οικοδόμηση εργασιακής δέσμευσης. Υπό αυτήν την έννοια, η επαγγελματική εξουθένωση έχει ενισχύσει την επαγγελματική πρακτική.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρήθηκε αρχικά ως ένας ειδικός κίνδυνος για τους νεότερους, ιδεαλιστές, νέους επαγγελματίες που εξαντλούνταν, γίνονταν κυνικοί και αποθαρρύνονταν από τις εμπειρίες τους στα ψυχρά γραφειοκρατικά συστήματα που εξυπηρετούσαν πελάτες που δεν ανταποκρίνονταν σε δυσνόητα προβλήματα. Αλλά αυτό συνέβαινε πολύ καιρό πριν. Οι νεαροί ιδεαλιστές που εισέρχονταν στο εργατικό δυναμικό την δεκαετία του 1960 είναι εκείνοι που πλέον βρίσκονται υπό συνταξιοδότηση.

Η επαγγελματική εξουθένωση προέκυψε ως μια σημαντική έννοια στην δεκαετία του 1970 και συνέλαβε κάτι πολύ κρίσιμο για την εργασιακή εμπειρία των ανθρώπων. Συνεχίζει να το κάνει και σήμερα, περίπου 45 χρόνια από την εισαγωγή του όρου στην ψυχολογική βιβλιογραφία και στην πολιτιστική συζήτηση. Τόσο τότε όσο και τώρα, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια έννοια που φαίνεται να ταιριάζει με την κοινή εμπειρία μεταξύ των ανθρώπων. Έχει εμπνεύσει τους ερευνητές να την μελετήσουν και να προσπαθήσουν να καταλάβουν καλύτερα τι είναι και γιατί συμβαίνει. Έχει εμπνεύσει επίσης τους επαγγελματίες να αναζητήσουν τρόπους να την αντιμετωπίσουν, να την αποτρέψουν ή να την καταπολεμήσουν.

Έτσι, από την αρχή, η επαγγελματική εξουθένωση απολαμβάνει κοινή αναγνώριση τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους επαγγελματίες ως ένα κοινωνικό πρόβλημα που αξίζει προσοχής και βελτίωσης. Καθώς αυτή η αναγνώριση έχει εξαπλωθεί σε πολλές άλλες χώρες, πέρα από την αμερικανική της προέλευση, αποτελεί πλέον ένα φαινόμενο αξιοσημείωτης παγκόσμιας σημασίας (Schaufeli κ.ά., 2017; Hakanen and Bakker, 2017; Pervez and Halbesleben, 2017).

Οι νέοι επαγγελματίες στις αρχές του 21ου αιώνα έχουν λιγότερες ευκαιρίες για αφέλεια. Οι άνθρωποι έχουν πλέον λίγες αυταπάτες για τον κόσμο της εργασίας. Ωστόσο, είναι ευάλωτοι στην εξουθένωση (Cho κ.ά., 2015; Menezes, 2016). Και οι εργαζόμενοι που δουλεύουν από την δεκαετία του 1970 και οι οποίοι μέχρι τώρα πρέπει να γνωρίζουν καλύτερα, είναι επίσης ευάλωτοι (Leiter κ.ά., 2015).

Μπορεί να ισχύει ότι ενώ ο αφελής ιδεαλισμός μεγεθύνει την ευπάθεια του ατόμου στην εξουθένωση, αυτό δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Ο αποφασιστικός παράγοντας μπορεί να είναι η φύση της εργασιακής ζωής και το ευρύ πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτελείται η εργασία στον 21ο αιώνα.

1.3 Ορισμοί επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται για μια παρατεταμένη και αργή διαδικασία που μπορεί να διαρκέσει χρόνια. Σύμφωνα με τον Burisch (2014), οι αιτίες είναι οι υπερβολικές απαιτήσεις της εργασίας και η αδυναμία του εργαζόμενου να επενδύει συνεχώς ενέργεια όταν ικανοποιεί αυτές τις απαιτήσεις. Η ανάπτυξη της εξουθένωσης συνήθως ξεκινά σε ένα πρώιμο στάδιο συναισθηματικής εξάντλησης. Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης οδηγούν συνεπώς σε απομάκρυνση από τους ανθρώπους / πελάτες / ασθενείς με τους οποίους εργάζονται οι εργαζόμενοι και επίσης από την εργασία τους γενικά. Μια τέτοια απομάκρυνση οδηγεί σε αποπροσωποποιημένες αντιδράσεις απέναντι σε άτομα / πελάτες / ασθενείς και σε μια κυνική στάση απέναντι στην εργασία (Passalacqua, 2016). Με άλλα λόγια, η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να οδηγήσει στο στάδιο της αποπροσωποποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach and Leiter, 2014).

Ωστόσο, αρκετοί συγγραφείς ισχυρίζονται ότι η εξάντληση και η αποπροσωποποίηση αναπτύσσονται μάλλον παράλληλα και έχουν διαφορετικούς πρόδρομους παράγοντες (Demerouti κ.ά., 2014).

Σύμφωνα με τους Demerouti κ.ά. (2014) η ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης ακολουθεί δύο διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία σχετίζεται με τις απαιτήσεις της εργασίας που οδηγούν σε συχνή υπερβολική επιβάρυνση και κατά συνέπεια σε εξάντληση. Η έλλειψη πόρων εργασίας (π.χ. έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης) από την άλλη πλευρά, αντιπροσωπεύει μια δεύτερη διαδικασία, η οποία τελικά οδηγεί στην αποδέσμευση από την εργασία. Εάν οι πόροι δεν είναι λειτουργικοί κατά την ικανοποίηση των εργασιακών αιτημάτων, τότε θα υπάρξει συμπεριφορά απομάκρυνσης από την εργασία. Η συμπεριφορά απομάκρυνσης οδηγεί συνεπώς σε αποδέσμευση που αναφέρεται στην απομάκρυνση του ατόμου από την εργασία του και στην αρνητική στάση απέναντι στο αντικείμενο εργασίας,

το περιεχόμενο εργασίας και την δουλειά γενικά (Demerouti κ.ά., 2014). Η τρίτη συνιστώσα της εξουθένωσης, η μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση, είναι μάλλον συμπτωματική σε αυτήν την διαδικασία και δεν θεωρείται ως βασική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

1.4 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική εξουθένωση

Σε γενικές γραμμές, δεν υπάρχει ιδιαίτερη συμφωνία για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική εξουθένωση και ποια στάδια περιλαμβάνει (Bursich, 2014). Αν και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση ακολουθεί μια διαδικασία σταδίων, σχεδόν κάθε συγγραφέας υποθέτει μια διαφορετική τάξη σταδίων. Ωστόσο, οι βασικές πτυχές της διαδικασίας της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να επαναληφθούν στα ακόλουθα στάδια (Burisch, 2014):

Στάδιο 1: Υψηλός φόρτος εργασίας, υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους, υψηλές προσδοκίες από την εργασία. Οι απαιτήσεις εργασίας υπερβαίνουν τους πόρους εργασίας. Η δουλειά δεν εκπληρώνει τις προσδοκίες του ατόμου.

Στάδιο 2: Φυσική / συναισθηματική εξάντληση. Χρόνια εξάντληση, ακόμη υψηλότερες επενδύσεις σε ενέργεια για την εκτέλεση όλων των καθηκόντων εργασίας, διαταραχές ύπνου, ευαισθησία σε πονοκεφάλους και άλλους σωματικούς πόνους. Συναισθηματική εξάντληση, κόπωση ακόμη και όταν το άτομο σκέφτεται την εργασία.

Στάδιο 3: Αποπροσωποποίηση / Κυριαρχία / Αδιαφορία. Απάθεια, κατάθλιψη, πλήξη. Μια αρνητική στάση απέναντι στην εργασία, τους συναδέλφους και τους πελάτες / αποδέκτες υπηρεσιών / ασθενείς. Απομάκρυνση από την εργασία και τα προβλήματα. Μειωμένη προσπάθεια εργασίας

Στάδιο 4: Απόγνωση / Αδυναμία / Αποστροφή. Αποστροφή απέναντι στον εαυτό, σε άλλους ανθρώπους, σε όλα. Αίσθημα ενοχής και ανεπάρκειας.

Δύο ξεχωριστοί συνεισφέροντες στην εμπειρία της εργασιακής ζωής εξηγούν την εμμονή της επαγγελματικής εξουθένωσης ως μια εμπειρία, ένα θέμα κοινωνικής σημασίας, αλλά και επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας. Ο πρώτος συνεισφορών είναι μια επίμονη ανισορροπία των απαιτήσεων πάνω από τους πόρους (Aiken κ.ά., 2014; Bakker κ.ά., 2014) Όταν οι απαιτήσεις αυξάνονται, π.χ.,

περισσότεροι αποδέκτες υπηρεσιών με πιο έντονες απαιτήσεις, οι πόροι αδυνατούν να διατηρήσουν το ρυθμό αυτής της αύξησης. Δεν υπάρχει επαρκές προσωπικό, εξοπλισμός, προμήθειες ή χώρος για να ικανοποιηθεί η ζήτηση (Aiken κ.ά., 2014) Οι ανεπαρκείς δυνατότητες ανάπαυσης και αναγέννησης της εξαντλημένης ενέργειας επιδεινώνουν την εξάντληση των ανισορροπιών ζήτησης/πόρων.

Ο δεύτερος συνεισφορά αφορά στα κίνητρα και όχι στην ενέργεια. Οι εργαζόμενοι στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζουν την αποστολή, το όραμα και τις αξίες του οργανισμού στον οποίον εργάζονται με σκεπτικισμό (Sihotra & Malhotra, 2014). Οι εργαζόμενοι μπορεί να έχουν προσωπικές αξίες που διαφέρουν από αυτές των οργανισμών. Για παράδειγμα, ένας πωλητής λιανικής μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο για την ποιότητα της εξυπηρέτησης πελατών από το να ικανοποιεί τους στόχους πωλήσεων. Ένας άλλος πωλητής μπορεί μόνο να εκτιμά την μεγιστοποίηση των προμηθειών του από τις προσωπικές πωλήσεις για την ανάπτυξη συνεχιζόμενων σχέσεων με τους πελάτες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι σαφέστερες εταιρικές αξίες μπορεί να αποτελέσουν ένα πιο πρόσφορο έδαφος για αξιακές συγκρούσεις.

Η πιθανότητα για αξιακές συγκρούσεις αυξάνεται, καθώς οι οργανισμοί και οι εργαζόμενοι μειώνουν την δέσμευσή τους μεταξύ τους. Η μεγάλη αξιακή σύγκρουση για τους επαγγελματίες των υπηρεσιών στη δεκαετία του 1970 ήταν μεταξύ της αντίθετης κουλτούρας και μιας καθιερωμένης κοινωνικής τάξης. Οι νέοι αγνοούσαν τις παλαιότερες γενιές. Δεν είχαν εμπιστοσύνη σε κανέναν άνω των 30 ετών και ούτε είχαν εμπιστοσύνη στους θεσμούς τους. Το ελεύθερο κλινικό κίνημα στις ΗΠΑ προσπάθησε να δημιουργήσει μια νέα προσέγγιση στην υγειονομική περίθαλψη. Η εργασία σε οργανισμούς στο καθιερωμένο σύστημα προκάλεσε ένα είδος αξιακής σύγκρουσης (Daley, 2013).

Η εργασία σε οργανισμούς στο πλαίσιο της αντί-κουλτούρας δημιούργησε ένα άλλο είδος αξιακής σύγκρουσης, καθώς οι απαιτήσεις της ευθύνης των επιχειρήσεων ή του δημόσιου τομέα ήταν γενικά ασυμβίβαστες με τα ιδεώδη της αντί-κουλτούρας. Οι επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών ή τα διευθυντικά στελέχη που εισέρχονται στο εργατικό δυναμικό του 21ου αιώνα αναμένουν μια πολύ πιο ποικίλη σταδιοδρομία από ότι οι ομόλογοί τους μια γενιά πίσω (McTiernan and McDonald., 2015). Κανένα από τα συμβαλλόμενα μέρη δεν είναι έτοιμο να

αναλάβει μια δια βίου δέσμευση. Ως εκ τούτου, οι εργαζόμενοι είναι λιγότερο πρόθυμοι να θέσουν κατά μέρος τις προσωπικές κλίσεις τους για το καλό της εταιρείας.

Μια άλλη μορφή σύγκρουσης συμβαίνει ανάμεσα στις δηλωμένες αξίες του οργανισμού και τις αξίες της εν δράσει (Hoffarth, 2016). Οι εργαζόμενοι ασκούν σοβαρή κριτική όταν διαπιστώνουν ένα χάσμα μεταξύ των προθέσεων του οργανισμού και της πραγματικότητας. Αντί να αποδίδουν το έλλειμμα στις συνθήκες της αγοράς ή την κακή τύχη, συχνά αποδίδουν το πρόβλημα στην εταιρική υποκρισία. Αυτή η απόδοση μπορεί να ισχύει για ολόκληρο το εκτελεστικό επίπεδο ή μπορεί να αφορά ξεχωριστά άτομα που καταχρώνται τις θέσεις εξουσίας για να εκμεταλλευτούν την εταιρεία για προσωπική τους ωφέλεια. Σε αυτά τα σενάρια, οι εργαζόμενοι αποδέχονται τις αξίες που έχουν ασπαστεί οι οργανισμοί. Αντιμετωπίζουν μια σύγκρουση με τις αξίες την οποία αποδίδουν στις αδυναμίες των οργανισμών (McTiernan and McDonald., 2015).

Οι οργανισμοί του δημόσιου τομέα στον εικοστό πρώτο αιώνα συχνά δηλώνουν ιδανικά που υπερβαίνουν κατά πολύ τους πόρους τους (Hunsaker κ.ά., 2015). Λίγες κοινωνίες αφιερώνουν επαρκείς πόρους για να καλύψουν τις ανάγκες των πληθυσμών τους. Η συστηματική ανισορροπία των απαιτήσεων στους πόρους προωθεί την εξάντληση και μειώνει την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, ενώ η αποξένωση από τις εταιρικές αξίες μειώνει την συμμετοχή των παρόχων στο έργο τους ή τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους (Schaufeli κ.ά., 2017; Schaufeli and Taris, 2014). Επιπλέον, οι αρχές που ενυπάρχουν στην παγκοσμιοποίηση υπόσχονται να διαιωνίσουν την επαγγελματική εξουθένωση σε οργανισμούς πληροφοριών / υπηρεσιών.

Η σημερινή διοίκηση μέσα σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία διακηρύσσει την ύπαρξη υψηλών ιδανικών που όμως δεν μπορούν να υποστηρίξουν, ενώ επικεντρώνονται στα δημοσιονομικά και πολιτικά ζητήματα που απαιτούνται για την διατήρηση μεγάλων οργανισμών ή εταιρειών. Δεδομένου ότι τα άτομα αγωνίζονται να καταγράψουν μια πορεία μέσω πολύπλοκων, αντιφατικών και μερικές φορές εχθρικών θεσμικών περιβαλλόντων, είναι ευάλωτα στην εξάντληση, τον κυνισμό και την αναποτελεσματικότητα που καθορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Το φαινόμενο της εξουθένωσης έχει μετατραπεί από έναν

εξειδικευμένο επαγγελματικό κίνδυνο σε έναν διάχυτο κίνδυνο στον χώρο εργασίας (Hunsaker κ.ά., 2015).

Επομένως, φαίνεται ότι οι ίδιοι βασικοί παράγοντες φαίνεται να καθοδηγούν την επαγγελματική εξουθένωση τώρα όπως και πριν, αν και με ελαφρώς διαφορετική ποιότητα. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες είναι η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις και τους πόρους στην εργασία και η σύγκρουση μεταξύ των αξιών (δηλαδή μεταξύ των προσωπικών αξιών και των αξιών του οργανισμού και μεταξύ των επίσημα αναφερόμενων οργανωσιακών αξιών και των αξιών εν δράσει) (McTiernan and McDonald, 2015).

1.5 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Μία από τις προκλήσεις στην έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση είναι η ενσωμάτωση των ευρημάτων της έρευνας σε ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο που αντικατοπτρίζει με συνέπεια και αξιοπιστία την δυναμική της διαδικασίας της επαγγελματικής εξουθένωσης σε μια ποικιλία εργασιακών περιβαλλόντων. Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει, πρώτον να ενσωματώνει διάφορες ατομικές και οργανωσιακές μεταβλητές που συνιστούν πηγές άγχους και απαιτήσεις που οδηγούν σε εξάντληση, δεύτερον να ενσωματώνει τις συνέπειες της εξουθένωσης από πλευράς προσωπικών, εργασιακών και οργανωσιακών αποτελεσμάτων και τρίτον να παρέχει ένα πλαίσιο για πολυεπίπεδες παρεμβάσεις για την ανακούφιση της εξουθένωσης ή για την πρόληψη της ανάπτυξής της.

Ο Cherniss (2016) και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με 28 νέους επαγγελματίες σε τέσσερις διαφορετικούς τομείς υπηρεσιών: ψυχικής υγείας, πτωχευτικού δικαίου, νοσηλευτικής δημόσιας υγείας και διδασκαλίας γυμνασίου. Όλοι ερωτήθηκαν αρκετές φορές σε μια περίοδο ενός έως δύο ετών. Από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις αυτών των νέων επαγγελματιών, ο Cherniss (2016) άντλησε τις μεταβλητές που συμβάλλουν στην εξουθένωση. Το μοντέλο προτείνει ότι ένας αριθμός των χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με τα άτομα που εισήλθαν στην εργασία με συγκεκριμένους προσανατολισμούς ως προς την σταδιοδρομία τους. Αυτά τα άτομα φέρνουν μαζί τους επιπλέον απαιτήσεις και υποστηρίξεις.

1.6 Συνιστώσες Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Παρατηρείται συχνά μια ταύτιση του εργασιακού στρες με την επαγγελματική εξουθένωση. Όπως έχουν αναφέρει οι Pines and Keinan (2005) η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια από τις σημαντικότερες συνέπειες του εργασιακού στρες χωρίς όμως οι δύο αυτοί όροι να είναι ταυτόσημοι. Οι όροι που εκφράζουν τα παραπάνω είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων

Η συναισθηματική εξάντληση είναι αποτέλεσμα της αντίληψης του εργαζόμενου ότι υπάρχει ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας του και την ικανότητά του να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Οφείλεται κυρίως σε συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως ωράριο, φόρτος εργασίας, εργασιακές σχέσεις, σταδιοδρομία, οργανωτική δομή, εργασιακό κλίμα, αλληλεπίδραση οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος.

Το πρόβλημα του στρες είναι πολύ συχνό, επηρεάζει όλους τους ανθρώπους και μπορεί να προκαλείται από μεγάλο αριθμό καταστάσεων. Τα σημεία και συμπτώματα του εργασιακού στρες είναι ποικίλα και μιμούνται πολλές ασθένειες. Οι επιδράσεις του στρες στην υγεία εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο το βιώνει και το αντιμετωπίζει ο κάθε άνθρωπος. Η προσωπικότητα, δηλαδή, του εργαζόμενου είναι ο καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και διαχείρισης μιας κατάστασης στρες.

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, σύμφωνα με τους ειδικούς, αποτελεί μια από τις συνέπειες του εργασιακού στρες. Θεωρείται όμως μια κατάσταση πολύ πιο σύνθετη, γιατί δεν χαρακτηρίζεται μόνο από τους αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες που συνθέτουν το στρες, αλλά εξαρτάται και από ποικίλες κοινωνικές και μορφωτικές μεταβλητές, οι οποίες δρουν ως καταλύτες για το πέρασμα από το στρες στην επαγγελματική εξουθένωση. Χαρακτηρίζεται από ταχεία κατανάλωση των ενεργειακών ψυχοσωματικών αποθεμάτων και μείωση των επαγγελματικών επιδόσεων.

Στο εργασιακό στρες η συναισθηματική εξάντληση, το μειωμένο αίσθημα

επίτευξης ή οι αρνητικές αυτό-αξιολογήσεις αποτελούν βασικά στοιχεία, δεν ισχύει όμως το ίδιο και για την αποπροσωποποίηση, η οποία αποτελεί κύριο στοιχείο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στον Πίνακα 1.1 που ακολουθεί φαίνονται επιγραμματικά οι διαφορές ανάμεσα στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Pines & Keinan, 2005).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1 Διαφορές ανάμεσα σε στρες και εξουθένωση

Επαγγελματικό Στρες	Επαγγελματική εξουθένωση
<ul style="list-style-type: none"> Χαρακτηρίζεται από την υπέρ-εμπλοκή 	<ul style="list-style-type: none"> Προκύπτει από την αποστασιοποίηση.
<ul style="list-style-type: none"> Τα συναισθήματα υπέρ-δραστηριοποιούνται 	<ul style="list-style-type: none"> Τα συναισθήματα αμβλύνονται.
<ul style="list-style-type: none"> Η σωματική φθορά είναι πρωταρχική. 	<ul style="list-style-type: none"> Η συναισθηματική φθορά είναι πρωταρχική.
<ul style="list-style-type: none"> Η εξουθένωση επηρεάζει τη σωματική ενεργητικότητα. 	<ul style="list-style-type: none"> Η εξουθένωση επηρεάζει τα κίνητρα και την ορμή.
<ul style="list-style-type: none"> Παράγει αποσυντονισμό. 	<ul style="list-style-type: none"> Παράγει αποθάρρυνση.
<ul style="list-style-type: none"> Γίνεται κατανοητό ως απώλεια ενέργειας και «καυσίμων». 	<ul style="list-style-type: none"> Γίνεται κατανοητή ως η απώλεια ιδανικών και ελπίδας.
<ul style="list-style-type: none"> Η κατάθλιψη προκαλείται από την ανάγκη του οργανισμού να προστατευθεί και να κρατήσει αποθέματα ενέργειας. 	<ul style="list-style-type: none"> Η κατάθλιψη προκαλείται από τον θρήνο για την απώλεια ιδανικών και ελπίδας.
<ul style="list-style-type: none"> Παράγει μια αίσθηση επείγοντος και υπερδραστηριότητα. 	<ul style="list-style-type: none"> Παράγει μια αίσθηση ότι είσαι αβοήθητος και δεν υπάρχουν ελπίδες.
<ul style="list-style-type: none"> Παράγει πανικό και αγχώδεις διαταραχές 	<ul style="list-style-type: none"> Παράγει παράνοια, αποπροσωποποίηση και αποστασιοποίηση.
<ul style="list-style-type: none"> Μπορεί να σε σκοτώσει πρόωρα και να μην προλάβεις να τελειώσεις αυτό που άρχισες 	<ul style="list-style-type: none"> Δεν θα σε σκοτώσει αλλά θα σου φανεί πως δεν βρίσκεις νόημα στη ζωή σου

Πηγή: Pines & Keinan (2005), *Stress and Burnout: The significant difference*

1.7 Παράγοντες Πρόκλησης Επαγγελματικής Εξουθένωσης

1.7.1 Ατομικοί Παράγοντες

«Η κατηγορία των ατομικών παραγόντων αναφέρεται σε δημογραφικά χαρακτηριστικά και σε διαπροσωπικούς και ενδοατομικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης» (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010:368). Οι ατομικοί παράγοντες συνδέονται μόνο με τη χρονική στιγμή εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ υπεύθυνοι για την πρόκληση της είναι μόνο εργασιακοί παράγοντες. Άλλοι ερευνητές, όμως, τονίζουν πως στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος που ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει τις δύσκολες και πιεστικές συνθήκες, τα κίνητρα που τον ωθούν να εργαστεί στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας και οι προσωπικές του προσδοκίες (Μπασιούρη, 2007)

Στις έρευνες αναζητήθηκε η σχέση δημογραφικών χαρακτηριστικών με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι δημογραφικοί παράγοντες είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης. (Αντωνίου, 2008).

