



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

*Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών*

*Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό*

*(Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές*

*Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της εργασιακής εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών  
Ειδικής Αγωγής και της αυτοαποτελεσματικότητας στην περίοδο της πανδημίας.*

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*Σιώκου Ιωάννα*

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Τσακίρη Δέσποινα, Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Καρακατσάνη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής

*Κόρινθος, Ιανουάριος 2022*

## *Ευχαριστίες*

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν πλάι μου σε αυτή τη δύσκολη και δημιουργική πορεία. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Κυρία Τσακίρη Δέσποινα για την άψογη συνεργασία καθώς επίσης για το χρόνο που αφιέρωσε για να με καθοδηγήσει επιστημονικά για την εκπόνηση του έργου μου. Ευχαριστώ επίσης, για την αρωγή τους και την συναίνεσης τους να αποτελέσουν μέλη της τριμελούς επιτροπής, τους συνεπιβλέποντες καθηγητές: Κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα και τον Κύριο Φωτόπουλο Νικόλαο για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχαν.

Ιδιαίτερα σημαντικοί και αξιόλογοι ήταν η προσφορά των εκπαιδευτικών που πρόθυμα το συμπλήρωσαν και συνέβαλαν καθοριστικά στην διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγο μου τόσο για την ενθάρρυνση να ξεκινήσω το μεταπτυχιακό όσο και για την έμπρακτη συμπαράσταση του καθόλα την διάρκεια του. Θα ήθελα να αφιερώσω την μεταπτυχιακή μου διατριβή, στην κόρη μου Κατερίνα για την υπομονή που έδειξε στις δύσκολες στιγμές, και με την προτροπή να μην σταματήσει ποτέ το ταξίδι της στη γνώση.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract .....	7
Εισαγωγή.....	8
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: Θεωρητική Προσέγγιση</b>	
<b>Κεφάλαιο 1: Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση.....</b>	<b>10</b>
Έννοια-ορισμός της αναπηρίας.....	10
Άτομα με αναπηρία.....	11
Μαθητές με αναπηρία.....	12
Ειδική Αγωγή στην εκπαίδευση .....	13
Έννοια και ορισμός της Ειδικής Αγωγής.....	13
Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής.....	15
Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα .....	18
Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	20
<i>Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής .....</i>	<i>24</i>
Ειδική Αγωγή στην περίοδο της πανδημίας .....	28
<b>Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική εξουθένωση .....</b>	<b>30</b>
Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ΕΑ.....	31
Ιστορική αναδρομή της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	32
Η πρόωμη φάση .....	34
Η εμπειρική φάση .....	35
Η τωρινή φάση.....	36
Έννοια και ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	37
Η θεωρία της Maslach για την επαγγελματική εξουθένωση .....	38
Συναισθηματική εξάντληση.....	39
Αποπροσωποποίηση.....	39
Προσωπικά επιτεύγματα.....	40
Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	41
Θεωρίες για την επαγγελματική εξουθένωση.....	42
Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss .....	42
Το μοντέλο των φάσεων .....	43

Υπαρξιακή θεωρία για την επαγγελματική εξουθένωση .....	45
Μοντέλο του Leiter .....	46
Η θεωρία της διατήρησης των πόρων (CORTheory) .....	47
Το μοντέλο απαιτήσεων-πόρων .....	49
Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ΕΑ .....	50
Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΕΑ και πανδημία Covid....	51
<b>Κεφάλαιο 3: Αυτοαποτελεσματικότητα .....</b>	<b>52</b>
Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας .....	53
Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών .....	55
Θεωρητικό υπόβαθρο .....	56
Παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τους εκπαιδευτικούς.....	58
Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση.....	61
<b>Μέρος Β΄: Ερευνητική Προσέγγιση</b>	
<b>Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>62</b>
Η παρούσα έρευνα.....	62
Εντοπισμός του προβλήματος.....	62
Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	62
Ερευνητικά Ζητήματα.....	64
Επιλογή μεθοδολογία της έρευνας.....	65
Χρησιμότητα της έρευνας.....	65
Μέθοδος.....	65
Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	65
Συμμετέχοντες .....	66
Εργαλεία .....	67
Δημογραφικά στοιχεία .....	67
Χαρακτηριστικά εργασίας .....	67
Επαγγελματική εξουθένωση .....	68
Αυτοαποτελεσματικότητα.....	70
Διαδικασία .....	71
Ηθική και δεοντολογία .....	72
<b>Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>72</b>