Έρευνες σχετικά με το φύλο και την επαγγελματική εξουθένωση έχουν δώσει ποικίλα αποτελέσματα. Σε έρευνες σε εκπαιδευτικούς (Saricam and Sakiz 2014) βρέθηκαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στις γυναίκες και αποδόθηκε στο συναισθηματισμό των γυναικών που οδηγεί σε στενότερο δέσιμο με τους μαθητές και τις κάνει περισσότερο επιρρεπείς σε επαγγελματική εξουθένωση . Στις περισσότερες έρευνες οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση ενώ οι άνδρες υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Saricam and Sakiz 2014). Η θεωρία των ρόλων των φύλων το εξηγεί ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των ανδρών να κρύβουν τα συναισθήματά τους με συνέπεια να αποσύρονται και να απομονώνονται σε πιεστικές αγχογόνες καταστάσεις (αποπροσωποποίηση) ενώ οι γυναίκες έχουν μάθει να επιδεικνύουν τη συγκίνησή τους και τα αισθήματα συναισθηματικής και σωματικής κόπωσης (συναισθηματική εξάντληση)

Η ηλικία βρέθηκε να σχετίζεται ισχυρά με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο ευάλωτοι στην ανάπτυξη του συνδρόμου (Maslach κ.ά., 2001:415). Οι νεώτεροι σε ηλικία διαθέτουν συνήθως

μικρότερη επαγγελματική εμπειρία και συχνά δε νοιώθουν επαρκείς (Carton and Fruchart, 2013). Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τη συναίσθηση επαγγελματικής επάρκειας (Skaalvik, 2010). Επιπλέον βρέθηκε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική πραγματικότητα που έρχεται σε αντίθεση με τις προσδοκίες και τα πρότυπα τους και κυρίως όσοι εισέρχονται στο επάγγελμα με μια ισχυρή αίσθηση ιδεαλισμού, κινήτρων και υποχρεώσεων παρουσιάζουν μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης του συνδρόμου (Lavian, 2012).

Και η οικογενειακή κατάσταση βρέθηκε να συνδέεται ισχυρά με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους ανύπαντρους ή τους διαζευγμένους εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης και ως προς τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου. Οι έγγαμοι εργαζόμενοι είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στις σχέσεις τους με άλλα άτομα και λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων έχουν διαφορετική στάση απέναντι στην εργασία (Carton and Fruchart, 2013)

Το εκπαιδευτικό επίπεδο σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν αφιερώσει χρόνο για απόκτηση επιπλέον και εξειδικευμένων γνώσεων. Έχουν υψηλότερες επαγγελματικές προσδοκίες και ατομικές φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη που όταν δεν επαληθεύονται οδηγούνται στο άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. (Maslash κ.ά., 2001).

Το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να εξαρτάται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζομένου. Η επαγγελματική εξουθένωση ερμηνεύτηκε και από τη σκοπιά της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Οι ασυνείδητοι καθοριστικοί παράγοντες οποιασδήποτε επαγγελματικής επιλογής αντικατοπτρίζουν την προσωπική και οικογενειακή ιστορία του ατόμου. Το μεγαλύτερο πάθος και η μεγαλύτερη εμπλοκή του εγώ εντοπίζονται εκεί όπου βρίσκεται κάποιο άλυτο πρόβλημα ή «μεταφορικό τραύμα» της παιδικής ηλικίας και ενισχύονται από την ελπίδα ότι το πρόβλημα θα επιλυθεί ή ότι «το τραύμα θα θεραπευτεί» μέσω της εργασίας στην οποία αποδίδουν υπερβολική αξία την οποία στη συνέχεια θεωρούν ως απόδειξη της δικής τους αξίας. Η εργασιακή επιτυχία βοηθά στην επούλωση των παιδικών τραυμάτων. Όταν όμως οι εργαζόμενοι

αισθάνονται ότι έχουν αποτύχει, όταν η εμπειρία της εργασίας επαναλαμβάνει το παιδικό τραύμα αντί να το θεραπεύει, το αποτέλεσμα είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 2004).

Σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική – υπαρξιακή άποψη τα άτομα προσπαθούν να δώσουν νόημα στη ζωή τους, να ξέρουν ότι έχουν κάποια αξία στην ευρύτερη «κοσμική τάξη» πραγμάτων, να νοιώσουν ότι αυτά που κάνουν είναι χρήσιμα, σημαντικά ακόμη και ηρωικά. Συνήθως προσπαθούν να αντλήσουν από την εργασία τους νόημα για ολόκληρη τη ζωή τους. Όταν αδυνατούν ή αποτυγχάνουν να αντλήσουν κάποιο υπαρξιακό νόημα από τη δουλειά τους τείνουν να απολέσουν ολοκληρωτικά την εσωτερική τους ισορροπία και οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 2004).

Οι διαψευσμένες προσδοκίες φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Προσδοκίες είναι οι «νοητικές συλλήψεις» για τα αποτελέσματα μελλοντικών πράξεων, ή αλλιώς οι σχηματιζόμενες αντιλήψεις για τις μελλοντικές καταστάσεις των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων μας επηρεάζουν τόσο την παροντική, όσο και την μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Με την έννοια αυτή, οι προσδοκίες αποτελούν ένα παρωθητικό εργαλείο για την επίτευξη σκοπών και στόχων, καθώς επίσης και εργαλείο για παρακίνηση σε δράση. (Μπασέτας, 2005).

Η διάψευση των προσδοκιών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθήματος επαγγελματικής αποτυχίας, μειωμένης επαγγελματικής ικανότητας και εμφάνιση του συνδρόμου (Weber and Reinhard, 2000). Ο τύπος προσωπικότητας των εργαζομένων συνδέεται με την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Άτομα με συμπεριφορά τύπου Α έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης σε αντίθεση με τους εργαζόμενους με προσωπικότητα τύπου Β. Στοιχεία της προσωπικότητας τύπου Α που κυρίως συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η ανησυχία για τον χρόνο και η ανυπόμονη συμπεριφορά. Στοιχεία ανάμεσα σε άλλα των εκπαιδευτικών τύπου Α είναι ο διαρκής ανταγωνισμός με τον εαυτό τους και τους άλλους, η προσπάθεια να ανταποκριθούν σε μη ρεαλιστικούς στόχους (ή πρότυπα), ευερέθιστοι και ανυπόμονοι με τους μαθητές τους και νοιώθουν πως ο διευθυντής και οι συνάδελφοι δεν τους καταλαβαίνουν. Από την άλλη, στοιχεία της προσωπικότητας

τύπου B είναι υψηλά επίπεδα ανεκτικότητας, ηρεμίας και ικανοποίησης από τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα τύπου B ξέρουν τις ικανότητές τους και εργάζονται με σταθερό ρυθμό, απολαμβάνουν τα ενδιάμεσα επιτεύγματά τους, η νίκη δεν αποτελεί μοναδικό τους στόχο, είναι πιο καινοτόμοι και επιτρέπουν στον εαυτό τους να αποτύχει.

Έρευνες διερεύνησαν την επίδραση της έδρας ελέγχου (ή τόπου ελέγχου) στα επίπεδα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης. Η έδρα ελέγχου αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τα γεγονότα μέσα από τις ενέργειές του, κατά πόσο δηλαδή ένα επιθυμητό αποτέλεσμα εμπίπτει στα όρια άσκησης ελέγχου από το άτομο (Fives, 2003:5). Τα άτομα με εσωτερική έδρα ελέγχου αισθάνονται ότι ελέγχουν περισσότερο τη ζωή τους, θεωρούν τον εαυτό τους ως παράγοντα αλλαγής καταστάσεων, ενώ τα άτομα με εξωτερική έδρα ελέγχου θεωρούν ότι δεν έχουν έλεγχο πάνω στις διάφορες καταστάσεις και αποδίδουν τις αλλαγές στην τύχη ή στους άλλους.

Οι δάσκαλοι που διαθέτουν εσωτερικό έλεγχο, πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με μειωμένα κίνητρα, ενώ οι δάσκαλοι με εξωτερικό έλεγχο θεωρούν ότι το περιβάλλον είναι ανυπέβλητο και υπερνικά τις όποιες διδακτικές ικανότητές τους. Πιστεύεται ότι τα άτομα με εσωτερική έδρα ελέγχου είναι πιο ανθεκτικά στο άγχος και στην αντιμετώπιση απειλητικών καταστάσεων ενώ οι εργαζόμενοι με εξωτερική έδρα ελέγχου περιμένουν παθητικά τις συνέπειες, τείνουν σε αισθήματα απελπισίας και είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου (Tsigilis κ.ά., 2007).

Υπάρχουν έρευνες οι οποίες έχουν ως αντικείμενό τους τη μελέτη της σχέσης που συνδέει την αυτό-αποτελεσματικότητα με την επαγγελματική εξουθένωση (Evers κ.ά., 2002). Ο Bandura εισήγαγε την έννοια των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας ορίζοντάς τες ως την εκτίμηση των ικανοτήτων ενός ατόμου να επιτύχει ένα επιθυμητό επίπεδο απόδοσης σε μια δεδομένη προσπάθεια. Η αυτό-αποτελεσματικότητα, δηλαδή, νοηματοδοτείται αναφορικά με την αντίληψη ενός ατόμου για την αποτελεσματικότητά του. Δεν πρόκειται για μια αυτόνομη, αυθύπαρκτη έννοια αποκομμένη από τις αντιλήψεις του ατόμου, αλλά ορίζεται σε σχέση με αυτές. Η αυτό-αποτελεσματικότητα εμπεριέχει στοιχείο της ατομικής αντίληψης. Ενδυναμώνεται περισσότερο από το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι

τις επιτυχίες και όχι από την επιτυχή τέλεση αυτή καθ' αυτή (Bandura and Locke, 2003).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη λειτουργία (ή λειτουργικότητα) μέσα από διεργασίες γνωστικές, παραθετικές, συναισθηματικές και λήψης αποφάσεων, επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου, τους στόχους, τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες έκβασης, τις συναισθηματικές προδιαθέσεις και την αντίληψη των εμποδίων και των ευκαιριών στο κοινωνικό περιβάλλον (Bandura and Locke, 2003). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίζονται ως η εκτίμηση των δυνατοτήτων τους να επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα στην εμπλοκή των μαθητών και στη μάθησή τους, ακόμη και σε εκείνους τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως δύσκολοι ή έχουν χαμηλά κίνητρα και επιπλέον να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να διεξάγουν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη δεδομένων εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik and Skaalvik, 2010).

Στις έρευνες επιβεβαιώνεται η σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik and Skaalvik, 2007). Τόσο η συναισθηματική εξάντληση όσο και η αποπροσωποποίηση είναι αρνητικά συσχετισμένες με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η συναισθηματική εξάντληση αναμένεται να οδηγήσει σε χαμηλότερη απόδοση. Αν και κυριαρχεί η άποψη ότι η κύρια διαδρομή έχει ως αφετηρία την αυτό-αποτελεσματικότητα και προορισμό την επαγγελματική εξουθένωση υποστηρίζεται ότι πιθανόν η σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης να είναι αμοιβαία (Skaalvik and Skaalvik, 2007).

1.7.2 Περιβαλλοντικοί Παράγοντες

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται το εργασιακό περιβάλλον και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην εργασία. Ορισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος ευθύνονται για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στα χαρακτηριστικά αυτά συμπεριλαμβάνονται ο φόρτος εργασίας, η ασάφεια και η σύγκρουση των ρόλων, οι χαμηλές αμοιβές και οι ιδιαιτερότητες του κάθε χώρου εργασίας.

α. Φόρτος εργασίας: κοινό στοιχείο στους περισσότερους εργασιακούς χώρους αποτελεί συχνή αιτία ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για τους εργαζόμενους φόρτος εργασίας μπορεί να σημαίνει είτε ότι έχουν να κάνουν πολλή δουλειά σε λίγο χρόνο είτε ότι η δουλειά που πρέπει να φέρουν σε πέρας είναι πολύ δύσκολη γι' αυτούς. Το αν θα οδηγήσει σε σωματικές ή συναισθηματικές αντιδράσεις εξαρτάται από την ικανότητα του εργαζομένου να αντιμετωπίσει το άγχος που προκαλεί ο φόρτος αυτός. Οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι θεωρούνται από πολλούς «προνομιούχοι» για το ωράριο εργασίας τους παρουσιάζουν άγχος και διαταραχή της υγείας τους που μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας φόρτου εργασίας.

Ερευνητές (Travers, 2010) εξέτασαν το πραγματικό άγχος/στρες μιας μέρας στο σχολείο, όσον αφορά στο συνεχή φόρτο εργασίας που επιβάλλει στον εκπαιδευτικό. Ανακάλυψαν ότι η ένταση και το άγχος στους δασκάλους οφειλόταν εν μέρει στο γεγονός ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα επέτρεπε ελάχιστα ή καθόλου διαλείμματα. Υποστήριξαν ότι μια από τις σημαντικότερες πηγές άγχους των δασκάλων είναι ίσως το γενικό επίπεδο εγρήγορσης και επαγρύπνησης που απαιτείται από αυτούς. Αυτός ο «ρυθμός» της σχολικής μέρας είναι ίσως περισσότερο προβληματικός λόγω της ανελαστικότητάς του, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο είναι δομημένη η σχολική μέρα και του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι περνούν τόσο μεγάλο μέρος της ημέρας τους σε άμεση επαφή με τους μαθητές και πολύ σπάνια κάνουν ένα πραγματικό διάλειμμα (Travers, 2010).

β. Δύο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν δυσμενώς τη ψυχική υγεία του εργαζομένου είναι η ασάφεια και η σύγκρουση των ρόλων. Η ασάφεια ρόλου σχετίζεται με την αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος όταν δεν γνωρίζει ποιοι είναι οι στόχοι της εργασίας του, με ποιο τρόπο θα τους επιτύχει, πώς αναμένουν οι άλλοι να συμπεριφερθεί στην εργασία του και για την έκταση και τις ευθύνες της θέσης εργασίας. (Maphalala, 2014).

Η σύγκρουση ρόλων συμβαίνει όταν διαφορετικά άτομα ή διαφορετικές ομάδες ατόμων με τα οποία αλληλοεπιδρά ο εργαζόμενος, έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες για τη συμπεριφορά του. Μια συνηθισμένη μορφή σύγκρουσης ρόλων είναι και αυτή της υπερφόρτωσης ρόλου, όπου πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Kafetsios, 2007).

Το πρόβλημα της σύγκρουσης ρόλων αφορά ιδιαίτερα τους δασκάλους, γιατί περιλαμβάνει τόσο μια εσωτερική σύγκρουση ρόλου λόγω των αντιφατικών προσδοκιών από τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους, το διευθυντή κ.λπ., όσο και μια σύγκρουση μεταξύ των ρόλων λόγω του ότι οι δάσκαλοι πρέπει να αναλάβουν διάφορους ρόλους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. *«Η πολλαπλότητα των ρόλων στους οποίους ίσως να πρέπει να ανταποκριθεί ο δάσκαλος περιλαμβάνει το ρόλο του διαγιγνώσκοντα, του θεραπευτή, του συμβούλου και καθοδηγητή, του αξιολογητή, του κοινωνικού λειτουργού και τέλος του δασκάλου»* (Travers, 2010: 462-463).

Ο Pratt διερευνώντας την ασάφεια και την αλληλοεπικάλυψη των ρόλων του εκπαιδευτικού έργου, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απόλυτα σίγουροι για τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο θα επιτελέσουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, εξαιτίας των πολλών ρόλων που τους έχουν ανατεθεί και των απαιτήσεων που προβάλλονται από τους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς .

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του, καθορίζονται από τις προδιαγραφές των ομάδων αναφοράς που περιβάλλουν το σχολείο ή έχουν άμεση σχέση με αυτό. Δηλαδή, ανάλογα με το πώς θέλουν οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, οι προϊστάμενοι, οι πολιτικές, συνδικαλιστικές, τοπικές ή και θρησκευτικές οργανώσεις έναν εκπαιδευτικό. Οι δυσχέρειες και οι δυσαρμονίες που προκύπτουν ανάμεσα στις προσδοκίες και απαιτήσεις των ομάδων αυτών από τη μία και από τη δική του κοσμοαντίληψη και τις δικές του προσδοκίες, από την άλλη επιβαρύνουν το έργο του. Έτσι, μετατοπίζεται το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στην κοινωνική αλληλοεπίδραση. Με αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός να μεταβάλλεται σε απλό αποδέκτη και εκτελεστή των εντολών και διαταγών ενός γραφειοκρατικά οργανωμένου και ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος (Πολυχρονόπουλος, 2008).

γ. Οι χαμηλές οικονομικές αμοιβές και η κοινωνική υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών δημιουργούν αίσθημα άγχους και ανασφάλειας και προκαλούν επαγγελματική δυσαρέσκεια και τον κίνδυνο εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης. Γιατί, ενώ ο εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του φορέα ενός απαιτητικού και πολύπλοκου ρόλου, επιφορτισμένου από την πολιτεία με

κοινωνικές δεσμεύσεις και υπερβολικές υποχρεώσεις, διαπιστώνει ότι η ίδια η πολιτεία υποτιμά το έργο του. Σε μια κοινωνία η οποία θεωρεί το εισόδημα ως ένδειξη ικανότητας, επαγγελματισμού και κοινωνικής θέσης, είναι προφανές ότι εκείνοι που ενώ έχουν τα ίδια προσόντα, δεν μπορούν να επιδείξουν ανάλογο εισόδημα, θα θεωρούνται (και θα θεωρούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους) ανίκανοι, ερασιτέχνες και κοινωνικά κατώτεροι. Χαρακτηρίζεται από ερευνητές ως σχετική στέρηση και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε δυσφορία, δυσαρέσκεια και τελικά επαγγελματικά εξουθενωμένους (Πολυχρονόπουλος, 2008).

δ. Ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας. Οι συνθήκες καθαυτές που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι πλέον κατάλληλες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμου δράσης. Κατά το πλείστον, ο χώρος του σχολείου δε διαθέτει τα μέσα εκείνα για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα, δεν υπάρχουν στα περισσότερα σχολεία τα απαιτούμενα εποπτικά μέσα και ούτε οι αναγκαίοι οικονομικοί πόροι. Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με μεγάλο όγκο γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, θέτοντας το εκπαιδευτικό τους έργο σε δεύτερη μοίρα (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010').

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο εργασίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην αυθεντικότητα ή μη του εργαζόμενου στις αντίξοες συνθήκες εργασίας. Αν και οι έρευνες στον τομέα αυτό είναι περιορισμένες φαίνεται πως η κοινωνική στήριξη και η ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και κυρίως με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης (Καφέτσιος κ.α., 2006). *«Η διδασκαλία αποτελεί μια συναισθηματική πρακτική, που προϋποθέτει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων, αφού ενεργοποιεί, δίνει χρώμα και επηρεάζει τα αισθήματα και οι ενέργειες των άλλων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και δημιουργούν σχέσεις»*.

α. Σχέσεις με συναδέλφους. Ανάμεσα στους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης διέκριναν την έλλειψη πνεύματος κοινότητας που εκδηλώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του. Η εμπιστοσύνη αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματικές και ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας στην εργασία και για να υπάρξει εμπιστοσύνη *«θα πρέπει οι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον προβλέψιμα και να μοιράζονται τους*

ιδιους στόχους». Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων οδηγεί στην οικειότητα, την αλληλεγγύη, την υποστήριξη, την αποδοχή, την ασφάλεια, την αμοιβαιότητα, τη συνοχή, τη σταθερότητα και τη συνεργασία. Η συναδελφικότητα στο σχολείο είναι διαδεδομένη, οδηγεί σε υπέρβαση των δυσκολιών στο εκπαιδευτικό έργο και η απουσία της εξουθενώνει και οδηγεί σε αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού (Αντωνίου κ.α., 2010).

β. Σχέσεις με τους προϊσταμένους. Η έλλειψη αναγνώρισης, εκτίμησης και ανατροφοδότησης από σημαντικά άτομα όπως οι προϊστάμενοι, σύμβουλοι, διευθυντές μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Η έλλειψη στήριξης από τους διευθυντές σε συγκρούσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς οδηγούν τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς σε αρνητική συμπεριφορά (Embich, 2001).

γ. Σχέσεις με γονείς. Οι προσπάθειες γονέων να παρέμβουν στον τρόπο διδασκαλίας, στη διδασκόμενη ύλη, στον τρόπο αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών σε συνδυασμό με την βαθμοθηρία, τις ανεδαφικές απαιτήσεις τους σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό έργο και την επίδοση των μαθητών δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα ανασφάλειας (Grayson κ.ά., 2008). Επιπλέον, ένα μέρος της κοινής γνώμης αποδίδει τη νοσηρότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στερώντας από τους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της αποδοχής.

δ. Σχέσεις με μαθητές: Οι δάσκαλοι είναι τις περισσότερες φορές, διαρκώς υπεύθυνοι για άλλους. Το κύριο χαρακτηριστικό της δουλειάς τους είναι ότι έχουν να κάνουν με μαθητές. Ο Travers (2010) υποστήριξε ότι για τους περισσότερους δασκάλους, η ικανοποίηση από τη δουλειά τους έγκειται στην ίδια την εμπειρία της διδασκαλίας και στη θετική ανατροφοδότηση που προέρχεται από ένα πετυχημένο μάθημα. Οι παράγοντες που εμποδίζουν αυτή την ανατροφοδότηση (όπως αδιαφορία των μαθητών, σοβαρές δυσκολίες κ. ά.) μπορούν να οδηγήσουν στην κατάρρευση της σχέσης δασκάλου – μαθητή. Η κατάρρευση της σχέσης δασκάλου – μαθητή μπορεί να συσχετιστεί με την επαγγελματική εξουθένωση.

1.8 Μέτρηση επαγγελματικής εξουθένωσης

Το πιο διαδεδομένο ερωτηματολόγιο για την εξουθένωση είναι το Maslach Burnout Inventory (MBI, Leiter & Maslach, 2017). Η ανωτερότητα του MBI έναντι άλλων διαθέσιμων μέτρων αναφέρθηκε και από τους Korunka και συν. (2010) με τον ακόλουθο τρόπο: «Η εξουθένωση είναι ό,τι μέτρα το MBI» Στην πραγματικότητα, το MBI περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη.

Το MBI σχεδιάστηκε αρχικά για να αντιμετωπίσει την εξουθένωση στον τομέα των ανθρώπινων υπηρεσιών (MBI-HSS). Ωστόσο, έχει πλέον προσαρμοστεί για να αντιμετωπίσει ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων (γενική έρευνα, πεδίο υπηρεσιών που δεν αφορούν στον άνθρωπο, εκπαιδευτική έρευνα, εκπαιδευτικό περιβάλλον) (Halbesleben & Buckley, 2004). Το MBI περιλαμβάνει αρχικά 22 στοιχεία. Το MBI-GS, από την άλλη πλευρά, έχει μειωμένο αριθμό στοιχείων (16 στοιχεία) με μια γενικότερη διατύπωση (π.χ. η διάσταση της αποπροσωποποίησης μετατράπηκε σε διάσταση κυνισμού και αφορά σε μια μακρινή στάση απέναντι στην εργασία αντί τους ανθρώπους).

Το MBI ωστόσο, δεν είναι το μόνο διαθέσιμο μέτρο αντιμετώπισης της εξουθένωσης. Αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το προσωπικό επίτευγμα δεν αποτελεί βασική διάσταση της εξουθένωσης και ότι θα πρέπει να παραμείνει έξω κατά την μέτρηση της εξουθένωσης (Demerouti κ.ά., 2001). Επιπλέον, οι συγγραφείς συμφωνούν επίσης ότι η εξουθένωση πρέπει να αντιμετωπιστεί με πιο γενικό τρόπο. Μια εναλλακτική λύση για το MBI-GS είναι το Oldenburg Burnout Inventory που ακολουθεί αυτές τις έννοιες της εξουθένωσης. Περιλαμβάνει επίσης μόνο δύο διαστάσεις, εξάντληση και απεμπλοκή από την εργασία. Η εξάντληση αναφέρεται όχι μόνο στην συναισθηματική αλλά και στην σωματική εξάντληση, την ανάγκη για ξεκούραση από την εργασία. Η απεμπλοκή ορίζει μια απόσταση προς το αντικείμενο και το περιεχόμενο της εργασίας κάποιου. Πολλές άλλες προσπάθειες έγιναν για την μέτρηση της εξουθένωσης. Τα μέσα μέτρησης σχεδιάστηκαν κυρίως ως απάντηση στα προβλήματα μέτρησης του MBI (δηλ., προβλήματα διατύπωσης, προβλήματα ορισμού). Άλλα γνωστά μέτρα είναι η Κλίμακα Tedium (Schaufeli κ.ά., 2017) και το Copenhagen Burnout Inventory

(Mészáros κ.ά., 2014) τα οποία ακολουθούν κάπως διαφορετικούς ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης (π.χ., προσωπική επαγγελματική εξουθένωση ως τον βαθμό της γενικής σωματικής ή ψυχολογικής κόπωσης του ατόμου (Madsen κ.ά., 2015). Εντούτοις, το Maslach burnout inventory παραμένει μακράν το πιο ευρύτατα εφαρμοσμένο εργαλείο μέτρησης της εξουθένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η Επαγγελματική Εξουθένωση στο χώρο της Εκπαίδευσης

2.1 Επαγγελματική Εξουθένωση στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

Αρκετά χαρακτηριστικά μπορεί να επιταχύνουν την ανάπτυξη της εξουθένωσης. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας, όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου, συσχετίζονται σταθερά με την εξουθένωση (Schaufeli κ.ά., 2017). Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν για την υποκειμενική εμπειρία των εργασιακών υποχρεώσεων καθώς και για τον πραγματικό αριθμό ωρών εργασίας/των πελατών κ.λπ. Άλλα χαρακτηριστικά όπως η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια των ρόλων μπορεί να θεωρηθούν ιδιαίτερα απαιτητικά. Το να μην μπορεί ένας εργαζόμενος να ανταποκριθεί στις αντικρουόμενες απαιτήσεις της εργασίας ή να μην γνωρίζει ποιες είναι οι ακριβείς ευθύνες για την εργασία μπορεί επίσης να προκαλέσει εξάντληση (Schaufeli κ.ά., 2017).

Το φυσικό περιβάλλον (π.χ. θόρυβος, θερμότητα) και η εργασία με βάρδιες μπορεί επίσης να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο (Demerouti κ.ά., 2001). Αυτό το εργασιακό άγχος μπορεί να βρεθεί - τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό - σε κάθε εργασία. Ως εκ τούτου, η εξουθένωση μπορεί να βρεθεί σχεδόν σε κάθε επάγγελμα. Εντούτοις, δεν πρέπει να υποτιμάται η επιρροή των συναισθηματικών απαιτήσεων της εργασίας, όπως η απαίτηση να είναι εμφατική, τα σοβαρά προβλήματα των πελατών (ακόμη και η αντιμετώπιση με θάνατο / ασθένειες, π.χ. στα νοσοκομεία), οι υψηλές απαιτήσεις των πελατών κ.λπ.

Επιπλέον, η έλλειψη πόρων μπορεί επίσης να οδηγήσει σε εξουθένωση. Ειδικά, η ανεπαρκής υποστήριξη των εποπτών και των συναδέλφων αυξάνει την πιθανότητα εξουθένωσης. Η απουσία αυτονομίας / ελέγχου της εργασίας (δηλ., η συνολική ελευθερία απόφασης σε μια εργασία) οδηγεί επίσης σε περισσότερη εξουθένωση. Οι Leiter και συν. (2014) υποθέτουν ότι «όταν οι άνθρωποι δεν έχουν τον έλεγχο της σημαντικής διάστασης της δουλειάς τους, αυτό τους εμποδίζει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που εντοπίζουν.

Χωρίς έλεγχο, δεν μπορούν να εξισορροπήσουν το ενδιαφέρον τους με το ενδιαφέρον του οργανισμού. Οι Demerouti κ.ά. (2001) διαπίστωσαν επίσης ότι η έλλειψη ανατροφοδότησης σχετικά με την απόδοση της εργασίας, οι σημαντικές

ανταμοιβές και η έλλειψη ασφάλειας της εργασίας είναι επίσης συνθήκες εργασίας που έχουν δυνατότητες να οδηγήσουν σε εξουθένωση.

Επιπλέον, οι Maslach & Leiter (2016) υποθέτουν ότι το σύνολο του οργανωσιακού πλαισίου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εξέταση των συνθηκών που ευνοούν την εξουθένωση. Το οργανωσιακό πλαίσιο διαμορφώνει την σχέση που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι με την δουλειά τους. Αν ο οργανισμός αναμένει από τους εργαζόμενους να δώσουν περισσότερα «όσον αφορά στον χρόνο, την προσπάθεια, τις δεξιότητες και την ευελιξία, ενώ λαμβάνουν λιγότερα από την άποψη της ευκαιρίας σταδιοδρομίας, της απασχόλησης εφ' όρου ζωής, της ασφάλειας της εργασίας και ούτω καθεξής (σελ. 409), «το ψυχολογικό συμβόλαιο μεταξύ του εργαζομένου και του οργανισμού διαλύεται».

Σε μια τέτοια κατάσταση, οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν εξουθένωση. Οι Schaufeli και συν. (2017) αναφέρουν ότι οι πιο συχνά μελετημένες επαγγελματικές ομάδες είναι οι νοσηλευτές, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί. Αυτό που τα εν λόγω επαγγέλματα έχουν από κοινού είναι η εστίασή τους στην «εργασία με ανθρώπους».

Ο Burisch (2014), από την άλλη πλευρά, αναφέρει μελέτες όπου επικεντρώθηκαν σε μαθητές, αθλητές, δημοσιογράφους, δικαστές, βιβλιοθηκονόμους και ακόμη και ανέργους. Επομένως, η εξουθένωση μπορεί να προκύψει σχεδόν σε κάθε επάγγελμα. Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες εξετάζουν τα επαγγέλματα που περιλαμβάνουν την επαφή με τους ανθρώπους αλλά «για τα οποία η επαφή δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτών των πιο εκτεταμένων σχέσεων» (Maslach & Leiter, 2016). Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, κυρίως οι διευθυντές ήταν το κέντρο της προσοχής. Οι Lee και συν. (2015) επικεντρώθηκαν κυρίως στους διευθυντές / προϊσταμένους στον τομέα παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών. Διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι επίσης μια κεντρική διάσταση στην εξουθένωση από την διαχείριση. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι οι διαχειριστές παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών αφιέρωσαν σημαντικό χρονικό διάστημα στην υποστήριξη των υφισταμένων και στην παρέμβαση στα προβλήματα. Δεδομένου ότι εργάζονται στον τομέα παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών, μπορεί να ξοδεύουν πολύ χρόνο και στην εργασία με πελάτες / παραλήπτες των υπηρεσιών. Ως εκ τούτου, ο συνολικός χρόνος που δαπανάται με

τον πελάτη και τους υφισταμένους μπορεί να επιταχύνει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της εξουθένωσης στην διαχείριση της παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών.

Ορισμένες άλλες μελέτες εξέτασαν τα ειδικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών επαγγελμάτων και την επίδρασή τους στην εξέλιξη της εξουθένωσης (Burisch, 2014). Τέτοιες έρευνες διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι σε περισσότερες κοινωνικά αφοσιωμένες θέσεις εργασίας (π.χ. νέοι δημόσιοι επαγγελματίες) μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση. Αυτοί οι εργαζόμενοι μπορεί να έχουν πολύ ιδεαλιστικές προσδοκίες απέναντι στην δουλειά και μπορεί να πιστεύουν ότι με κάποιον τρόπο θα μπορούσαν να «σώσουν τον κόσμο». Ως εκ τούτου, πιθανότατα απογοητεύσεις στην εργασία τους να μπορούν να τους οδηγήσουν σε εξουθένωση. Ωστόσο, υπήρξε ελάχιστη έρευνα για τέτοια επαγγέλματα. Για πολλά άλλα επαγγέλματα, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους και η πιθανή τους επίδραση στην εξουθένωση παραμένουν επίσης υπό εξέταση (π.χ. επιχειρηματίες).

2.1.1 Δημογραφικά

Αν και οι κύριοι πρόδρομοι παράγοντες της εξουθένωσης μπορούν να βρεθούν στο εργασιακό περιβάλλον, αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ένα δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον δεν μπορεί να παραμεληθεί κατά την εξέταση της εξέλιξης της εξουθένωσης (Bianchi κ.ά., 2014). Σύμφωνα με το παρακάτω παράδειγμα, οι οικογενειακές απαιτήσεις μπορεί να σχετίζονται άμεσα με την εξουθένωση. Επιπλέον, οι ταυτόχρονες απαιτήσεις εργασίας και οικογένειας μπορεί επίσης να βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Η εκπλήρωση των ευθυνών σε έναν τομέα (π.χ. εργασία) μπορεί να είναι δύσκολη λόγω των ευθυνών στον άλλο τομέα (π.χ. οικογένεια). Μια τέτοια σύγκρουση εργασίας-οικογένειας μπορεί συνεπώς να προκαλέσει εξουθένωση (Bianchi κ.ά., 2014).

2.1.2 Προσωπικότητα

Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι η εξουθένωση είναι περισσότερο ένα κοινωνικό παρά ένα ατομικό φαινόμενο (Maslach & Leiter, 2016). Οι μεμονωμένοι παράγοντες διαδραματίζουν μικρότερο ρόλο στην εξήγηση της εμφάνισης της εξουθένωσης, για παράδειγμα ο υψηλός φόρτος εργασίας. Ωστόσο, μερικοί άνθρωποι είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση από ότι άλλοι. Για

παράδειγμα, οι νεότεροι εργαζόμενοι και οι εργαζόμενοι με ανώτερη μόρφωση τείνουν να αναφέρουν περισσότερη εξουθένωση. Μερικές μελέτες αναφέρουν επίσης ότι οι γυναίκες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης.

Οι άντρες, από την άλλη πλευρά, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και κυνισμού. Ωστόσο, αυτοί οι παράγοντες μπορεί να διαδραματίζουν έναν μάλλον ασήμαντο ρόλο λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές προσωπικότητας (Maslach & Leiter, 2016). Οι εργαζόμενοι που έχουν έναν εξωτερικό τόπο ελέγχου (δηλ. που αποδίδουν τα γεγονότα και τα επιτεύγματα ζωής σε ισχυρούς άλλους ή τυχαία και όχι στην δική τους ικανότητα και προσπάθεια) έχουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Η ανεπαρκής αντιμετώπιση της αγχωτικής κατάστασης μπορεί επίσης να αυξήσει την πιθανότητα εξουθένωσης.

Οι εργαζόμενοι με αμυντικό, παθητικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων τους τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου διαδραματίζει επίσης ρόλο στην ανάπτυξη της εξουθένωσης. Τα άτομα με χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι πιο επιρρεπή στην εξουθένωση. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η εχθρότητα, η κατάθλιψη, η ευαισθησία, η ανταγωνιστικότητα και η υπερβολική ανάγκη ελέγχου σχετίζονται επίσης με υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Οι άνθρωποι διαφέρουν επίσης ως προς την στάση τους απέναντι στην δουλειά τους. Εκείνοι που έχουν υψηλότερες προσδοκίες όσον αφορά στην φύση της εργασίας τους (π.χ., αντιλαμβάνονται την εργασία ως ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική) καθώς και την επιτυχία στην εργασία (π.χ. να κάνουν τα πάντα, να θεραπεύουν ασθενείς) είναι επίσης πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση γιατί τείνουν να εργάζονται πάρα πολύ. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό να είναι πιο εξαντλημένοι και επίσης κυνικοί προς την εργασία όταν η προσδοκία τους δεν πληρούται.

Οι οργανισμοί έχουν συχνά την πεποίθηση ότι η εξουθένωση είναι ένα ατομικό πρόβλημα μόνο (Maslach & Leiter, 2016). Οι υπεύθυνοι / προϊστάμενοι έχουν συχνά την άποψη ότι αν αισθάνεται κανείς εξουθενωμένος, τότε αυτός έχει κάποιο πρόβλημα» (σελ. 62). Ωστόσο, οι συνέπειες μπορούν να παρατηρηθούν και σε ολόκληρο το εργασιακό περιβάλλον.

Μία από τις πιο σημαντικές αρνητικές οργανωσιακές συνέπειες της

εξουθένωσης είναι η μείωση της απόδοσης στην εργασία (Pervez & Halbesleben, 2017). Οι εργαζόμενοι που αντιμετωπίζουν την εξουθένωση είναι λιγότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί. Μπορούν, από την μία πλευρά να αποδίδουν χειρότερα στα επίσημα απαιτούμενα αποτελέσματα εργασίας και συμπεριφορές και από την άλλη πλευρά, ίσως είναι λιγότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους και μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τον οργανισμό (Demerouti κ.ά., 2014).

Η εξουθένωση σχετίζεται επίσης με την χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, με την μειωμένη οργανωσιακή δέσμευση και την υψηλότερη πρόθεση για αποχώρηση από την εργασία. Είναι ενδιαφέρον ότι η εξουθένωση μπορεί να είναι ακόμη και 'μεταδοτική'. Οι εργαζόμενοι που πάσχουν από εξουθένωση πιθανότατα αρχίζουν να συγκρούονται με τους συναδέλφους τους και να διαταράσσουν τα κοινά καθήκοντα εργασίας. Επομένως και οι συνάδελφοί τους διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν εξουθένωση. Οι Maslach και Leiter (2016) επισημαίνουν επίσης το γεγονός ότι η εξουθένωση οδηγεί καταρχήν σε υψηλότερο κόστος και οικονομικές απώλειες λόγω υψηλότερων ποσοστών απουσιών και συχνότερες άδειες ασθενείας. Επιπρόσθετα, μελέτες διαπίστωσαν ότι ιδιαίτερα η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης της εξουθένωσης οδηγεί σε αρνητικά οργανωσιακά αποτελέσματα (Pervez & Halbesleben, 2017).

Η συναισθηματική εξάντληση της εξουθένωσης είναι από την άλλη πλευρά, επίσης έντονα συνδεδεμένη με τα αρνητικά αποτελέσματα για το άτομο. Η εξάντληση σχετίζεται ιδιαίτερα με προβλήματα υγείας, μειωμένη ευεξία και διάφορες μορφές κατάχρησης ουσιών (Maslach & Leiter, 2016). Η εξουθένωση είναι επίσης πιθανό να επιδεινώσει την ψυχική υγεία κάποιου. Μερικά από τα αρνητικά αποτελέσματα είναι τα συναισθήματα του άγχους, της κατάθλιψης και της απώλειας της αυτοεκτίμησης.

2.2 Επαγγελματική Εξουθένωση στα σχολεία Ειδικής Αγωγής

Λόγω μιας κρίσης έλλειψης εκπαιδευτικών την δεκαετία του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000, μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής τις τελευταίες δύο δεκαετίες εστιάστηκε στην προσφορά και την αποχώρηση των εκπαιδευτικών (Boe & Cook, 2006). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι η αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι χαμηλότερη από την αποχώρηση σε άλλους τομείς απασχόλησης (Boe, Cook, & Sunderland, 2008).

Επιπλέον, ένα σημαντικό μέρος της υποτιθέμενης έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής φαίνεται ότι οφείλεται σε ζήτημα μεθοδολογίας καθώς οι εκπαιδευτικοί που μεταφέρθηκαν στην περιοχή τους θεωρήθηκαν ότι έχουν εγκαταλείψει το επάγγελμα (Boe, κ.ά, 2008). Τα ευρήματα αυτά, σε συνδυασμό με την αυξημένη πρόσβαση στην είσοδο στην διδασκαλία της ειδικής αγωγής μέσω προγραμμάτων ταχείας προετοιμασίας εκπαιδευτικών εναλλακτικών διαδρομών που επιτρέπονται από το πρόγραμμα «No Child Left Behind» (2001), οδήγησαν τους ερευνητές να επαναπροσδιορίσουν τις προσπάθειές τους από την αύξηση της προσφοράς εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών και της δέσμευσής τους (Sindelar, Brownell, & Billingsley, 2010).

Ενώ η προσφορά εκπαιδευτικών εξακολουθεί να αποτελεί σημαντική ευθύνη, υποστηρίζεται ότι το επίκεντρο δεν είναι πλέον πώς θα προσλαμβάνουμε περισσότερους εκπαιδευτικούς, αλλά πώς μπορούμε να εκπαιδεύσουμε και να υποστηρίξουμε τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση στην οικοδόμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και στήριξης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι να μειωθεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σε κάποιο σημείο σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απογοητεύονται από την δουλειά τους ή αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα προς το επάγγελμα.

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτά τα συναισθήματα πιο έντονα ή με μεγαλύτερη συχνότητα (Maslach & Leiter, 2014). Αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση όταν το άγχος που αντιμετωπίζουν υπερνικά τους πόρους και τις ικανότητές τους να αντεπεξέλθουν επαρκώς, οδηγώντας τους να αισθάνονται εξαντλημένοι, κυνικοί ή ανολοκλήρωτοι

στην εργασία τους (Maslach & Leiter, 2014, 2016). Αν και το άγχος και η δυσαρέσκεια σχετίζονται ιδιαίτερα με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Martin, Sass, & Schmitt, 2012), η τρέχουσα ανασκόπηση ακολουθεί τους Maslach & Leiter (2014) για την διαφοροποίηση του άγχους και της δυσαρέσκειας από την εξουθένωση, η οποία αποτελείται από τρία συστατικά: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση / κυνισμός και (έλλειψη) προσωπικής ολοκλήρωσης.

Αυτή η οριοθέτηση μεταξύ του άγχους και της εξουθένωσης είναι τόσο εννοιολογικά απαραίτητη όσο και πρακτικά σημαντική, καθώς τα άτομα ανταποκρίνονται διαφορετικά στο άγχος, μιας και κάποια άτομα ευδοκιμούν, άλλα είναι αδιάφορα στο άγχος και άλλα βιώνουν εξουθένωση με την πάροδο του χρόνου (Bartholomew κ.ά., 2014). Ομοίως, η ικανοποίηση από την εργασία και η εξουθένωση αποτελούν ξεχωριστά κατασκευάσματα, καθώς κάποιος μπορεί να είναι δυσαρεστημένος με πολλαπλές πτυχές της εργασίας του (π.χ. μισθός, ώρες, υποστήριξη από τους συναδέλφους) χωρίς να βιώνει συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό ή έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης (Bartholomew κ.ά. 2014).

Η βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής έχει επικεντρωθεί στο άγχος ή την εξουθένωση κυρίως από την άποψη της αποχώρησης από την θέση εργασίας (Romano, 2016). Ωστόσο, η αποχώρηση μπορεί να είναι η λιγότερο ανησυχητική συσχέτιση 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, υποτροπιάζουσα 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 βιώνουν οκτώ από τα εννέα συμπτώματα της κατάθλιψης (Bianchi, Boffy, Hingray, Truchot, & Laurent, 2013).

Δυστυχώς, οι μαθητές δεν είναι σίγουροι για την αρνητική επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές των εκπαιδευτικών που έχουν χάσει την δέσμευσή τους ή έχουν εξαντληθεί είναι συχνά ενοχλητικοί, αγωνίζονται κοινωνικά και συναισθηματικά και επιτυγχάνουν λιγότερο συχνά τους στόχους του

εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, με όλα τα παραπάνω να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εξέλιξη (Ruble & McGrew, 2013). Έτσι, η εξουθένωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ένα πρόβλημα για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τα σχολικά συστήματα καθώς προσπαθούν να ανταποκριθούν στους ακαδημαϊκούς, συμπεριφορικούς και κοινωνικούς αγώνες των μαθητών. Με λίγα λόγια, η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι εκτεταμένη και επιφέρει μεγαλύτερο αντίκτυπο πέρα από μόνο τον εκπαιδευτικό που βιώνει τις επιδράσεις της.

2.3 Συχνότητα εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στα σχολεία Ειδικής Αγωγής

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων που συνδέονται με την εκδήλωση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως: η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Skaalvik & Skaalvik, 2017), η γραφειοκρατία (Romano, 2016), οι προκλήσεις από την συμπεριφορά των μαθητών (Brunsting κ.ά., 2014), η υπερφόρτωση του ρόλου (δηλαδή η εμπειρία πάρα πολλών μοναδικών απαιτήσεων για τον χρόνο και τους πόρους ενός ατόμου) (Adera & Bullock, 2010) και αναντιστοιχία προσδοκίας-πραγματικότητας, που συμβαίνει όταν η προσδοκία από την διδασκαλία πριν από την υπηρεσία δεν ευθυγραμμίζεται με την πραγματικότητα αυτού που βιώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (Andrews & Brown, 2015). Δυστυχώς, αυτοί είναι όλοι οι παράγοντες που αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλοί εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, θέτοντάς τους σε αυξημένο κίνδυνο εξουθένωσης.

Πολλοί εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη των εντολέων τους και μπορεί να μην έχουν τους πόρους που χρειάζονται για να διαχειριστούν ή να μετριάσουν την υπερφόρτωση των ευθυνών τους (Langher, κ.ά., 2017). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν συχνά τον χρόνο τους εκτελώντας μη διδασκαλικές εργασίες (π.χ. συνεδριάσεις, γραφειοκρατία) (Vannest & Hagan-Burke, 2010).