Περιγραφική στατιστική .....	73
Επαγγελματική εξουθένωση .....	73
Αυτοαποτελεσματικότητα.....	73
Διαφορές φύλου στις υπό εξέταση μεταβλητές .....	74
Επιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών στις μεταβλητές της έρευνας.....	74
Συσχετίσεις των δημογραφικών παραγόντων με τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας...	77
Σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών .....	77
<b>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα.....</b>	<b>78</b>
Συζήτηση.....	78
Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση.....	79
Επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	80
Σχέση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση.....	82
Συμπεράσματα .....	83
Περιορισμοί .....	83
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>85</b>
Ξενόγλωσση.....	85
Ελληνόγλωσση.....	103
<b>Μέρος Γ΄: Παράρτημα</b>	
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο.....	105
Παράρτημα 2: Πίνακες σχετικοί με το δείγμα της έρευνας.....	106

## *Συντομογραφίες*

ΕΕ	Επαγγελματική Εξουθένωση
ΑμΕΕΑ	Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
ΣΜΕΑ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
ΔΕΑ	Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής
ΣΕΕ	Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

## *Περίληψη*

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Παράλληλα σκοπός ήταν η διερεύνηση των επιπέδων των παραπάνω μεταβλητών στο εν λόγω δείγμα και η πιθανή σύνδεση τους με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 91 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με μέσο όρο ηλικίας τα 43 έτη (Τ.Α. = 8,43) έτη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς. Για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα TeacherSense of EfficacyScale (TSES), ενώ για την αξιολόγηση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο MaslachBurnoutInventory-EducatorSurvey (MBI-ES). Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις ελέγχθηκαν με την εφαρμογή στατιστικών ελέγχων με το SPSS. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, και για τις τρεις διαστάσεις (δέσμευση των μαθητών, διαχείριση της τάξης, στρατηγικές διδασκαλίας) σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και θετικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Συγχρόνως, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλά προς μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, κάτι που υποδηλώνει ότι η πανδημία του COVID-19 δεν επηρέασε στον αναμενόμενο βαθμό τους εκπαιδευτικούς ως προς αυτούς τους παράγοντες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι το καθεστώς της εργασίας (μόνιμοι ή αναπληρωτές) και τα έτη προϋπηρεσίας κατέχουν σημαντικό ρόλο όσον αφορά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα σχολιάζονται σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ γίνεται αναφορά και στους περιορισμούς της έρευνας.

*Λέξεις κλειδιά:* αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή, πανδημία COVID-19

## *Abstract*

The purpose of this study was to investigate the relationship between self-efficacy and burnout of special education teachers during the COVID-19 pandemic. At the same time, the purpose was to investigate the levels of the above variables in this sample and their possible connection with the demographic and occupational characteristics of teachers. The study involved 91 special education teachers, with an average age of 43 years (S.D. = 8.43) years. Data were collected through self-report questionnaires. The Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) was used to assess teachers' self-efficacy, while the Maslach Burnout Inventory-Educator Survey (MBI-ES) was selected to assess their burnout. The research questions and hypotheses were tested by applying statistical tests with SPSS. Statistical analyzes showed that teachers' self-efficacy, for all three dimensions (student engagement, classroom management, teaching strategies) is negatively associated with depersonalization dimension of burnout and positively with the personal achievement dimension. At the same time, it was found that teachers had low to moderate levels of burnout and high rates of self-efficacy, suggesting that the COVID-19 pandemic did not significantly affect teachers in these respects. In addition, employment status (permanent or not) and years of service were found to play an important role in teachers' levels of burnout and self-efficacy. The findings are commented in relation to the existing literature, while reference is made to the limitations of the research.