Αν και οι προσδοκίες των ειδικών εκπαιδευτικών για την τάξη είναι σχετικά ακριβείς, υπερεκτιμούν το ύψος της υποστήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής από τους διευθυντές και τους γενικούς εκπαιδευτικούς (Sindelar, κ.ά., 2014). Επειδή οι παράγοντες που σχετίζονται με την εξουθένωση

συμφωνούν με τις πραγματικότητες της καθημερινής τους εμπειρίας από την εργασία, είναι κρίσιμο να παρέχουμε στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής τρόπους για την ανακούφιση της εξουθένωσης προτού αυτή η κατάσταση οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα.

2.4 Αίτια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στα σχολεία Ειδικής Αγωγής

Οι Brunsting κ.ά. (2014) διεξήγαγαν μια περιεκτική ανασκόπηση των μελετών σχετικά με το άγχος και την εξουθένωση στους ειδικούς της ειδικής αγωγής από το 1969 έως το 1996. Τα αποτελέσματα συνέδεσαν όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης. Εντούτοις, οι Wisniewski και Gargiulo διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συνεργάζονται με μαθητές με συναισθηματική διαταραχή βιώνουν την εξουθένωση σε επίπεδα κρίσης (Romano, 2016). Ο αντίκτυπος των προκλήσεων από την συμπεριφορά των μαθητών με συναισθηματική διαταραχή επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ως προκλητική συμπεριφορά των μαθητών που συσχετίζεται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Hastings & Brown, 2002).

Επιπλέον, η διαχείριση της τάξης διαμεσολαβούσε στην σχέση συμπεριφοράς-εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Tsouloupas κ.ά, 2010). Δεδομένου ότι οι Brunsting κ.ά. (2014) ήταν οι τελευταίοι που επανεξέτασαν πλήρως την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, υπάρχει ανάγκη για μια αναθεωρημένη ανασκόπηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με εστίαση αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για τον εντοπισμό κενών στην έρευνα, την υποβολή συστάσεων για τους ασκούμενους, την υγεία, τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών. Παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κινδυνεύουν από την εξουθένωση, όσοι διδάσκουν σε μαθητές με συναισθηματική διαταραχή φαίνονται ιδιαίτερα εκτεθειμένοι στον κίνδυνο.

Οι μελέτες ανέφεραν την ηλικία των εκπαιδευτικών ως αρνητική συσχέτιση με την εξουθένωση, που σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί βίωναν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση έχοντας ταυτόχρονα υψηλότερη αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης (Van Droogenbroeck κ.ά., 2014,

Shen κ.ά., 2015). Σε ένα μοντέλο που περιλαμβάνει την τάξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τις σχολικές εμπειρίες, η ηλικία δεν συνέβαλε σημαντικά στην εξουθένωση, υποδηλώνοντας ότι ο αντίκτυπος της ηλικίας στην εξουθένωση μπορεί να μεσολαβεί και να μετριάζεται από άλλες μεταβλητές. Οι Mukundan κ.ά. (2016) ανέφεραν ότι το φύλο συνέβαλε σημαντικά στην αποπροσωποποίηση, καθώς οι άνδρες βιώνουν υψηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης. Παρομοίως, οι Aloe κ.ά. (2014) βρήκαν ότι οι άνδρες ήταν θετικά συσχετισμένοι με την εξάντληση.

Η διδακτική εμπειρία, όπως μετράται στο συνολικό αριθμό ετών διδασκαλίας είτε της ειδικής εκπαίδευσης είτε της γενικής αγωγής, συσχετίστηκε αρνητικά με την εξουθένωση (Coman κ.ά., 2013). Οι Coman κ.ά. διαπίστωσαν επίσης ότι η διδασκαλία ειδικής αγωγής συσχετίζεται αρνητικά με την εξουθένωση. Είναι ενδιαφέρον ότι τα έτη εμπειρίας γενικής διδασκαλίας συσχετίζονταν αντιστρόφως με την εξουθένωση σε μία μελέτη. Οι Langher κ.ά. (2017) εν μέρει αναπαρήγαγαν αυτό το εύρημα σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα, καθώς ανέφεραν ότι τα έτη διδασκαλίας σε μαθητές γενικής εκπαίδευσης συσχετίζονταν με την προσωπική ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Όσον αφορά στις σχετικές συνεισφορές της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της εμπειρίας στην εξουθένωση, οι Iqbal & Abbasi (2013) διαπίστωσαν ότι ακόμα και αν η ηλικία των εκπαιδευτικών αντιπροσώπευε ένα σημαντικό ποσοστό διακύμανσης της συναισθηματικής εξάντλησης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν έκανε σημαντική μοναδική συμβολή στο μοντέλο. Τα αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν την σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και της εξουθένωσης είναι σχετικά ισχυρά, δείχνοντας πως υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης σχετίζονται με χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση (Moss, 2015), αποπροσωποποίηση (Adams, 2014) και υψηλότερη αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης (Iqbal & Abbasi, 2013). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με εναλλακτική άδεια βίωσαν λιγότερα επίπεδα εξουθένωσης από όσους είχαν είτε πτυχίο είτε μεταπτυχιακό σε μία μελέτη (Romano, 2016).

Οι Biglan κ.ά. (2013) βρήκαν τρεις μεταβλητές που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: βιωματική αποφυγή, συνειδητή

επίγνωση και πολύτιμη διαβίωση. Η βιωματική αποφυγή, ή η επιθυμία ενός ατόμου να αποφύγει δυσάρεστες καταστάσεις, σκέψεις ή συναισθήματα, συσχετίζεται θετικά με την εξουθένωση. Εντούτοις, η συνειδητή επίγνωση (η ικανότητα να παραμένει κανείς παρών και να συνειδητοποιεί το περιβάλλον του) και η πολύτιμη διαβίωση (η αντίληψη της διαβίωσης σύμφωνα με το περιβάλλον του ατόμου) συσχετίζονται αρνητικά με την εξουθένωση.

Οι Ruble και McGrew (2015) εξέτασαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε μαθητές με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, αναφέροντας ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης συσχετίζεται αντιστρόφως με την εξουθένωση. Ωστόσο, δεν βρέθηκε καμία σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας για την απόκτηση υποστήριξης και της εξουθένωσης από τους συναδέλφους ή τους διευθυντές. Τέλος, ο McIntyre (1984) διαπίστωσε ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συσχετίζεται με το σημείο ελέγχου, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης αντιλαμβάνονται ότι τα αποτελέσματά τους ελέγχονται από άλλους. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς το σημείο ελέγχου και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέονται με τα κατασκευάσματα (Wang κ.ά., 2015).

Πέρα από τα χαρακτηριστικά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το επόμενο πιο κοντινό περιβάλλον είναι ο χώρος που περνούν το μεγαλύτερο μέρος του ωραρίου εργασίας τους: η τάξη (Vannest & Hagan-Burke, 2010). Μελέτες ανέφεραν αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν την σχέση ανάμεσα στην εξουθένωση και τους ακόλουθους παράγοντες στην τάξη: ηλικία μαθητών, κατηγορία ειδικής αγωγής μαθητών, σύνθεση ειδικής αγωγής μαθητών και μοντέλο/ρύθμιση της υπηρεσίας.

Η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των μαθητών και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν συνεπής σε τρεις μελέτες. Σε μία πενταετή μελέτη σε δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί μαθητών ηλικίας 13-19 ετών είχαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς άλλων ηλικιακών ομάδων (Brunsting κ.ά., 2014). Οι Ruble & McGrew (2015) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων μαθητών είχαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής

ολοκλήρωσης και ο Romano (2016) διαπίστωσε ότι η ηλικία των μαθητών μπορούσε να προβλέψει την αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης.

Πολλές μελέτες διερεύνησαν την σχέση μεταξύ της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της κατηγορίας της ειδικής αγωγής των μαθητών που δίδαξαν. Δύο περιγραφικές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με συναισθηματική διαταραχή έχουν το υψηλότερο ή το δεύτερο υψηλότερο μέσο επίπεδο εξουθένωσης (Romano, 2016). Περαιτέρω, σε μια άλλη μελέτη, το ποσοστό των μαθητών με συναισθηματική διαταραχή σε μία τάξη συσχετίζεται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε αυτόνομες αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν μαθητές με ποικίλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Holotescu κ.ά., 2013).

Σε μια άλλη μελέτη, οι Zarafshan κ.ά. (2013) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μαθητών με συναισθηματική διαταραχή είχαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από εκείνους μαθητών με νοητική υστέρηση. Όσον αφορά στην διδασκαλία των μαθητών με νοητική υστέρηση, οι εκπαιδευτικοί μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση βίωναν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς μαθητών με ήπια νοητική υστέρηση (Mahmoodi-Shahrebabaki, 2017).

Οι Mukundan κ.ά (2016) ανέφεραν μια συγκεντρωτική μεταβλητή που περιελάμβανε την ηλικιακή κλίμακα των μαθητών, το μέγεθος της τάξης και τις κατηγορίες ειδικής αγωγής που εξυπηρετούσαν, η οποία συμβάλλει σε μια σημαντική αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι Coman κ.ά. (2013) παρείχαν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτούς τους πολλαπλούς παράγοντες. Στο δείγμα των 53 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προσχολικών μαθητών με διαταραχή φάσματος αυτισμού, ο αριθμός των μαθητών με διαταραχή φάσματος αυτισμού σε μια τάξη συσχετίστηκε με την εξουθένωση και ο αριθμός των κανονικά αναπτυσσόμενων μαθητών συσχετίστηκε αντιστρόφως με την εξουθένωση. Επιπλέον, οι Irvin κ.ά. (2013) ανέφεραν ότι η αναλογία των ενηλίκων σε μια τάξη προς τους μαθητές με διαταραχή φάσματος αυτισμού συσχετίζεται με την αύξηση της εξουθένωσης, που σημαίνει ότι όσο περισσότεροι ενήλικες είναι παρόντες σε μια τάξη τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της εξουθένωσης του εκπαιδευτικού.

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την σχέση ανάμεσα στο μοντέλο εξουθένωσης και το μοντέλο υπηρεσιών παρουσιάζουν μια μικρή διαφωνία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε αυτοτελή περιβάλλοντα παρουσίασαν υψηλότερα μέσα επίπεδα εξουθένωσης από αυτά σε άλλα περιβάλλοντα, ωστόσο αυτή η διαφορά δεν εξετάστηκε ως προς την σημαντικότητά της (Sharpe, 2017). Οι Aloe κ.ά. (2014) ανέφεραν ότι η διδασκαλία σε ένα αυτόνομο περιβάλλον συσχετίζεται με την εξουθένωση. Αντίθετα, οι Brunsting κ.ά. (2014) διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία σε αίθουσες πόρων συσχετίζεται σημαντικά με την εξουθένωση. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ο αντίκτυπος του μοντέλου υπηρεσίας στην εξουθένωση μπορεί να μετριάζεται από άλλους παράγοντες.

2.4.1 Παράγοντες σχολικού επιπέδου που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών για την πολυάσχολη εργασία και σχετικά με την έλλειψη πόρων συνδέθηκαν με την αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης (Ventura κ.ά., 2015). Ομοίως, οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με το συνολικό φόρτο εργασίας, που περιελάμβανε γραφειοκρατία, συναντήσεις με τους γονείς και άλλες εξωσχολικές ευθύνες, προέβλεπε αύξηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Υao κ.ά., 2015).

Ο βαθμός στον οποίο ικανοποιήθηκαν στο περιβάλλον εργασίας πέντε πτυχές των αναγκών των εκπαιδευτικών (ασφάλεια, κοινωνικότητα, εκτίμηση, αυτονομία και αυτοπραγμάτωση) ήταν ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εξουθένωσης (Brunsting κ.ά., 2014). Επίσης, η συχνότητα του άγχους που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί αντιπροσώπευε το 14% της διακύμανσης της έντασης της εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρώτου έτους (Philpott, 2015).

Η ασάφεια του ρόλου χρησιμοποιείται για να περιγράψει καταστάσεις στις οποίες δεν είναι σαφής η περιγραφή εργασίας και οι προσδοκίες για τον ρόλο. Όταν οι εργασιακές ευθύνες και τα καθήκοντα που αναμένονται από ένα άτομο είναι αντικρουόμενα ή είναι αδύνατο να ολοκληρωθούν σε εύλογο χρονικό διάστημα και τρόπο, ένα άτομο μπορεί να βιώνει σύγκρουση ρόλων. Οι συμπεριλαμβανόμενες μελέτες παρείχαν ισχυρή υποστήριξη για την σχέση μεταξύ

αυτών των δύο μεταβλητών και την εξουθένωση. Τόσο η σύγκρουση των ρόλων όσο και η ασάφεια των ρόλων συνέβαλαν σημαντικά στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ελέγχοντας την ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο, την εμπειρία και την κατάρτιση (El-Ibiary κ.ά., 2017). Ο Philpott (2015) επανέλαβε την μελέτη των Brunsting κ.ά. (2015) και βρήκε παρόμοια αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τόσο σε αυτοτελή περιβάλλοντα όσο και σε περιβάλλοντα ομαδικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η ασάφεια του ρόλου βρέθηκε ότι αντιπροσωπεύει το 31% της διακύμανσης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το πρώτο έτος.

Σε μια μελέτη παρατήρησης, ο Cherniss (2016) διερεύνησε την αλληλεπίδραση εντολέων και εκπαιδευτικών σε δύο σχολεία για μαθητές με νοητική υστέρηση. Το μέσο επίπεδο εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο ένα σχολείο ήταν χαμηλό, ενώ το μέσο επίπεδο στο άλλο σχολείο ήταν μέτριο. Ο διευθυντής του σχολείου με χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης αλληλεπίδρασε περισσότερο με το προσωπικό και τους δασκάλους, συμμετείχε σε πιο προσωπικό διάλογο, προσέφερε περισσότερη υποστήριξη και παρατηρήθηκε ότι όλοι έκαναν την δουλειά τους, Αντίθετα στο σχολείο το οποίο παρουσίαζε μέτρια επίπεδα εξουθένωσης ο διευθυντής δεν αλληλοεπιδρούσε σε σημαντικό βαθμό με το προσωπικό και τους δασκάλους. Η σημασία της διοικητικής υποστήριξης επιβεβαιώθηκε από τέσσερις μελέτες, καθεμία από τις οποίες βρήκε τις σχέσεις μεταξύ κύριας υποστήριξης και εξουθένωσης στην αναμενόμενη κατεύθυνση (Ruble & McGrew, 2013). Η υποστήριξη που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από τους συναδέλφους καθηγητές, αντιστρόφως συσχετιζόνταν με την εξάντληση και η υποστήριξη που έλαβαν από τους γονείς των μαθητών επίσης αντιστρόφως συσχετιζόνταν με την εξάντληση.

Ο Romano (2016) ανέφερε ότι η οικονομική στήριξη συσχετίζεται με την προσωπική ολοκλήρωση σε ένα εθνικό δείγμα εκπαιδευτικών μαθητών με νοητική υστέρηση. Αυτή ήταν η μόνη συμπεριλαμβανόμενη μελέτη για την διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με την εξουθένωση σε ένα πλαίσιο με το οποίο το άτομο δεν είχε άμεση αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο.

Δύο μελέτες, οι οποίες δημοσιεύτηκαν το 2013, διερεύνησαν την σχέση μεταξύ εξουθένωσης και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Irvin κ.ά., 2013, Ruble &

McGrew, 2013). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες αναθεωρημένες μελέτες που διερεύνησαν την εξουθένωση ως εξαρτημένη μεταβλητή, αυτές οι δύο μελέτες περιλάμβαναν την εξουθένωση ως ανεξάρτητη μεταβλητή.

Οι Irvin κ.ά. (2013) αναφέρουν ότι η εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συσχετίζεται αντιστρόφως με τον αριθμό των ενηλίκων λέξεων που τα παιδιά με διαταραχή φάσματος αυτισμού εκτέθηκαν στο περιβάλλον διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Επίσης, η διερεύνηση των αποτελεσμάτων για τους μαθητές με διαταραχή φάσματος αυτισμού, οι Ruble και McGrew (2013) διαπίστωσαν αντίστροφη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης του εκπαιδευτικού και της επίτευξης στόχου του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών και της ποιότητας των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική εξάντληση αντιστοιχούσε στο 9,3% της διακύμανσης της επίτευξης στόχου του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εξουθένωση μπορεί επίσης να έχει έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι Ruble και McGrew βρήκαν επίσης μια συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης του εκπαιδευτικού και της προσκόλλησης στην παρέμβαση στοχεύοντας την επίτευξη στόχου του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Έρευνες Επαγγελματικής Εξουθένωσης στο χώρο της Εκπαίδευσης

3.1 Αποτελέσματα ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία

Πρόσφατες μελέτες έχουν εξετάσει τις πηγές εξουθένωσης τόσο στην διδασκαλία όσο και στους οργανισμούς παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών. Αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι οι κύριες πηγές εξουθένωσης σχετίζονται με τις οργανωσιακές συνθήκες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των βοηθητικών επαγγελματιών (Rajak & Chandra, 2017).

Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα ακόλουθα σχετίζονται με την εξουθένωση: οργανωσιακές συνθήκες, έλλειψη ελέγχου ή αυτονομίας στην εργασία, απουσία ομάδας υποστήριξης, συστήματα ανταμοιβής και τιμωρίας σε οργανισμούς, υπόβαθρο και προσωπικά χαρακτηριστικά, ηλικία εκπαιδευτικού και προσδοκίες που έχει κανείς για αυτό που μπορεί να επιτύχει στην δουλειά.

Η έρευνα έχει επίσης διαπιστώσει ότι η εξουθένωση σχετίζεται με έναν συνδυασμό των ανεκπλήρωτων προσδοκιών του ατόμου και των συνθηκών εργασίας, όπου υπάρχει χαμηλή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, υψηλά επίπεδα σύγκρουσης ρόλων, έλλειψη ελευθερίας και αυτονομίας, απουσία δικτύων κοινωνικής στήριξης και αντιφατικές δομές ανταμοιβής και τιμωρίας (Lee κ.ά., 2016). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν διάφορες αιτίες της εξουθένωσης.

Ο Compton (2013) προσπάθησε να εξετάσει το ερώτημα: «Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα περισσότερο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζουν λιγότερη εξουθένωση όπως αυτή μετράται από το ερωτηματολόγιο εξουθένωσης διδασκόντων από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα λιγότερο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον;»

Οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο: σε μια ομάδα που παρουσιάζει εξουθένωση και σε μια ομάδα που δεν παρουσιάζει εξουθένωση. Το ερωτηματολόγιο εξουθένωσης διδασκόντων χορηγήθηκε από κάθε διευθυντή σχολείου. Τα ευρήματα αυτής της

μελέτης έδειξαν ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών υπάρχει ανεξάρτητα από το περιβάλλον, είτε το σχολείο είναι υποστηρικτικό είτε μη υποστηρικτικό.

Οι Schaufeli κ.ά. (2017) προσπάθησαν να διερευνήσουν τις ικανοποιήσεις και τις πιέσεις των εκπαιδευτικών, με σκοπό τον εντοπισμό παραγόντων που παρεμποδίζουν ή προάγουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Λίγες σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις υποομάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν ότι οι πιο ικανοποιητικές εμπειρίες τους έκαναν να αισθάνονται ευαίσθητοι απέναντι στους μαθητές τους, καθώς επίσης αφοσιωμένους και ικανούς στην εργασία τους. Οι σχέσεις μεταξύ φίλων, οικογένειας και συναδέλφων ήταν σημαντική. Οι πηγές άγχους που αναφέρθηκαν περιλάμβαναν την υπερβολική γραφειοκρατία, την έλλειψη ευκαιριών προόδου και τις ανεπιτυχείς διοικητικές συνεδριάσεις.

Ζητήματα σχετικά με τις αντιλήψεις για το υψηλό και άδικο φόρτο εργασίας που ανατίθεται στους νέους εκπαιδευτικούς εξετάστηκαν από τον Sanford (2017). Σε αυτήν την μελέτη, ο ερευνητής χρησιμοποίησε ένα δείγμα νέων εκπαιδευτικών, συνέλεξε αυτό-αναφερόμενα δεδομένα σχετικά με την εξουθένωση, το εργασιακό κλίμα, τον νευρωτισμό της προσωπικότητας, καθώς και αυτό-αναφερόμενα δεδομένα σχετικά με την εξουθένωση και τις αντιλήψεις σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον.

Αυτές οι πληροφορίες συλλέχθηκαν σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις σε μία διετία. Η Κλίμακα του Περιβάλλοντος Εργασίας, το Ερωτηματολόγιο Εξουθένωσης του Maslach και το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας του Eysenck χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση του νευρωτισμού. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα περιβάλλοντα εργασίας που αξιολογήθηκαν χαμηλά σε επίπεδο υποστήριξης της καινοτόμου διδασκαλίας συνδέθηκαν με σημαντικές αυξήσεις στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ακόμη και μετά τον έλεγχο για νευρωτισμό. Οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά επίπεδα κινδύνου εξουθένωσης διαφέρουν στην ψυχική και φυσική κατάσταση της υγείας τους.

Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό κίνδυνο εξουθένωσης φαίνεται να νιώθουν διανοητικά πιο υγιείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλό κίνδυνο εξάντλησης παρουσιάζουν υψηλότερα ελλείμματα στην ψυχική τους κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό κίνδυνο αποχώρησης ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα

επίπεδα παραπόνων και χαμηλότερα επίπεδα ευεξίας μετά τις διακοπές. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό κίνδυνο εξουθένωσης ανέφεραν υψηλά επίπεδα ευημερίας και χαμηλά επίπεδα παραπόνων με την πάροδο του χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικό κίνδυνο εξουθένωσης ανέφεραν αυξημένα επίπεδα ευημερίας και μειωμένα επίπεδα παραπόνων μετά από διακοπές. Η έρευνα δείχνει ότι η εξουθένωση αποτελεί ένα πρόβλημα και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ύπαρξή της.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σημαντική ευθύνη στην προετοιμασία των νέων για μια επιτυχημένη και παραγωγική ζωή. Μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και εξίσου σημαντικό, μπορούν να ασκήσουν μια αξιόπιστη και σταθερή επιρροή στους νέους ως προς τις επιλογές τους για περαιτέρω εκπαίδευση, εργασία και ζωή (Vertigan, 2009). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, να παρακολουθούν την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών και να ανταποκρίνονται στις συχνά αντιφατικές προσδοκίες των γονέων, των μαθητών, της διεύθυνσης και της κοινότητας (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996).

Παρά τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ακαδημαϊκής μάθησης των παιδιών και της κοινωνικής συναισθηματικής ευημερίας, η αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευτικών και των εργασιακών απαιτήσεων στην τάξη παραμένει μια σημαντική πρόκληση στην εκπαίδευση (Flook, Goldberg, Pingel, Bonus & Davidson, 2013). Έχει τεκμηριωθεί αρκετά ότι η διδασκαλία θεωρείται αγχωτικό επάγγελμα και οι επαναλαμβανόμενοι παράγοντες άγχους / απαιτήσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν αναφερθεί από πολλούς ερευνητές (McCarthy, Lambert, O'Dannell, & Melenderes, 2009). Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών θεωρούν την διδασκαλία εξαιρετικά αγχωτική (Kyriacou, 1987). Οι συνέπειες του άγχους και της αδυναμίας να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας είναι επιζήμιες για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα. Ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε αυτούς τους παράγοντες άγχους / απαιτήσεων εκδηλώνεται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1982, Näring, Briët, & Brouwers, 2006).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο ύψιστης σημασίας στην εκπαίδευση (Brouwers & Tomis, 2000) και έχει αναγνωριστεί ως ένα ευρέως διαδεδομένο πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς με αυξημένη προσοχή από τον τομέα της έρευνας (Chan, 2003, Maslach, 1982, Maslach & Jackson, 1986). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως αντίδραση στο εργασιακό άγχος που χαρακτηρίζεται από αρνητικές στάσεις και συναισθήματα απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους εργάζεται κανείς (στάσεις αποπροσωποποίησης) και απέναντι στο ίδιο το επάγγελμα (έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης στην εργασία), μαζί με ένα συναίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach & Jackson, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην αίσθηση του ατόμου ότι καταβάλλεται από συναισθήματα εξάντλησης των συναισθηματικών του πόρων. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται ως μια αρνητική, αδιάφορη ή υπερβολικά αποσπασματική αντίδραση απέναντι στους άλλους, οι οποίοι είναι συνήθως οι αποδέκτες των υπηρεσιών ή της φροντίδας (Maslach, 1982). Η μειωμένη προσωπική επίτευξη χαρακτηρίζεται ως η αρνητική αυτοαξιολόγηση ενός ατόμου σε σχέση με την εργασιακή του απόδοση (Shaufeli, Maslach, & Marek, 1993).

Σε συμφωνία με το μοντέλο των αναγκών σε θέσεις εργασίας (Demerouti & Bakker, 2011, Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Shaufeli, 2001), η εξέλιξη της επαγγελματικής εξουθένωσης θεωρείται ότι ακολουθεί δύο διαδρομές. Σε αυτό το μοντέλο οι απαιτήσεις της εργασίας αναφέρονται ως εκείνες οι φυσικές, κοινωνικές και οργανωτικές πτυχές που απαιτούν σταθερή σωματική ή πνευματική προσπάθεια και συνεπώς σχετίζονται με κάποιο φυσιολογικό και ψυχολογικό κόστος (Demerouti κ.ά., 2001). Οι πόροι εργασίας αναφέρονται σε εκείνες τις φυσικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της, που μπορεί να είναι λειτουργικές για την επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την εργασία. Μειώνουν τις απαιτήσεις εργασίας με το συναφές φυσιολογικό ή ψυχολογικό κόστος και διεγείρουν την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Στην πρώτη διαδρομή, οι απαιτητικές πτυχές της εργασίας οδηγούν σε συνεχή υπερβολική επιβάρυνση των πόρων και τελικά στην εξάντληση. Στην δεύτερη διαδρομή, η έλλειψη πόρων περιορίζει την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εργασίας, γεγονός

που οδηγεί περαιτέρω σε συμπεριφορά απόσυρσης.

Η μακροπρόθεσμη συνέπεια αυτής της απόσυρσης είναι η αποδέσμευση από την εργασία (Demerouti & Bakker, 2011). Από αυτή την άποψη, η εξουθένωση των εκπαιδευτικών, εάν προκύψει, θα πρέπει να αποτελέσει σημείο ιδιαίτερης ανησυχίας, διότι μπορεί να βλάψει την ποιότητα της διδασκαλίας, να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια και αποξένωση από την εργασία, σωματική και συναισθηματική κακή υγεία και τελικά σε εκπαιδευτικούς που εγκαταλείπουν το επάγγελμα (Chan, 2003). Οι πόροι εργασίας (εξωτερικοί και εσωτερικοί) (Demerouti κ.ά., 2001) και οι προσεγγίσεις στην μείωση του άγχους μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εξουθένωσης, καθώς μπορούν να την μετριάσουν.

Το άγχος των εκπαιδευτικών και οι απαιτήσεις της εργασίας μπορούν να μετριαστούν με την χρήση πολλών στρατηγικών αντιμετώπισης. Οι προσεγγίσεις στην μείωση του άγχους μπορεί να είναι άμεσες (π.χ. αλλαγή της πηγής άγχους) ή έμμεσες (π.χ., αλλαγή του τρόπου σκέψης ή φυσικής αντίδρασης στο άγχος για την μείωση των επιπτώσεων). Επίσης, μπορεί να είναι ενεργητικές (π.χ. ανάληψη δράσης για αλλαγή του εαυτού ή της κατάστασης) ή αποφευκτικές (π.χ., αποφυγή ή άρνηση της πηγής άγχους με την άσκηση αθλητικών δραστηριοτήτων, τεχνικές χαλάρωσης, κατανάλωση αλκοόλ) (Kelso, French, & Fernandez, 2005; Lazarus & Folkman, 1984).

Σε γενικές γραμμές, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εμπίπτουν σε δύο κύριες κατηγορίες: στρατηγικές αντιμετώπισης με εστίαση στο πρόβλημα και στρατηγικές αντιμετώπισης με εστίαση στο συναίσθημα (Lazarus & Folkman, 1984). Η αντιμετώπιση με εστίαση στο πρόβλημα (Lazarus & Folkman, 1984) ή η αντιμετώπιση με εστίαση στο έργο (Endler & Parker, 1990) ορίζεται ως η άμεση αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Περιλαμβάνει στρατηγικές που επιχειρούν να αλλάξουν την αγχωτική κατάσταση και να εξαλείψουν τις επιπτώσεις της.

Η αντιμετώπιση με εστίαση στο συναίσθημα ή με συναισθηματικό προσανατολισμό είναι η προσπάθεια απόσυρσης από ένα αγχωτικό συμβάν χωρίς άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος. Περιλαμβάνει την χρήση γνωστικών δραστηριοτήτων που μειώνουν ή αφαιρούν τις συνέπειες του άγχους και περιλαμβάνουν την ρύθμιση των συναισθημάτων. Η αντιμετώπιση των

συγκρούσεων, η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και η επίλυση προβλημάτων είναι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, ενώ η διαφυγή / αποφυγή και ο ευσεβής πόθος είναι στρατηγικές αντιμετώπισης των συναισθημάτων (Endler & Parker, 1990).

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πιθανή απειλή για όλους τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι προσπάθειες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν το άγχος της εργασίας και θα αποτρέψουν την εξουθένωση θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Βεβαίως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αδύναμοι ή λιγότερο επιρρεπείς στην εξουθένωση από ότι άλλοι (Chan, 2003).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξουθένωση είναι οι προσωπικοί πόροι ή οι συντονιστές προσωπικότητας (Chan, 2003), όπως τα χαρακτηριστικά της εργασίας (π.χ. αυξημένος φόρτος εργασίας, πίεση χρόνου), τα χαρακτηριστικά του οργανισμού (ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων), τα χαρακτηριστικά του προσώπου (π.χ. ηλικία, φύλο) και δρουν διαφορετικά για κάθε εκπαιδευτικό, καθώς εμφανίζουν σημαντικές ατομικές διαφορές στις αντιδράσεις τους στους παράγοντες άγχους πάνω στο επάγγελμά τους.

Στην Ελλάδα, το άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών αρχίζουν να λαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή. Υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών που απευθύνονται στους παράγοντες άγχους στην διδασκαλία και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειοψηφία της βιβλιογραφίας αναφέρεται σε καθηγητές από την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Koustelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios & Tsigilis, 2005). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέρει χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Papastyliannou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009; Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011). Ωστόσο, μια πιο πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού διδακτικού έργου (Kamtsios & Lolis, 2016) έδειξε χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, τα οποία είναι ενδεικτικά της εξουθένωσης.

Για να διερευνηθεί περαιτέρω η εξουθένωση, εξετάστηκε η παρουσία του

συνδρόμου της εξουθένωσης σε ένα μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τις καθημερινές σχολικές / ακαδημαϊκές απαιτήσεις/αγχωτικές καταστάσεις. Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι η υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών αντιμετώπισης συνδέεται με διάφορα είδη εκτίμησης των καθημερινών στρεσογόνων παραγόντων/απαιτήσεων και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάσουν διαφορετικά προφίλ όσον αφορά στο σύνδρομο της εξουθένωσης, των καθημερινών στρεσογόνων παραγόντων/απαιτήσεων και τις στρατηγικές αντιμετώπισης.

Οι Kamtsios και Lolis (2016) υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν έναν ετερογενή πληθυσμό σε σχέση με το σύνδρομο της εξουθένωσης, τις καθημερινές αγχωτικές πιέσεις και τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η ανάπτυξη της εξουθένωσης καθορίζεται από έναν συγκεκριμένο συνδυασμό συνθηκών εργασίας. Όταν οι απαιτήσεις της εργασίας ή/και οι στρεσογόνοι παράγοντες είναι αυξημένοι και απουσιάζουν οι στρατηγικές προσαρμοστικής αντιμετώπισης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυξημένη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Από την άλλη πλευρά, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν θετική γνωστική εκτίμηση των στρεσογόνων παραγόντων και των προσαρμοστικών ενεργειών αντιμετώπισης, οι απαιτήσεις της εργασίας ή/και οι στρεσογόνοι παράγοντες είναι χαμηλά και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση κατά συστάδες αποκάλυψε τρία προφίλ εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στην πρώτη ομάδα αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς «που διατρέχουν κίνδυνο», καθώς τα μέλη αυτής της ομάδας παρουσίασαν το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην προσωπική επίτευξη και τα υψηλότερα αποτελέσματα στην συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που χρησιμοποίησαν οι Maslach και Jackson (1986), όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός της εξουθένωσης που βιώνει το άτομο, τόσο μεγαλύτερες είναι οι βαθμολογίες στην συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και τόσο χαμηλότερες είναι οι βαθμολογίες στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης.

Ως εκ τούτου, αυτοί οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε μια ομάδα με υψηλά επίπεδα

εξουθένωσης. Τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες, πιθανώς υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας είτε δεν είχαν αποκτήσει είτε δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους κατάλληλους πόρους ψυχολογικής αντιμετώπισης, προσαρμοσμένους στις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εξουθένωση αξιολόγησαν τα προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών (αγχωτικοί παράγοντες μέσα στην τάξη/διαπροσωπικοί αγχωτικοί παράγοντες) ως παράγοντες που τους προκαλούν το μεγαλύτερο μέρος του άγχους τους. Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα, οι σχέσεις που έχει ένας εκπαιδευτικός με τους μαθητές του (Kokkinos, 2000) και οι αντιλήψεις του σχετικά με τις απαιτήσεις στην τάξη και τους προσωπικούς πόρους έχουν αντίκτυπο στην αποπροσωποποίηση και την συναισθηματική εξάντληση. Από την άλλη πλευρά, η επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών σχετίζεται επίσης με την εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Fives, Hamman, & Olivarez, 2007).

Προβλήματα στην μάθηση των μαθητών (π.χ. χαμηλή επίδοση, δυσκολίες στην μάθηση) μπορεί να αυξήσουν το άγχος των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να σκέπτονται το πώς να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους, να βυθιστούν σε αυτές τις καταστάσεις στην τάξη και μπορεί να μην γνωρίζουν ποιοι μαθητές χρειάζονται πρόσθετη διδασκαλία και υποστήριξη (McCarthy κ.ά., 2009). Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την διδασκαλία ως την τελική δοκιμασία των διδακτικών τους ικανοτήτων (Fives κ.ά., 2007) και συνδέουν την ποιότητα της διδασκαλίας με τα επιτεύγματα των μαθητών τους (Hightower κ.ά., 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία θετική επίδραση στην μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (Hightower κ.ά., 2011), μπορεί να αυξήσουν το άγχος τους και να αναπτύξουν παραπλανητικές τάσεις, όπως αποπροσωποποίηση, ως μία μη συνείδητη διαδικασία προκειμένου να «προστατεύσουν» τον εαυτό τους. Οι διαπροσωπικοί αγχωτικοί παράγοντες και η χρήση ακατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης μπορεί να συμβάλουν στην συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι παράγοντες άγχους μπορούν να δημιουργήσουν συνήθη πρότυπα στις κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την

συμπεριφορά και την μάθηση των μαθητών και μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στην επαναλαμβανόμενη εμπειρία δυσάρεστων συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς. Αυτά τα συναισθήματα μπορεί στην συνέχεια να οδηγήσουν στην εξουθένωση (Chang, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ομάδας ανέφεραν μέτρια έως υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης και συναισθηματικής εξάντλησης. Ταυτόχρονα, είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην αποπροσωποποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας. Οι παράγοντες που πιθανόν να σχετίζονται με την συναισθηματική εξάντληση στην δεύτερη ομάδα περιλαμβάνουν κυρίως τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου, τα διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα στο σχολείο και τους οργανωτικούς παράγοντες και το κύρος του διδακτικού επαγγέλματος.

Αυτό το συμπέρασμα είναι σύμφωνο με τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η εξουθένωση επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς και εργασιακούς συναφείς παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου (Abel & Sewell, 1999; Goddard, O' Brien, & Goddard, 2006; Mears & Cain, 2003). Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις εργασίας, όπως ο φόρτος εργασίας, έχουν επανειλημμένα βρεθεί ότι αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2008).

Στην μελέτη των Kamtsios και Lolis (2016), η πίεση του χρόνου ορίστηκε ως τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τον μεγάλο φόρτο εργασίας, την προετοιμασία για την διδασκαλία τα βράδια και τα Σαββατοκύριακα και η έντονη σχολική ημέρα με λίγο χρόνο για ανάπαυση και ανάκτηση. Δεδομένου αυτού του ορισμού, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η πίεση του χρόνου σχετιζόταν με την συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Peeters και Rutte (2005), η οποία έδειξε ότι για τους εκπαιδευτικούς που λειτουργούν σε ένα περιβάλλον υψηλών απαιτήσεων εργασίας, όσοι είχαν την δυνατότητα να διαχειριστούν το χρόνο τους εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα εξάντλησης από τους συναδέλφους τους με χαμηλές ικανότητες διαχείρισης χρόνου. Όταν το περιβάλλον του σχολείου στερείται πόρων και οι παράγοντες πίεσης, όπως ο φόρτος εργασίας και η πίεση

του χρόνου, είναι υψηλοί, τα άτομα δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις αρνητικές επιπτώσεις των περιβαλλοντικών απαιτήσεων (π.χ. φόρτος εργασίας). Σε μια τέτοια περίπτωση, η μείωση των κινήτρων και η απόσυρση από την εργασία μπορεί να αποτελούν έναν σημαντικό μηχανισμό αυτοπροστασίας που εμποδίζει από μελλοντικές απογοητεύσεις μη επίτευξης των στόχων που σχετίζονται με την εργασία (Demerouti & Bakker, 2011, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την ομάδα σημείωσαν επίσης υψηλή ένταση στον αγχωτικό παράγοντα που αναφέρεται στην προοπτική και το κύρος του διδακτικού επαγγέλματος. Αυτός ο παράγοντας άγχους έχει οριστεί από τους Hargreaves και Flutter (2013) ως η δημόσια αντίληψη της σχετικής θέσης ενός επαγγέλματος στην ιεραρχία των επαγγελμάτων. Το κύρος και το γόητρο των εκπαιδευτικών σχετίζονται με πτυχές της ποιοτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι το υψηλό επαγγελματικό κύρος και το γόητρο είναι κρίσιμης σημασίας για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στις ευρωπαϊκές χώρες που πλήττονται από την κρίση, όπως η Ελλάδα, το γόητρο και το κύρος των εκπαιδευτικών μειώθηκε δραματικά τα τελευταία χρόνια, κυρίως ως αποτέλεσμα των μέτρων λιτότητας που επέβαλαν οι κυβερνήσεις, καθώς και ως αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων τάσεων στην εκπαίδευση.

Η διδασκαλία επίσης δεν εγγυάται την εξέλιξη της σταδιοδρομίας στις περισσότερες χώρες. Για τον λόγο αυτό, οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα σε συστάσεις όπως ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, εκπαιδευτική υποστήριξη, προαγωγή της θετικής εικόνας των εκπαιδευτικών και των οργανώσεών τους κλπ. Σε μια τέτοια περίπτωση, η προσωπική επιτυχία του εκπαιδευτικού θα ενισχυθεί με άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση (Hargreaves κ.ά., 2006, Symeonidis, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί της τρίτης ομάδας χαρακτηρίστηκαν από σχετικά χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες από τις άλλες δύο ομάδες στην προσωπική επίτευξη, ενώ εμφάνισαν το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί της τρίτης ομάδας να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης εξαιτίας της θετικής τους γνωσιακής εκτίμησης των στρεσογόνων παραγόντων και

της χρήσης προσαρμοστικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.

Αυτοί οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα εργάζονται με τέτοιον τρόπο ώστε να μειώνουν τους παράγοντες άγχους ή τις απαιτήσεις εργασίας στο περιβάλλον διδασκαλίας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και μπορεί να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στις μαθησιακές και διδακτικές τους εμπειρίες. Φαίνεται ότι οι συναισθηματικές στρατηγικές αντιμετώπισης (στρατηγικές εστιασμένες στα προβλήματα) που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της τρίτης ομάδας να λειτουργούν ως προσωπικοί πόροι και να μειώνουν τις επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων. Αυτό συμβαδίζει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς οι στρατηγικές αντιμετώπισης με εστίαση στα προβλήματα μετριάζουν τις καθημερινές οχλήσεις και διευκολύνουν την απόδοση (O'Connor, Conner, Jones, McMillan, & Ferguson, 2009; Robyn & Copeland, 2001).

Σύμφωνα με το μοντέλο των απαιτήσεων-πόρων της εργασίας (Demerouti κ.ά., 2001), οι προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης (ως προσωπικοί πόροι) ρυθμίζουν την σχέση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας/στρεσογόνων παραγόντων και της εξάντλησης (Xantopoulou κ.ά., 2007).

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί επίσης να διαθέτουν πόρους αντίστασης στο άγχος και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους που μπορούν να συμβάλλουν στα χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, που ενισχύουν κυρίως την αίσθηση της ικανότητας του ατόμου να ελέγχει και να επηρεάζει επιτυχώς το περιβάλλον του (Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou (1999), η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη στους εκπαιδευτικούς που αποδίδουν την ανυπακοή των μαθητών σε εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που δεν λαμβάνουν προσωπικά την κακή συμπεριφορά των μαθητών τους (π.χ. στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονταν με την συμπεριφορά των μαθητών) ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης στην διδασκαλία και συνεπώς λιγότερη αίσθηση εξουθένωσης.

Όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την εξουθένωση με μια προσέγγιση ακατάλληλη ή και αποφυγής (π.χ. εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας) τείνουν να

αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης, συμπέρασμα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Chang & Davis, 2009, Mears & Cain, 2003, Pierce & Mollou, 1990). Οι ακατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης στην ουσία αποτελούν μέσο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί αυτοί να ξεφύγουν από τις αγχωτικές καταστάσεις ή άρνησης ότι η κατάσταση είναι αγχωτική. Δεν είναι στρατηγικές που προσπαθούν να εκτιμήσουν και να επιλύσουν τις αγχωτικές πτυχές της κατάστασης που αντιμετωπίζουν τα άτομα.

Με βάση την παρούσα έρευνα δεν μπορεί να ειπωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί (κυρίως στην πρώτη ομάδα) είναι πιο πιθανό να βιώσουν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης διότι χρησιμοποιούν ακατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης ή εάν είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ακατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης επειδή αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης.

Δεδομένου ότι οι στρατηγικές ακατάλληλης αντιμετώπισης θεωρούνται γενικά ως αναποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης των αγχωτικών καταστάσεων (DeLongis & Holtzman, 2005, Kobasa, Maddi, & Puccetti, 1982), θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους, προκειμένου να εφαρμοστούν τα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης. Περαιτέρω, τα ευρήματα αυτής της μελέτης (π.χ. σχετικά με την τρίτη ομάδα) επιβεβαιώνουν ότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης αποτελούν σημαντικό πλεονέκτημα στην μείωση των επιπτώσεων του άγχους.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να έχουν ισχυρή σχέση με την εξουθένωση στην πρώτη και την δεύτερη ομάδα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης και της δεύτερης ομάδας υιοθέτησαν την κοινωνική υποστήριξη ως στρατηγική αντιμετώπισης περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της τρίτης ομάδας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Pierce και Mollou (1990), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης ανέφεραν χαμηλότερη κοινωνική υποστήριξη από ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης.

Από την άλλη πλευρά, οι Sheffield, Dobbie και Carroll (1994) ανέφεραν ότι η κοινωνική υποστήριξη δεν είχε καμία επίδραση στο άγχος των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η κοινωνική υποστήριξη συμβάλλει στην μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του άγχους (Bulger & Amarel, 2007; Cohen &

Wills, 1985) Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης και της δεύτερης ομάδας. Αυτό ήταν ένα ενδιαφέρον εύρημα σε σχέση με τις συσχετίσεις μεταξύ του άγχους του εκπαιδευτικού και της κοινωνικής υποστήριξης στην εργασία.

Οι επιπτώσεις της αναζήτησης υποστήριξης κατά πάσα πιθανότητα εξαρτώνται από την ποιότητα της υποστήριξης που διατίθεται (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999). Οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν ενεργά υποστήριξη ως στρατηγική αντιμετώπισης μπορεί να συναντούν χρήσιμες και άχρηστες κοινωνικές επαφές. Εναλλακτικά, είναι πιθανό η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης να μετριάξει την επίδραση του άγχους του εκπαιδευτικού στην ευημερία χωρίς να επηρεάζει την αντίληψη του άγχους καθ' αυτή (Griffith κ.ά., 1999).

Μπορεί να υποτεθεί ότι οι παράγοντες που δεν εξετάζονται σε αυτήν την έρευνα, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. αντοχή) ή οι αντιλήψεις για το εργασιακό περιβάλλον (π.χ., αντιληπτή υποστήριξη από τους συναδέλφους), διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ένταση των αγχωτικών παραγόντων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Chang (2009), η κοινωνική υποστήριξη παρέχει ευκαιρίες για επανεκτίμηση και προσαρμοστικές αντιδράσεις στο άγχος από την εργασία, ελαφρύνοντας έτσι την εξουθένωση. Η θετική υποστήριξη συνδέεται με λιγότερη εξουθένωση επειδή η θετική επανεκτίμηση και ο σχηματισμός προσαρμοστικών αντιδράσεων υποστηρίζονται από την θετική επικοινωνία. Ωστόσο, οι προσπάθειες αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτύχουν εάν η επικοινωνία με άλλους επικεντρώνεται σε αρνητικά θέματα.

Συμπερασματικά, το κύριο πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης ήταν η χρήση ενός μεγάλου δείγματος εκπαιδευτικών με βάση ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων και διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών σε σχέση με το σύνδρομο της εξουθένωσης, τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τους καθημερινούς παράγοντες άγχους.

Τα ευρήματα υποστηρίζουν την θεωρία των Maslach και Jackson (1986) ότι η συναισθηματική εξάντληση βρίσκεται στο επίκεντρο της εξουθένωσης (όπως η πρώτη και δεύτερη ομάδα) και στο μοντέλο των απαιτήσεων-πόρων εργασίας (Demerouti & Bakker, 2011) στο ότι οι υψηλές απαιτήσεις από την εργασία και οι

αγχωτικοί παράγοντες σχετίζονται κυρίως και θετικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση (όπως η πρώτη ομάδα).

Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να παρέχουν νέες γνώσεις στους ερευνητές που σχεδιάζουν παρεμβάσεις για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποφευχθεί ή να μειωθεί η εξουθένωση στην εκπαίδευση και να ενισχυθούν οι προσαρμοστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των καθημερινών στρεσογόνων παραγόντων. Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να στοχεύουν στην τροποποίηση των στρεσογόνων παραγόντων σε εκπαιδευτικούς με υψηλό κίνδυνο εξουθένωσης, προκειμένου να μετριαστούν τα χαρακτηριστικά της εξουθένωσης και να υιοθετήσουν αποτελεσματικές και πολλαπλές στρατηγικές αντιμετώπισης ώστε να ανακτήσουν την αυτοκυριαρχία τους και την προορατική στάση τους απέναντι στα προβλήματα μέσα στην τάξη.

Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική είναι επίσης απαραίτητες για την βελτίωση της ζωής και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών (Evers, Brouwers & Tannis, 2002) για την επίτευξη χαμηλότερων επιπέδων άγχους και εξουθένωσης. Προκειμένου να κατανοηθούν οι ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να κάνουν διάκριση μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητές μπορούν να θεωρήσουν την συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση ως ξεχωριστά στοιχεία που επηρεάζονται από τις διαφορετικές διαδικασίες αλλά που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Είναι απαραίτητο να διενεργηθούν διαχρονικές/διαμήκεις μελέτες προκειμένου να αυξηθούν οι γνώσεις και η κατανόησή μας για αυτές τις διεργασίες και επίσης για να διερευνηθεί η ανάπτυξη του άγχους και της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, υπάρχει ανάγκη για μια βαθύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων που μπορούν να χρησιμεύσουν προκειμένου να επηρεαστούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης της εξουθένωσης και η εξουθένωση σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών (Chan, 2003).

3.2 Αποτελέσματα ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία

Σύμφωνα με τους Ghani κ.ά. (2014), όταν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα πιεσμένοι από την αδυναμία διαχείρισης του φόρτου εργασίας τους, είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν την τάξη ειδικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης έχουν πολλούς λόγους να αισθάνονται άγχος. Μια μελέτη του Grant (2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι: «Οι κακές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στο υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εγκαταλείπουν το πεδίο, στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών και στην χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες».

Μια σειρά από μελέτες έχουν τεκμηριώσει τα υψηλότερα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές της ειδικής αγωγής σε σχέση με τις εργασιακές ευθύνες τους (Brunsting κ.ά., 2014, Williams & Dikes, 2015, Paquette & Rieg, 2016). Όλες αυτές οι μελέτες υποδεικνύουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της υποστήριξης τύπου καθοδήγησης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και την διατήρηση των εκπαιδευτικών στην εργασία. Μια σειρά μελετών έδειξε ότι η μείωση του άγχους θα μπορούσε να βοηθήσει στην ενίσχυση της διατήρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εργασία τους (Hughes κ.ά., 2015, Anderson, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με τα υψηλότερα ποσοστά εξουθένωσης στην ειδική αγωγή σε σχέση με την γενική εκπαίδευση από το 1990. Ο Reynolds (2014) διερεύνησε την διατήρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία του Τέξας καθώς και σε ολόκληρη την χώρα. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η κύρια συνιστώσα του άγχους ήταν η απογοήτευση λόγω της έλλειψης υλικού για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Πολλές μελέτες που εξέτασαν την εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής διαπίστωσαν ότι οι αυξημένες προσδοκίες για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι αλλαγές στα πρόσφατα συμπεριφορικά σχέδια παρέμβασης και η αυξανόμενη γραφειοκρατία στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής αύξησαν τον κίνδυνο εξουθένωσης.

Η εξουθένωση φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό του άγχους στην επαγγελματική και προσωπική ζωή ενός ατόμου (Kaur, 2017). Ο McLeod, (2015) διερεύνησε τις αυτοαναφερόμενες αιτίες του άγχους των εκπαιδευτικών μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχουν παράγοντες σχετικοί με την δουλειά που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αυτοί οι παράγοντες άγχους φαίνεται να επηρεάζουν τόσο τους κανονικούς εκπαιδευτικούς όσο και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Τόσο οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι εκπαιδευτικοί της κανονικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η υψηλή αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών και ο ανεπαρκής χρόνος προγραμματισμού ήταν ιδιαίτερα αγχωτικοί παράγοντες. Οι παράγοντες άγχους εμφανίζονται στα χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας, της εκπαίδευσης, της διάρκειας της διδασκαλίας και του επιπέδου διδασκαλίας.

Τα ευρήματα του Roach (2009) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κανονικής εκπαίδευσης βαθμολογούνται υψηλότερα στη κλίμακα εξουθένωσης των διδασκόντων από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Παρόλο που δεν υπάρχει καμία απάντηση σχετικά με το γιατί οι καθηγητές της κανονικής εκπαίδευσης βαθμολογήθηκαν υψηλότερα, άλλοι παράγοντες θα μπορούσαν να είχαν ερευνηθεί στην μελέτη για να βοηθήσουν στον καθορισμό της απάντησης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει έρευνες που περιλαμβάνουν προσωπικούς παράγοντες. Καθώς οι προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει παράγοντες όπως το υπόβαθρο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η ηλικία του εκπαιδευτικού και οι προσδοκίες έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι άλλοι παράγοντες μπορεί να έχουν βοηθήσει στο να εξηγήσουν γιατί οι εκπαιδευτικοί κανονικής εκπαίδευσης είχαν υψηλότερο ποσοστό αποτελεσμάτων εξουθένωσης. Αυτές οι μεταβλητές πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω σε μελλοντικές μελέτες.

Υποτίθεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα έχουν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από την Εργασία για Εκπαιδευτικούς από τους εκπαιδευτικούς της κανονικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια διαφορά στις βαθμολογίες ικανοποίησης από την εργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών κανονικής

εκπαίδευσης.

Υποστηρίχθηκε επίσης ότι θα υπήρχε μια σημαντική σχέση μεταξύ των βαθμολογιών στην κλίμακα της εξουθένωσης των διδασκόντων και του Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης από την Εργασία για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Δεν υπήρξε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της εξουθένωσης των διδασκόντων και της ικανοποίησης από την εργασία. Η τελευταία υπόθεση ήταν ότι θα υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ των βαθμολογιών στην κλίμακα της εξουθένωσης των διδασκόντων και του ερωτηματολογίου ικανοποίησης από την εργασία για τους εκπαιδευτικούς κανονικής εκπαίδευσης. Οι ενδείξεις δείχνουν ότι υπάρχει μια πολύ αδύναμη σχέση. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να βιώνουν την εξουθένωση επειδή είναι δυσαρεστημένοι με την εργασία τους. Για άλλη μια φορά, οι προσωπικοί παράγοντες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα της μελέτης. Απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για να καθοριστεί ποιοι άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εξετάσει το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής και των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Επιπλέον εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό με όσους εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας. Ακόμα εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα καθώς και διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και της γενικής εκπαίδευσης

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα παρακάτω:

1. Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;
2. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό έναντι όσων εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας;
3. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έναντι όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα;
4. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή έναντι όσων δεν εργάζονται στον συγκεκριμένο τομέα;

4.3 Είδος έρευνας

Για να εξεταστεί ο στόχος της έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Ο λόγος χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν ότι η ποσοτική έρευνα προσφέρει περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα ενώ είναι κατάλληλη για την συλλογή μεγάλου πλήθους δειγματος.

4.4 Δείγμα έρευνας

Δείγμα ευκολίας 144 εκπαιδευτικών επιλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας επιλέχθηκε καθώς είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά.

4.5 Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας ήταν όπως έχει προαναφερθεί το δομημένο ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης Maslach (MBI) - Maslach & Jackson, 1986. Η μετάφραση και Προσαρμογή στα Ελληνικά έγινε από τον Kokkinos (2006). Αποτελείται από 22 κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert επτά σημείων (εύρος κλίμακας 1-7). Το ερωτηματολόγιο έχει τρεις ενότητες, 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. Επιπλέον για την συναισθηματική εξάντληση υπάρχουν τρεις κατηγορίες, χαμηλή ≤ 20 , μέτρια 21-30 και υψηλή ≥ 31 . Ακόμα τα προσωπικά επιτεύγματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, χαμηλή ≥ 42 , μέτρια 41-36 και υψηλή ≤ 35 . Τέλος η αποπροσωποποίηση χωρίζεται και εκείνη σε τρεις ενότητες, χαμηλή ≤ 5 , 6-10 μέτρια και υψηλή ≥ 11 .

4.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η διανομή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς με την παρουσία της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες ή μέσω αποστολής του ερωτηματολογίου ηλεκτρονικά.

4.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου. Επιπλέον ως προς την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης του Pearson για να ελεγχθεί η σχέση των κύριων

μεταβλητών μεταξύ τους. Επιπρόσθετα για να εξεταστούν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό ή στον ιδιωτικό τομέα και την ειδική αγωγή χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

4.8 Αξιοπιστία έρευνας

Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach's alpha. Οι τιμές που βρέθηκαν για τις τρεις ενότητες ήταν ικανοποιητικές, (5, R10, R11, R15, 22, όπου R οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν) αποπροσωποποίηση (,560), (4R, 7R, 9R, 12, 17, R18, R19, R21, όπου R οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν) προσωπικά επιτεύγματα(,723) και (1, 2, 3, 6, 8, 13R, 14R, 16R, 20) συναισθηματική εξουθένωση (,831).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Αποτελέσματα έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	%
Φύλο	Άνδρας	49	34,0%
	Γυναίκα	95	66,0%
Ηλικία	20-30	14	9,7%
	31-40	48	33,3%
	41-50	46	31,9%
	51+	36	25,0%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	43	29,9%
	Διαζευγμένος/η	8	5,6%
	Έγγαμος/η	92	63,9%
	Χήρος/α	1	,7%
Έχετε παιδιά;	ΝΑΙ	89	61,8%
	ΌΧΙ	55	38,2%

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα ήταν 34% και 66% αντίστοιχα. Ακόμα το 33,3% ήταν ηλικίας από 31-40 ετών, το 31,9% ήταν από 41-50, το 25% ήταν πάνω από 51 ετών και το υπόλοιπο 9,7% ήταν από 20-30 ετών. Επιπλέον το 63,9% των εκπαιδευτικών ήταν παντρεμένοι, το 29,9% ήταν άγαμοι, το 5,6% ήταν διαζευγμένοι και το 0,7% ήταν χήροι. Επιπρόσθετα το 61,8% είχε παιδιά. Για όσους είχαν παιδιά το 64% δήλωσε ότι είχε 2 παιδιά, το 21,3% είχε 1 παιδί, το 12,4% είχε 3 παιδιά και το 2,2% είχε πάνω από 3 παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2 Εκπαίδευση

	N	%
ΑΕΙ	60	41,7
Δεύτερο Πτυχίο	12	8,3
Διδακτορικό	11	7,6
Μεταπτυχιακός τίτλος	57	39,6
ΤΕΙ	4	2,8
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.2 το 41,7% των εκπαιδευτικών έχει εκπαίδευση ΑΕΙ, το 39,3% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 8,3% έχει δεύτερο πτυχίο, το 7,6% έχει διδακτορικό τίτλο και το 2,8% έχει πτυχίο ΤΕΙ. Η κατανομή των τίτλων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3

Τομέας * Εκπαίδευση Crosstabulation

Count		Εκπαίδευση					Total
		Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο Πτυχίο	ΑΕΙ	ΤΕΙ	
Τομέας	Α/Βάθμια	6	17	2	13	0	38
	Β/βάθμια	5	24	8	38	3	78
	Ειδική Αγωγή	0	8	2	8	1	19
	ΣΔΕ	0	8	0	1	0	9
Total		11	57	12	60	4	144

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4 Χώρος εκπαίδευσης

	N	%
Δημόσια εκπαίδευση	119	82,6
Ιδιωτική εκπαίδευση	25	17,4
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.4 το 17,4% των εκπαιδευτικών εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση και το 82,6% στην δημόσια εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5 Χώρα εργασίας

	N	%
Αγγλία	16	11,1
Βέλγιο	3	2,1
Γερμανία	3	2,1
Ελβετία	3	2,1
Ελλάδα	119	82,6
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.5 το 82,6% των εκπαιδευτικών προέρχεται από την Ελλάδα και το υπόλοιπο 17,4% από το εξωτερικό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6 Σχέση εργασίας στο σχολείο

	N	%
Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	1	,7
Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	31	21,5
Μόνιμος/η	100	69,4
Ωρομίσθιος/α	12	8,3
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.6 το 69,4% των εκπαιδευτικών είχε μόνιμη σχέση εργασίας, το 21,5% ήταν αναπληρωτές/πλήρους ωραρίου, το 8,3% ήταν ωρομίσθιοι και το 0,7% ήταν αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7 Έτη Προϋπηρεσίας

	0 έτη		1-5 έτη		6-10 έτη		11-15 έτη		16 έτη και άνω	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	[Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση]	87	60,4%	17	11,8%	7	4,9%	14	9,7%	19
[Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση]	56	38,9%	24	16,7%	11	7,6%	16	11,1%	37	25,7%
[Ειδική Αγωγή]	103	71,5%	17	11,8%	14	9,7%	6	4,2%	4	2,8%
[Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας]	135	93,8%	5	3,5%	0	0,0%	2	1,4%	2	1,4%

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.7 το 39,6% των εκπαιδευτικών είχε προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση άνω του ενός έτους, το 61,1% είχε προϋπηρεσία άνω του ενός έτους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 28,5% είχε προϋπηρεσία άνω του ενός έτους στην ειδική αγωγή και το 6,2% είχε προϋπηρεσία άνω του ενός έτους σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8 Επαγγελματική εξουθένωση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποπροσωποποίηση	144	,00	18,00	5,6875	3,94449
Προσωπικά επιτεύγματα	144	17,00	48,00	39,4931	6,21412
Συναισθηματική εξουθένωση	144	,00	43,00	14,2708	8,90291

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.8 παρατηρούμε ότι το επίπεδο αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξουθένωσης κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα και τα προσωπικά επιτεύγματα σε υψηλά επίπεδα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9 Συναισθηματική εξουθένωση

	N	%
Χαμηλή	119	82,6
Μέτρια	16	11,1
Υψηλή	9	6,3
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.9 το 6,3% των εκπαιδευτικών έχει υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης και το 11,1% μέτρια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.10 Προσωπικά επιτεύγματα

	N	%
Χαμηλή	33	22,9
Μέτρια	45	31,3
Υψηλή	66	45,8
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.10 το 22,9% των εκπαιδευτικών έχει χαμηλό επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων και το 31,3% μέτριο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.11 Αποπροσωποποίηση

	N	%
Χαμηλή	77	53,5
Μέτρια	44	30,6
Υψηλή	23	16,0
Total	144	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.11 το 16% των εκπαιδευτικών έχει υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης και το 30,6% μέτριο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.12 Συσχετίσεις

	Αποπροσωποποίηση	Προσωπικά επιτευγματα	Συναισθηματική εξουθένωση
Αποπροσωποποίηση	1	-,745**	,607**
Προσωπικά επιτευγματα	-,745**	1	-,839**
Συναισθηματική εξουθένωση	,607**	-,839**	1

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

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.12 υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Συντελεστής συσχέτισης Pearson $r=.607$ μέση γραμμική συσχέτιση, $p<.01$ όπου $.01$ κρίσιμη τιμή επομένως έχουμε συσχέτιση σημαντική) δηλαδή όταν αυξάνεται η μια μεταβλητή αυξάνεται και η άλλη γραμμικά. Ακόμα υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών επιτευγμάτων με την αποπροσωποποίηση ($r=-.745$ μέση γραμμική συσχέτιση, $p<.01$) και με την συναισθηματική εξουθένωση ($r=-.839$ ισχυρή γραμμική συσχέτιση, $p<.01$), άρα όταν αυξάνεται η μία μειώνεται η άλλη γραμμικά και αντίστροφα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.13 Διαφορές μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης

	Ιδιωτική εκπαίδευση				t	p
	Δημόσια εκπαίδευση		Ιδιωτική εκπαίδευση			
	M	TA	M	TA		
Αποπροσωποποίηση	5.55	3.95	6.32	3.92	-,881	,380
Προσωπικά επιτευγματα	39.25	6.42	40.64	5.08	-1,015	,312
Συναισθηματική εξουθένωση	14.53	8.74	13.04	9.72	,759	,449

Με βάση τον παραπάνω πίνακα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση και εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.14 Διαφορές μεταξύ εξωτερικού και Ελλάδας

	Τόπος εργασίας				t	p
	Ελλάδα		Εξωτερικό			
	M	TA	M	TA		
Αποπροσωποποίηση	5.70	4.06	5.64	3.43	,066	,947
Προσωπικά επιτεύγματα	39.29	6.19	40.44	6.37	-,837	,404
Συναισθηματική εξουθένωση	14.49	8.01	13.24	12.46	,636	,526

Με βάση τον παραπάνω πίνακα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ελλάδα και εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.15 Διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών που δεν έχουν διδάξει σε σχολεία ειδικής αγωγής

	Διδασκαλία				t	p
	Πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια ή δεύτερη ευκαιρίας		Ειδική αγωγή			
	M	TA	M	TA		
Αποπροσωποποίηση	5.76	4.07	5.51	3.65	,335	,738
Προσωπικά επιτεύγματα	39.59	6.52	39.24	5.45	,303	,763
Συναισθηματική εξουθένωση	14.17	9.29	14.54	7.94	-,225	,822

Με βάση τον παραπάνω πίνακα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε σχολεία ειδικής αγωγής και όσων δεν έχουν διδάξει.

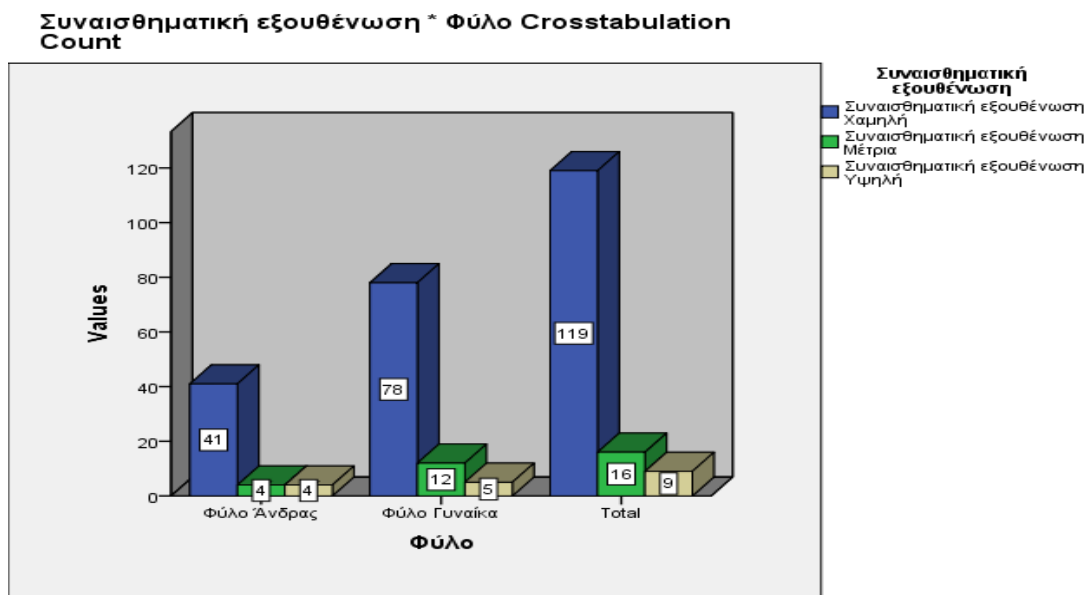
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.16

Συναισθηματική εξουθένωση * Φύλο Crosstabulation

Count		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Συναισθηματική εξουθένωση	Χαμηλή	41	78	119
	Μέτρια	4	12	16
	Υψηλή	4	5	9
Total		49	95	144

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα και το Γράφημα που ακολουθεί παρατηρούνται τα επίπεδα εξουθένωσης σε σχέση με το φύλο

Γράφημα 1



Παρατηρείται ότι και τα δύο φύλα αναλογικά παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης που παρουσιάζεται για τους άνδρες σε ποσοστό 83,6% και για τις γυναίκες σε ποσοστό 82,10%, ενώ μέτρια και υψηλή συναισθηματική εξουθένωση παρουσιάζουν οι γυναίκες σε ποσοστό 17,9% και οι άντρες σε ποσοστό 16,3%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.17

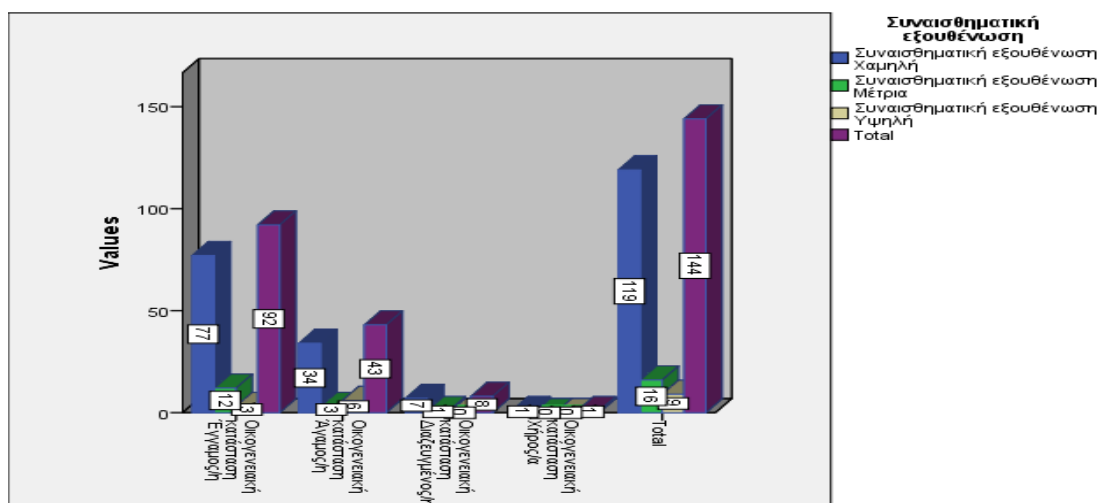
Συναισθηματική εξουθένωση * Οικογενειακή κατάσταση Crosstabulation

Count		Οικογενειακή κατάσταση				Total
		Έγγαμος/ η	Άγαμος/ η	Διαζευ γμένος/η	Χήρος /α	
Συναισθηματική εξουθένωση	Χαμηλή	77	34	7	1	119
	Μέτρια	12	3	1	0	16
	Υψηλή	3	6	0	0	9
Total		92	43	8	1	144

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα και το Γράφημα που ακολουθεί παρατηρείται η συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση.

Γράφημα 2

Συναισθηματική εξουθένωση * Οικογενειακή κατάσταση Crosstabulation

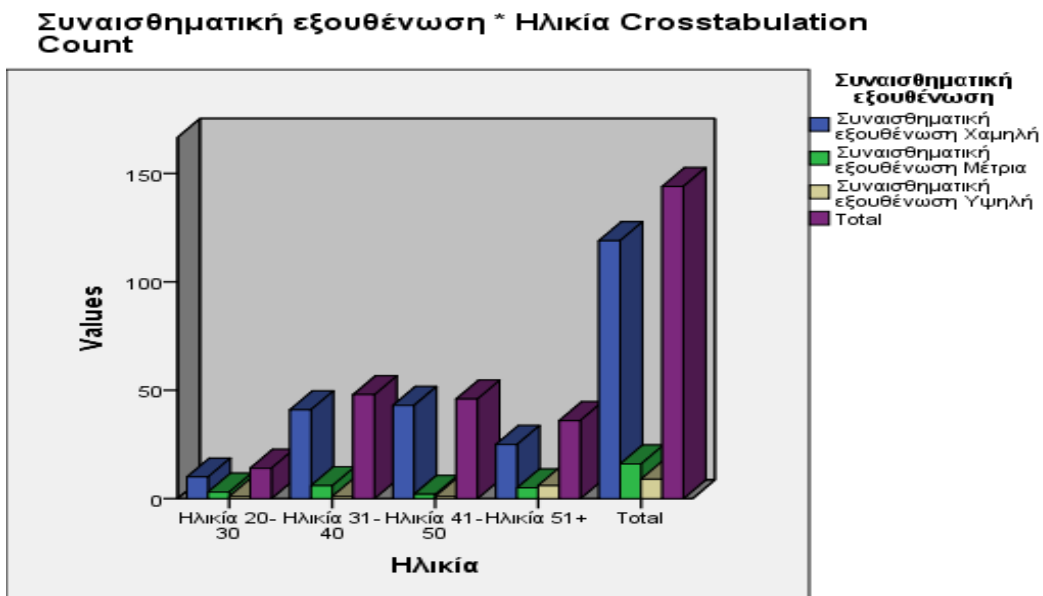


Παρατηρείται πως οι έγγαμοι παρουσιάζουν 16,3% ποσοστό μέτριας και υψηλής συναισθηματικής εξουθένωσης ενώ οι άγαμοι παρουσιάζουν αντίστοιχα ποσοστό 21%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.18**Συναισθηματική εξουθένωση * Ηλικία Crosstabulation**

Count		Ηλικία				Total
		20-30	31-40	41-50	51+	
Συναισθηματική εξουθένωση	Χαμηλή	10	41	43	25	119
	Μέτρια	3	6	2	5	16
	Υψηλή	1	1	1	6	9
Total		14	48	46	36	144

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα και το Γράφημα που ακολουθεί παρατηρείται η εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους.

Γράφημα 3

Παρατηρείται πως η ηλικία 20-30 παρουσιάζει ποσοστό συναισθηματικής εξουθένωσης 28,6% σε επίπεδο μέτριο προς υψηλό. Ομοίως η ηλικία 51+ έχει ποσοστό 30,5% για το ίδιο επίπεδο. Αντίθετα οι ηλικίες 31-40 και 41-50 παρουσιάζουν ποσοστό 14,6% και 6,5% αντίστοιχα

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.19

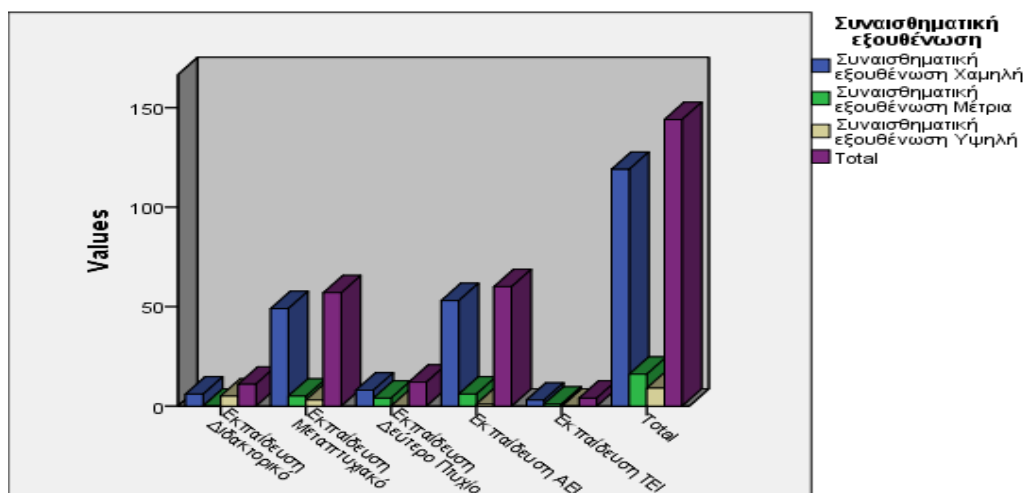
Συναισθηματική εξουθένωση * Εκπαίδευση Crosstabulation

Count		Εκπαίδευση					Total
		Διδακ τορικό	Μεταπτυχια κό	Δεύτερο Πτυχίο	AEI	TEI	
Συναισθηματική εξουθένωση	Χαμηλή	6	49	8	53	3	119
	Μέτρια	0	5	4	6	1	16
	Υψηλή	5	3	0	1	0	9
Total		11	57	12	60	4	144

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα και το Γράφημα που ακολουθεί παρατηρείται ο βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Παρατηρείται πως οι κάτοχοι διδακτορικών διπλωμάτων παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης σε ποσοστό 45,4% σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Γράφημα 4

Συναισθηματική εξουθένωση * Εκπαίδευση Crosstabulation



ΠΙΝΑΚΑΣ 5.20

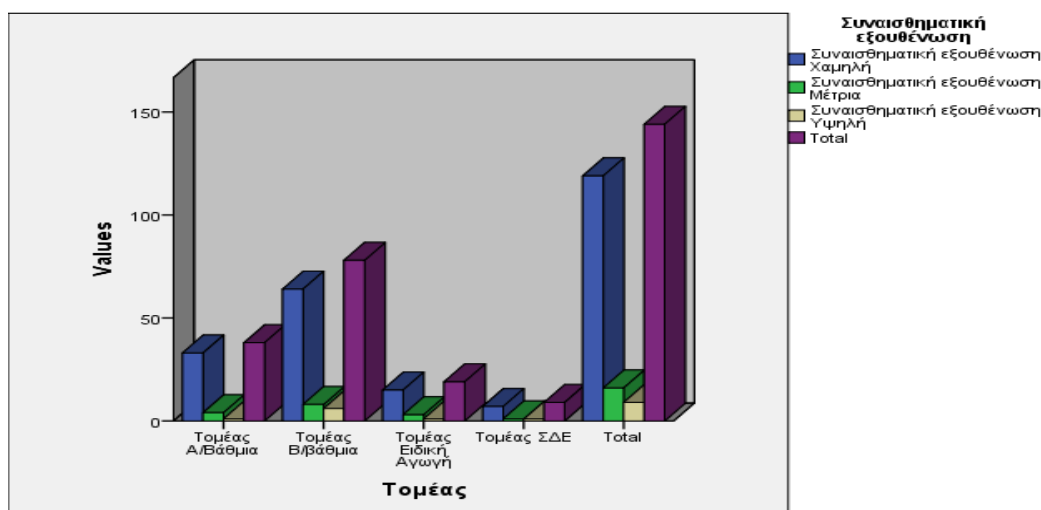
Συναισθηματική εξουθένωση * Τομέας Crosstabulation

Count		Τομέας				Total
		A/Βάθμια	B/βάθμια	Ειδική Αγωγή	ΣΔΕ	
Συναισθηματική εξουθένωση	Χαμηλή	33	64	15	7	119
	Μέτρια	4	8	3	1	16
	Υψηλή	1	6	1	1	9
Total		38	78	19	9	144

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα και το Γράφημα που ακολουθεί παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής και των ΣΔΕ παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε ποσοστό 5,2% και 11,1% αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο σε ποσοστό 2,6% και 7,7% αντίστοιχα.

Γράφημα 5

Συναισθηματική εξουθένωση * Τομέας Crosstabulation



Σύμφωνα με τους παρακάτω Πίνακες και Γραφήματα παρατηρούνται τα επίπεδα Αποπροσωποποίησης σε σχέση με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.21

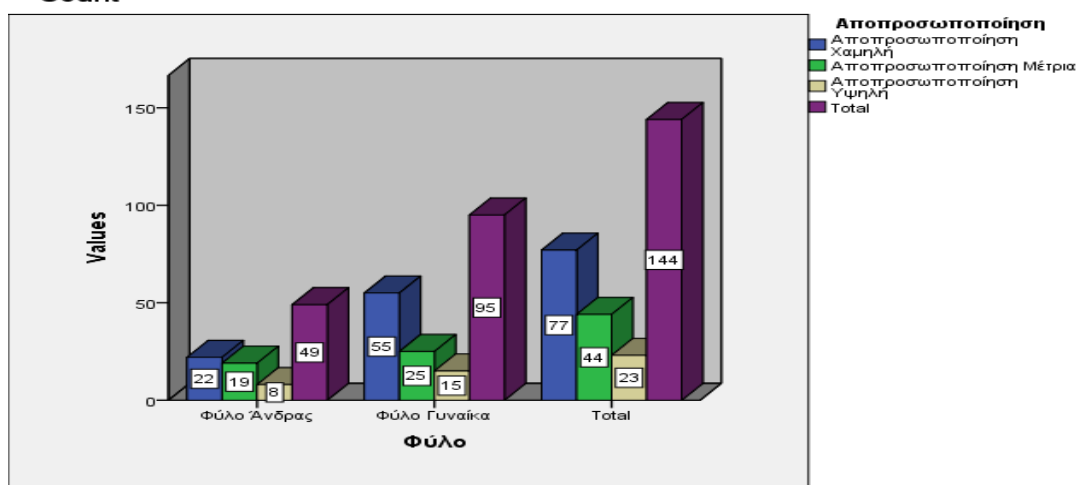
Αποπροσωποποίηση * Φύλο Crosstabulation

Count		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Αποπροσωποποίηση	Χαμηλή	22	55	77
	Μέτρια	19	25	44
	Υψηλή	8	15	23
Total		49	95	144

Παρατηρείται πως οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τις γυναίκες σε ποσοστό 55,1% έναντι 42,10% των γυναικών.

Γράφημα 6

Αποπροσωποποίηση * Φύλο Crosstabulation



ΠΙΝΑΚΑΣ 5.22

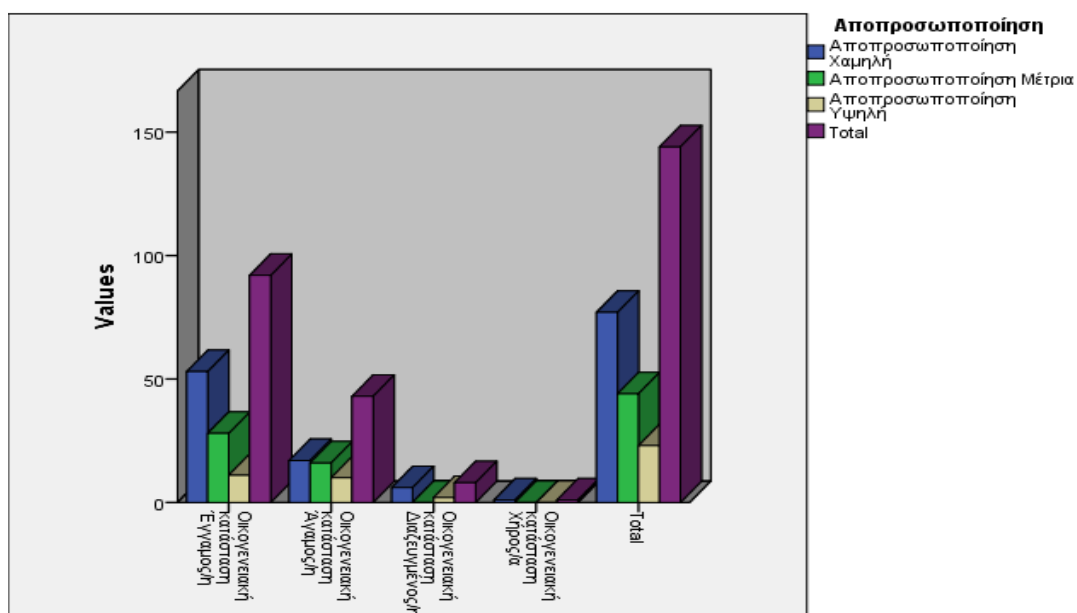
Αποπροσωποποίηση * Οικογενειακή κατάσταση Crosstabulation

Count		Οικογενειακή κατάσταση				Total
		Έγγαμος/η	Άγαμος/η	Διαζευγμένος/η	Χήρος/α	
Αποπροσωποποίηση	Χαμηλή	53	17	6	1	77
	Μέτρια	28	16	0	0	44
	Υψηλή	11	10	2	0	23
Total		92	43	8	1	144

Παρατηρείται ότι οι άγαμοι παρουσιάζουν σε ποσοστό 60,4% μέτριο προς υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης, ενώ οι έγγαμοι παρουσιάζουν 42,4%

Γράφημα 7

Αποπροσωποποίηση * Οικογενειακή κατάσταση Crosstabulation
Count



ΠΙΝΑΚΑΣ 5.23

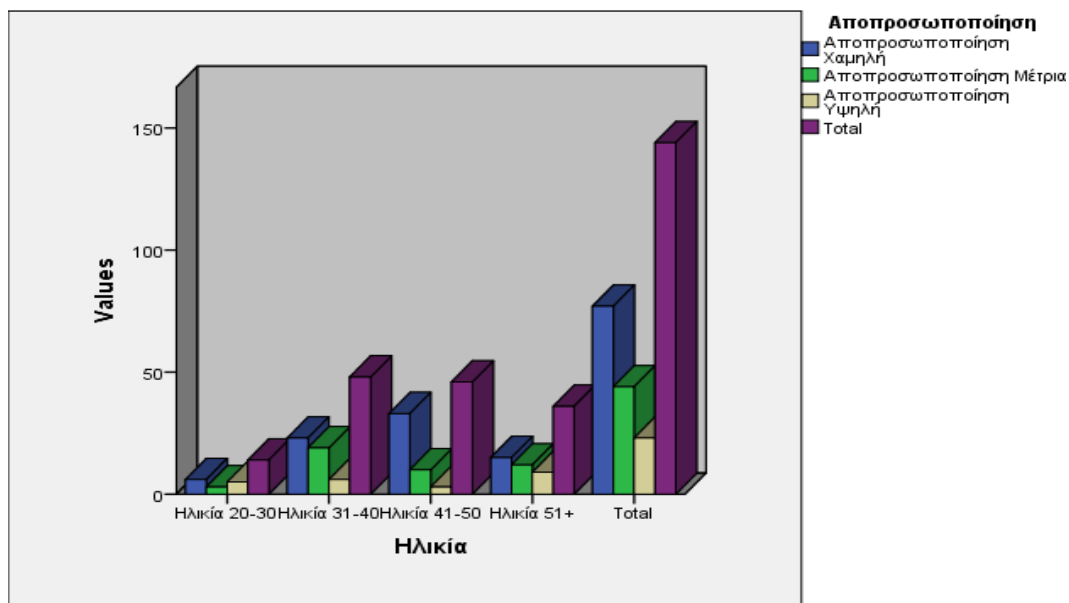
Αποπροσωποποίηση * Ηλικία Crosstabulation

Count		Ηλικία				Total
		20-30	31-40	41-50	51+	
η	Αποπροσωποποίηση Χαμηλή	6	23	33	15	77
	Μέτρια	3	19	10	12	44
	Υψηλή	5	6	3	9	23
Total		14	48	46	36	144

Σύμφωνα με τα δεδομένα παρατηρείται ότι ο βαθμός αποπροσωποποίησης στην ηλικία 51+ βρίσκονται σε μέτριο προς υψηλό επίπεδο σε ποσοστό 58,3% ομοίως η ηλικία 20-30 παρουσιάζει στο ίδιο επίπεδο ποσοστό αποπροσωποποίησης 57,1%

Γράφημα 8

Αποπροσωποποίηση * Ηλικία Crosstabulation Count



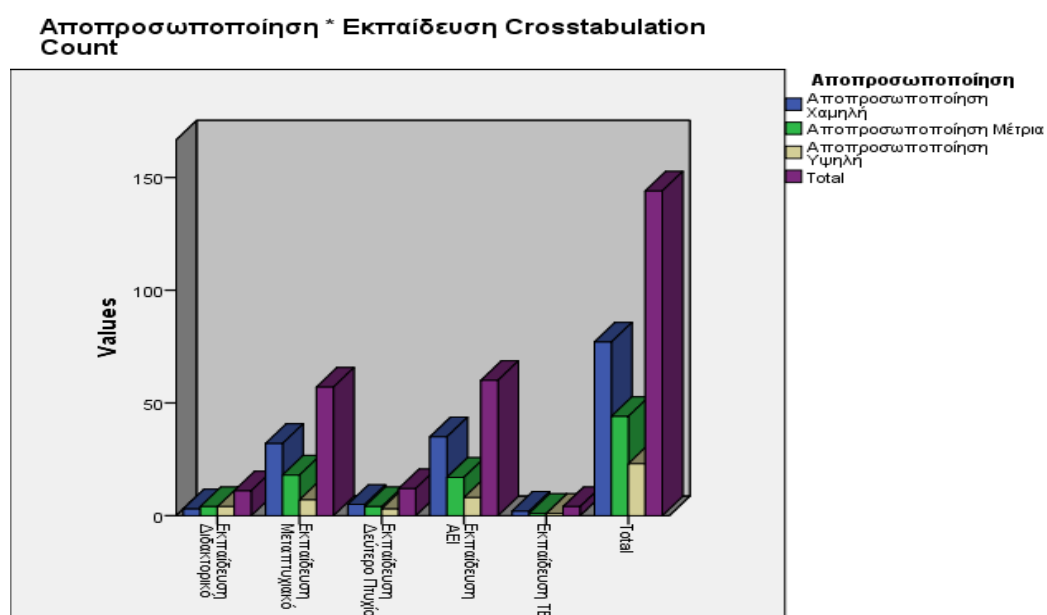
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.24

Αποπροσωποποίηση * Εκπαίδευση Crosstabulation

Count		Εκπαίδευση					Total
		Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο Πτυχίο	ΑΕΙ	ΤΕΙ	
Αποπροσωποποίηση	Χαμηλή	3	32	5	35	2	77
	Μέτρια	4	18	4	17	1	44
	Υψηλή	4	7	3	8	1	23
Total		11	57	12	60	4	144

Σύμφωνα με τα δεδομένα το επίπεδο αποπροσωποποίησης των κατόχων διδακτορικών τίτλων σπουδών βρίσκεται σε ποσοστό 72,7% σε μέτριο προς υψηλό επίπεδο από εκείνα των κατόχων άλλων τίτλων σπουδών.

Γράφημα 9



ΠΙΝΑΚΑΣ 5.25

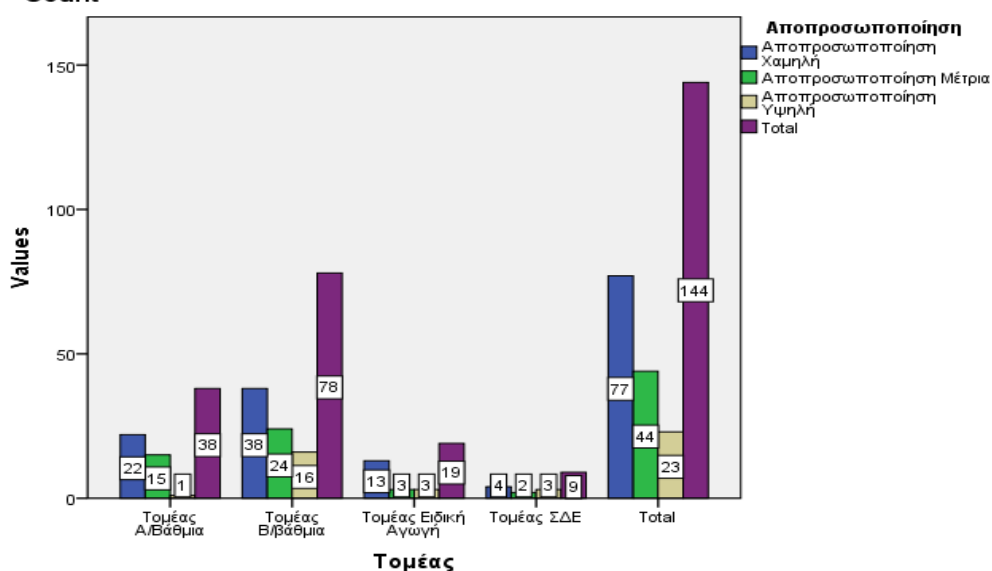
Αποπροσωποποίηση * Τομέας Crosstabulation

Count		Τομέας				Total
		A/Βάθμια	B/βάθμια	Ειδική Αγωγή	ΣΔΕ	
Αποπροσωποποίηση	Χαμηλή	22	38	13	4	77
	Μέτρια	15	24	3	2	44
	Υψηλή	1	16	3	3	23
Total		38	78	19	9	144

Παρατηρείται πως σύμφωνα με τα δεδομένα ο βαθμός της αποπροσωποποίησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται σε ποσοστό 51,3%, στην ειδική αγωγή έχει ποσοστό 31,6%, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ποσοστό 42,1% και στα ΣΔΕ ομοίως με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει υψηλό ποσοστό 55,5%.

Γράφημα 10

Αποπροσωποποίηση * Τομέας Crosstabulation



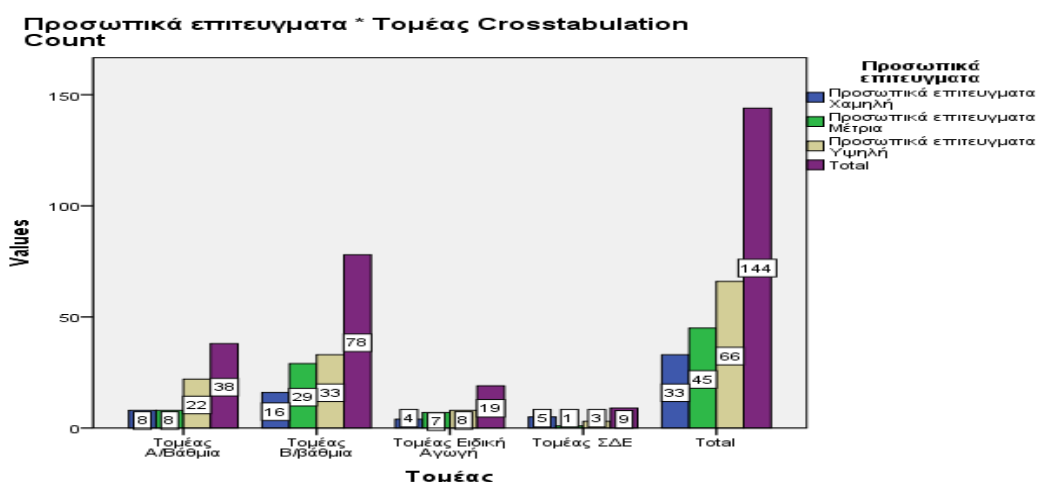
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.26

Προσωπικά επιτεύγματα * Τομέας Crosstabulation

Count		Τομέας				Total
		A/Βάθμια	B/βάθμια	Ειδική Αγωγή	ΣΔΕ	
Προσωπικά επιτεύγματα	Χαμηλή	8	16	4	5	33
	Μέτρια	8	29	7	1	45
	Υψηλή	22	33	8	3	66
Total		38	78	19	9	144

Σύμφωνα με τα δεδομένα παρατηρείται πως ο βαθμός των προσωπικών επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής έχει ποσοστό 79% σε μέτριο προς υψηλό επίπεδο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ποσοστό 79,5% για το ίδιο επίπεδο και οι τιμές για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 79% και τα ΣΔΕ 44,4%

Γράφημα 11



Συζήτηση –Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Επιπλέον εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό με όσους εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας. Ακόμα εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα και όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα καθώς και διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών που δεν έχουν διδάξει σε σχολεία ειδικής αγωγής.

Τέλος εξετάστηκαν τα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Όπως και το επίπεδο των προσωπικών επιτευγμάτων τους σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε ότι το 17,4% των εκπαιδευτικών εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση και παρόμοιο ποσοστό εργάζεται στο εξωτερικό. Επιπλέον το 69,4% των εκπαιδευτικών είχε μόνιμη σχέση εργασίας, το 21,5% ήταν αναπληρωτές/πλήρους ωραρίου και το 8,3% ήταν ωρομίσθιοι.

Βρέθηκε ακόμα ότι το επίπεδο αποπροσωποποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kantas & Vassilaki, 1997; Papastyliannou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009; Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011), η οποία αναφέρει χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Έρχεται όμως σε αντίθεση με μια πιο πρόσφατη μελέτη των Kamtsios και Lolis (2016) η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης και συμπέρανε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, τα οποία είναι ενδεικτικά της εξουθένωσης.

Τα προσωπικά επιτεύγματα των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση αξιολογήθηκαν σε υψηλά επίπεδα για την πλειοψηφία

των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους Lee κ.ά. (2016) βάσει των οποίων η εξουθένωση σχετίζεται με έναν συνδυασμό των ανεκπλήρωτων προσδοκιών του ατόμου και των συνθηκών εργασίας, όπου υπάρχει χαμηλή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, υψηλά επίπεδα σύγκρουσης ρόλων, έλλειψη ελευθερίας και αυτονομίας, απουσία δικτύων κοινωνικής στήριξης και αντιφατικές δομές ανταμοιβής και τιμωρίας. Ωστόσο διαφωνεί με την πρόσφατη μελέτη των Kamtsios και Lolis (2016) η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης και συμπέρανε χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Παρόλα αυτά το 6,3% των εκπαιδευτικών είχε υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης και το 11,1% μέτρια. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η μειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνει συναισθηματική εξουθένωση, εύρημα που διαφωνεί με έρευνες (Koustelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios & Tsigilis, 2005) βάσει των οποίων η πλειοψηφία των καθηγητών στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση βιώνει άγχος και εξουθένωση.

Ακόμα το 22,9% των εκπαιδευτικών είχε χαμηλό επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων και το 31,3% μέτριο. Επιπλέον το 16% των εκπαιδευτικών είχε υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης και το 30,6% μέτριο. Σύμφωνα με τους Αντωνίου κ.α (2010) η απουσία συναδελφικότητας εξουθενώνει και οδηγεί σε αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τους Van Droogenbroeck κ.ά. (2014) και Shen κ.ά. (2015) βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί βίωναν συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Ακόμα υπήρχε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προσωπικών επιτευγμάτων με την αποπροσωποποίηση και με την συναισθηματική εξουθένωση. Το παραπάνω εύρημα 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). Επίσης και η ανασκόπηση των Maslach και Leiter (2014) για την διαφοροποίηση του άγχους και της δυσαρέσκειας από την εξουθένωση, αναφέρει ότι η τελευταία αποτελείται από τρία συστατικά:

συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση / κυνισμός και (έλλειψη) προσωπικής ολοκλήρωσης.

Τα καινοτόμα ευρήματα της μελέτης αφορούν στις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό έναντι όσων εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας και στις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έναντι όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα.

Αναφορικά με τις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό έναντι όσων εργάζονται στο εσωτερικό της χώρας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ελλάδα και εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό. Επιπλέον δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε σχολεία ειδικής αγωγής και όσων δεν έχουν διδάξει. Το εύρημα αυτό διαφωνεί με τα ευρήματα του Roach (2009) βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί κανονικής εκπαίδευσης βαθμολογούνται υψηλότερα στη κλίμακα εξουθένωσης των διδασκόντων από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Αντίθετα το εύρημα της παρούσας μελέτης συμφωνεί με τον McLeod, (2015) βάσει του οποίου τόσο οι εκπαιδευτικοί μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι εκπαιδευτικοί της κανονικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η υψηλή αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών και ο ανεπαρκής χρόνος προγραμματισμού ήταν ιδιαίτερα αγχωτικοί παράγοντες.

Ομοίως όσον αφορά στις διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα έναντι όσων εργάζονται στον δημόσιο τομέα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση και εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Βασικός περιορισμός της παρούσης έρευνας αποτελεί η μέθοδος δειγματοληψίας. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας καθώς η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά. Όμως δεν μπορούν να γενικευθούν τα συμπεράσματα της έρευνας στο σύνολο του πληθυσμού.

Ως εκ τούτου προτείνεται στο μέλλον η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας, με το ίδιο

εργαλείο, σε δείγμα όμως εκπαιδευτικών που θα επιλεγθεί με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε να μπορούν τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού και σε δεύτερο χρόνο αφού διεξαχθούν τα συμπεράσματα να προταθούν κατάλληλες στρατηγικές, αλλά και εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α., (2008). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη : University studio press,

Αντωνίου, Α.Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής 141 αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη, (επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία*, Αθήνα: Διόνικος

Αντωνίου, Α.Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ. & Γάκη, Α. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους ειδικών σχολείων. Στο Αντωνίου, Α.Σ, (επιμ.), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*, Αθήνα: Παπαζήση

Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι. & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4(1), 6-17

Μπασέτας, Κ. (2005). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μπασιούρη, Φ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση του υγειονομικού προσωπικού. *Επιθεώρηση υγείας*, 18 (108):25-31

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών [Διδακτορική διατριβή]

Ξενόγλωσση

Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The journal of educational research*, 92(5), 287-293.

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.

Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Difficulties, 15*, 5–14.

Aiken, L., Rafferty, A. M., & Sermeus, W. (2014). Caring nurses hit by a quality storm: Low investment and excessive workloads, not uncaring attitudes, are damaging the image of NHS trusts, argue the authors of groundbreaking research into Europe's nurse workforce. *Nursing Standard, 28*(35), 22-25.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review, 26*(1), 101-126.

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44.

Anderson, J. M. (2017). A Workload Analysis Formula to Increase the Retention of Special Education Teachers in Minnesota.

Andrews, A., & Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 126-131.

Armon, G., Melamed, S., Shirom, A., & Shapira, I. (2010). Elevated burnout predicts the onset of musculoskeletal pain among apparently healthy employees. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*, 399–408.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. F. (2008). How job demands affect partners' experience of exhaustion: integrating work-family conflict and crossover theory. *Journal of Applied Psychology, 93*(4), 901.

Bakker, B., Demerouti, E., & Euwema, C. (2008). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*, 170-180.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav. 1*(1), 389-411.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87 - 99.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education, 37*, 101-107.

Bianchi, R., Boffy, C., Hingray, C., Truchot, D., & Laurent, E. (2013). Comparative symptomatology of burnout and depression. *Journal of Health Psychology, 18*, 782–787.

Bianchi, R., Truchot, D., Laurent, E., Brisson, R., & Schonfeld, I. S. (2014). Is burnout solely job-related? A critical comment. *Scandinavian journal of psychology, 55*(4), 357-361.

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.

Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., & Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*, 196–210.

Boe, E. E., & Cook, L. H. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education. *Exceptional Children, 72*, 443–460.

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children, 75*, 7–31.

Bolger, N., & Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: experimental evidence. *Journal of personality and social psychology, 92*(3), 458.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education, 16*(2), 239-253.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children, 37*(4), 681-711.

Bulger, N., & Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 92(3), 458-475.

Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom*. Berlin Heidelberg: Springer.

Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275.

Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 36, 71-94.

Carton, A., & Fruchart, E. (2014). *Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France*. *Educational Review*, 66(2), 245-262.

Chan, D. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.

Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotion work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.

Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 95-127). Springer US.

Cherniss, C. (2016). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*. Routledge.

Cho, E., Sloane, D. M., Kim, E. Y., Kim, S., Choi, M., Yoo, I. Y., ... & Aiken, L. H. (2015). Effects of nurse staffing, work environments, and education on patient mortality: an observational study. *International journal of nursing studies*, 52(2), 535-542.

Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.

Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., & Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for

children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 345–360.

Compton, R. H. (2013). *Factors That Influence Burnout Among South Carolina's Special Education Teachers*. Northcentral University.

Daley, C. (2013). *Stemming the tide of leadership instability in long term care: How worklife factors and burnout contribute to nursing home administrators' intention to leave their job and career* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).

DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support and personality in coping. *Journal of Personality*, 73(6), 1633-1656.

Demerouti, E., & Bakker, A. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 974-983.

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Leiter, M. (2014). Burnout and job performance: The moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of occupational health psychology*, 19(1), 96.

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

El-Ibiary, S. Y., Yam, L., & Lee, K. C. (2017). Assessment of Burnout and Associated Risk Factors Among Pharmacy Practice Faculty in the United States. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 75.

Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teacher's roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 16, 161-170.

Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844.

Evers, G., Brouwers, A., & Tannis, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-

243.

Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, 1 – 57*

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*, 916-934.

Flook, L., Goldberg, S., Pingel, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education, 7*(3), 182-195.

Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 4-13.

Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2013). Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education, 47*, 121–132.

Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environmental predictors of beginning teachers' burnout. *British Educational Research Journal, 32*, 857-874.

Gold, Y., Roth, A., Wright, R., Michael, B., & Chin-Yi, C. (1992). The factorial validity of a teacher burnout measure administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 761-768.

Grant, M. C. (2017). A Case Study of Factors That Influenced the Attrition or Retention of Two First-Year Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 77*, 84.

Grayson, J. & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and teacher education, 24*, 1349-1363.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data*

analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hakanen, J. J., & Bakker, A. B. (2017). Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout. *Journal of occupational health psychology, 22*(3), 354.

Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management, 30*(6), 859-879.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly, 42*(1), 3-41.

Hargreaves, L., & Flutter, J. (2013). *The status of teachers and the teaching profession. A desk-study for education international*. Unpublished manuscript. Department of Education, University of Cambridge, UK.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Evertor, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyle, D., & Wilson, L. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession. Interim findings from the teacher status project*. Research Report 775, Department of Education and Skills. University of Cambridge and University of Leicester, UK.

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental retardation, 40*(2), 148-156.

Hightower, A., Delgado, R., Lloyd, S., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. (2011). *Improving student learning by supporting quality teaching: Key issues, effective strategies*. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education.

Hill, T., & Lewicki, P. (2007). *Statistics methods and applications*. Tolsa, UK: Statsoft.

Hobfoll, E., Johnson, J., Ennis, N., & Jackson, P. (2003). Recourse loss, resource gain and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 632-643.

Hoffarth, M. J. (2016). Executive Burnout. *Business History Review, 90*(4), 701-708.

Holotescu, C., Cismariu, L., Spina, M. F., Grosseck, G., Naaji, A., &

Dragomir, M. (2013). Identifying and Preventing Educators' Burnout Using a Microblogging Community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 443-449.

Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal Support Is Imperative to the Retention of Teachers in Hard-to-Staff Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134.

Hunsaker, S., Chen, H. C., Maughan, D., & Heaston, S. (2015). Factors that influence the development of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction in emergency department nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(2), 186-194.

Iqbal, F., & Abbasi, F. (2013). Relationship between emotional intelligence and job burnout among universities professors. *Asian journal of social sciences & humanities*, 2(2), 219-229.

Irvin, D. W., Hume, K., Boyd, B. A., McBee, M. T., & Odom, S. L. (2013). Child and classroom characteristics associated with the adult language provided to preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 947-955.

Jones, N., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record*, 114, 1-36.

Kafetsios, K. (2007). Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 15-35

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Do Greek teachers experience professional burnout? The role of demographic characteristics and daily stressful events. *Journal of Research in Education and Training*, 9, 40-87.

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). INVESTIGATING BURNOUT IN GREEK TEACHERS: ARE THERE ANY TEACHERS AT RISK?. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 196-216.

Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burn out of teachers. In E. Vasilaki, S. Triliva, & E. Besevegis, (Eds.), *Stress, anxiety and intervention* (pp. 217-230). Athens, Greece: Ellinika Grammata (in Greek).

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11*, 94-100.

Kaur, H. (2017). Burn out and Occupational Stress Among Special Educators Working for Children with Hearing, Visual and Intellectual Disability: A Comparative Study. *Journal of Disability Management and Rehabilitation, 1*(1), 34-37.

Kelso, T., French, D., & Fernandez, M. (2005). Stress and coping in primary caregivers of children with a disability: A qualitative study using the Lazarus and Folkman process model of coping. *Journal of Research in Special Education Needs, 5*(1), 3-10.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine, 5*(4), 391-404.

Kokkinos, C. M. (2000). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243.

Kokkinos, C. M. (2000). *Professional burnout in Greek primary school teachers. Cross-cultural data on the Maslach Burnout Inventory*. Paper presented at the XXXVIIth International Congress of Psychology, Stockholm, Sweden.

Korunka, C., Tement, S., Zdrehus, C., & Borza, A. (2010). *Burnout: Definition, recognition and prevention approaches*. Boit.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Education Manage, 15*(7), 354-358.

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measurement job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 82*(1), 131-136.

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review, 11*(2), 189-203.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*, 146-152.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Lane, K. L., Oakes, W. P., & Cox, M. (2011). Functional assessmentbased interventions: A university-district partnership to promote learning and success. *Beyond Behavior*, 20, 3–18.

Lane, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., & Brunsting, N. C. (2014). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: Outcomes of a professional development series. *Manuscript under review*.

Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120.

Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools). *Teachers and Teaching: theory and practice* 18(2), 233–247.

Lazar, J., & Preece, J. (1999). Designing and implementing Web-based surveys. *Journal of Computer Information Systems*, 39(4), 63-67.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.

Lazarus, S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York, NY: Prentice Hall.

Lee, C., An, M., & Noh, Y. (2015). The effects of emotional display rules on flight attendants' emotional labor strategy, job burnout and performance. *Service Business*, 9(3), 409-425.

Lee, R., Sherwood, G. D., & Huston, C. L. (2016). Enhancing Care of Vulnerable Populations through Development of a Holistic Model to Evaluate Interprofessional Education.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: contributions to a new vision. *Burnout research*, 5, 55-57.

Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (Eds.). (2014). *Burnout at work: A psychological perspective*. Psychology Press.

Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. *Burnout Research*, 2(1), 25-35.

Madsen, I. E., Lange, T., Borritz, M., & Rugulies, R. (2015). Burnout as a risk factor for antidepressant treatment—a repeated measures time-to-event analysis of 2936 Danish human service workers. *Journal of psychiatric research*, 65, 47-52.

Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching*, 23(1), 91-105.

Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 77-88

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546–559.

Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2014). 10 Burnout in the workplace. In *Psychology Serving Humanity: Proceedings of the 30th International Congress of Psychology: Volume 2: Western Psychology* (Vol. 2, p. 116). Psychology Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto.

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

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282-300.

McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.

McLeod, T. H. (2015). *The relationship of teacher efficacy and job satisfaction among special educators in urban high schools*. Trevecca Nazarene University.

McTiernan, K., & McDonald, N. (2015). Occupational stressors, burnout and coping strategies between hospital and community psychiatric nurses in a Dublin region. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 22(3), 208-218.

Mears, J., & Cain, E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distresses: Roles of coping and negative mood regulation expectancies.

Menezes, P. D. Z. R. S. (2016). *A síndrome de burnout. Uma meta-análise sobre a síndrome em professores portugueses* (Doctoral dissertation).

Mészáros, V., Ádám, S., Szabó, M., Szigeti, R., & Urbán, R. (2014). The Bifactor Model of the Maslach Burnout Inventory–Human Services Survey (MBI-HSS)—An Alternative Measurement Model of Burnout. *Stress and Health*, 30(1), 82-88.

Moss, C. (2015). *Role Conflict and Role Ambiguity as Predictors of Burnout in Special and General Education Co-teachers* (Doctoral dissertation, Walden University).

Mukundan, J., Rezvani, S. A., & Zare, P. (2016). Burnout among Primary and Secondary School Teachers of English Subject in Malaysia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(6), 354.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control. Emotional labor and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.

O' Connor, D., Conner, M., Jones, F., McMillan, B., & Ferguson, E. (2009). Exploring the benefits of conscientiousness: An investigation of the role of daily stressors and health behaviors. *Annals of Behavioral Medicine, 37*(2), 184-196.

O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology, 31*, 261–299.

Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Threetiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children, 36*, 95–126.

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 35*, 188–199.

Papastyliannou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology in Education, 12*, 295-314.

Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 57*, 51-58.

Passalacqua, S. A. (2016). OCCUPATIONAL BURNOUT AND THE CASE STUDY OF PHYSICIANS. *Work Pressures: New Agendas in Communication, 111*.

Peeters, G., & Rutte, F. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*, 64-75.

Pervez, A., & Halbesleben, J. (2017). 5. Burnout and well-being. *Research Handbook on Work and Well-Being*, 101.

Philpott, C. (2015). Creating an in-school pastoral system for student teachers in school-based initial teacher education. *Pastoral Care in Education, 33*(1), 8-19.

Pierce, C., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, *60*(1), 37-51.

Pines, A. M. (2004). Why are Israelis less burned out?. *European Psychologist*, *9*(2), 69–77.

Pines, A.M., Keinan, G. (2005). Stress and Burnout: The Significant Difference. *Personality and Individual Differences*, *39*, 625-635.

Rajak, R., & Chandra, B. (2017). Exploring Predictors of Burnout and Work Engagement among Teachers-A Review on Higher Educational Institutions of India. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *43*(1), 145.

Reynolds, A. (2014). Perceptions of new and experienced teachers on teacher efficacy and burnout in special education.

Roach, A. (2009). Teacher Burnout: Special education versus regular education.

Robyn, H. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School psychology quarterly*, *16*(4), 389.

Romano, T. (2016). *Special and General Education Teachers' Perceptions of School Reform Initiatives: Relationship to Stress and Burnout* (Doctoral dissertation, Barry University).

Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*, 2748–2763.

Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2015). Teacher Internal and External Factors. In *COMPASS and Implementation Science* (pp. 79-88). Springer International Publishing.

Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2015). Teacher Internal and External Factors. In *COMPASS and Implementation Science* (pp. 79-88). Springer International Publishing.

Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *26*, 67–74.

Sanford, K. (2017). The Phenomenon of Teacher Burnout: Mitigating its Influence on New Teachers.

Sarıçam, H., & Sakız, H., (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies, 40*(4), 423–437.

Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 1-16.

Schaufeli, B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor and Francis.

Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: A MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 803-812.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer Netherlands.

Sharpe, C. (2017). *A comparison of burnout among honors, regular education, and special education K-8 teachers* (Doctoral dissertation, Capella University).

Sheffield, D., Dobbie, D., & Carroll, D. (1994). Stress, social support and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work and Stress, 8*, 235-243.

Shen, B., McCaughtry, 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.

Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraprofessionals: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools, 47*, 828–841.

Sihotra, K., & Malhotra, P. (2014). A study on burnout and well being

among school teachers belonging to socially dis-advantaged sections. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(11), 1357.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33, 8–24.

Sindelar, P. T., Wasburn-Moses, L., Thomas, R. A., & Leko, C. D. (2014). The policy and economic contexts of teacher education. *Handbook of research on special education teacher preparation*, 3-17.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611- 625.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059 – 1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.

Steffens, N. K., Haslam, S. A., Kerschreiter, R., Schuh, S. C., & van Dick, R. (2014). Leaders enhance group members' work engagement and reduce their burnout by crafting social identity. *German Journal of Human Resource Management*, 28(1-2), 173-194.

Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession: A study of education unions' perspectives*. Brussels, Belgium: Educational International Research Institute.

Tijdink, J. K., Vergouwen, A. C., & Smulders, Y. M. (2013). Publication pressure and burn out among Dutch medical professors: A nationwide survey. *PLoS One*, 8(9), e73381.

Travers, C., (2010). Το στρες στην εκπαίδευση. Στο Αντωνίου, Α.Σ, (επιμ.), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*. Αθήνα : Παπαζήση

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.

Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189.

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.

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, 31, 126–142.

Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of psychology*, 149(3), 277-302.

Vertigan, S. (2009). *Australian professional standards for teacher*. Sydney, Australia: Australian Institute for Teaching and Social Leadership.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.

Wasburn, M. H., Wasburn-Moses, L., & Davis, D. R. (2012). Mentoring special educators: The roles of national board certified teachers. *Remedial and Special Education*, 33, 59–66.

Weber, A., Reinhard, J., (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies;. *Occupational medicine*, 50 (7) : 512-517

Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121.

Yao, A. Y., Jamal, M., & Demerouti, E. (2015). Relationship of challenge

and hindrance stressors with burnout and its three dimensions. *Journal of Personnel Psychology*.

Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian journal of psychiatry*, 8(1), 20.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51+

3. Οικογενειακή κατάσταση:

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

4. Έχετε παιδιά;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

5. Αν «Ναι» πόσα παιδιά έχετε;

- 1
- 2
- 3
- >3

6. Εκπαίδευση:

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

7. Σχέση εργασίας σε σχολείο:

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

8. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Ειδική Αγωγή
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

9. Έτη Προϋπηρεσίας:

- | | | | | |
|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> 16 και άνω |
| Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> 16 και άνω |
| Ειδική Αγωγή: | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> 16 και άνω |
| Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> 16 και άνω |

10. Ειδικότητα:

.....

**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			
ΜΕ1.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ2.	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ3.	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ4.	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ5.	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ6.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ7.	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ8.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΕ9.	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ10.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ11.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ12.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ13.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ14.	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ15.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ16.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΡ17.	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου		1	2	3	4	5	6	7
ΜΑ18.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα		1	2	3	4	5	6	7
ΜΑ19.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά		1	2	3	4	5	6	7
ΜΑ20.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή		1	2	3	4	5	6	7
ΜΑ21.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους		1	2	3	4	5	6	7
ΜΑ22.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου		1	2	3	4	5	6	7