*Keywords:* self-efficacy, burnout, teachers, special education, COVID-19 pandemic



## *Εισαγωγή*

Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί ένα θέμα που έχει λάβει πολύ προσοχή από τους ερευνητές, τόσο στον τομέα της ψυχολογίας όσο και της κοινωνιολογίας, κάτι που διαφαίνεται και από το ότι έχει ερευνηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με άλλα επαγγέλματα στη βιβλιογραφία (Friedman, 1995). Σύμφωνα με τον ορισμό της Maslach (1982) η επαγγελματική εξουθένωση νοείται ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου, ο εργαζόμενος παύει να έχει ενδιαφέρον και θετικά συναισθήματα για την εργασία του και αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του. Σε γενικές γραμμές, αυτό που υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, είναι ευάλωτοι στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Lee et al., 2011). Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις, τόσο στους μαθητές, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατέχει η αυτοαποτελεσματικότητα που νιώθουν. Σύμφωνα με τον Bandura (1986) η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να επιτύχει τους στόχους του και σχετίζεται με τις προσδοκίες του αποτελέσματος, ενώ μπορεί να επηρεαστεί από τους στόχους, τις συμπεριφορές και τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες. Αρκετά θεωρητικά μοντέλα για την επαγγελματική εξουθένωση όπως της Maslach (Maslach et al., 2001), τουHobfoll(Hobfoll, 2002), αλλά και η κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1997)προτείνουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως βασικό προστατευτικό παράγοντα έναντι του στρες και της εξουθένωσης. Παράλληλα, υπάρχει σημαντική ερευνητική υποστήριξη για τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Παράλληλα, η πανδημία που πλήττει ολόκληρο τον κόσμο, όπως και την Ελλάδα, τα δύο τελευταία χρόνια έχει πολλές επιπτώσεις σε ποικίλους τομείς της ζωής μας. Η εκπαίδευση γνωρίζει πρωτόγνωρες προκλήσεις και η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να δώσει τη δική της μάχη ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα. Η πανδημία βρίσκεται πλέον στην

καθημερινότητα μας, επιφέροντας πολλαπλές ανακατατάξεις και συνεχές αναπροσαρμογές και μας καλεί για έναν ετεροχρονισμένο ολικό μετασχηματισμό στο χώρο του σχολείου.

Σε σχέση με τα παραπάνω, αυτή τη δεδομένη χρονικά στιγμή καθίσταται επιτακτική η μελέτη της σχέσης αυτών των δύο παραγόντων, καθώς όπως υποστηρίζει η βιβλιογραφία, η πανδημία του COVID-19 έχει επιβαρύνει σημαντικά την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Cormier, McGrew, Ruble, & Fischer, 2021), ενώ φαίνεται να έχει αυξήσει και τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Sánchez-Pujalte, et al., 2021). Ειδικότερα, η μελέτη τους στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι σημαντική καθώς οι επιπτώσεις της αντανακλούν άμεσα στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών (Brunsting, Sreckonic & Lane, 2014). Αυτό μοιάζει ακόμη πιο σημαντικό, αν αναλογιστεί κανείς το ότι οι σχολικές μονάδες της Ειδικής Αγωγής παρέμειναν σε λειτουργία προσφέροντας δια ζώσης εκπαίδευση καθόλη την περίοδο της πανδημίας.

## *Κεφάλαιο 1*

### *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση*

#### *Έννοια – ορισμός της αναπηρίας*

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ένας παγκόσμιος πληθυσμός άνω του ενός δισεκατομμυρίου αντιμετωπίζει κάποια μορφή αναπηρίας. Αυτό υποδηλώνει ότι η αναπηρία αποτελεί ένα σημαντικό θέμα, καθώς ο επιπολασμός της φαίνεται να αυξάνεται, κάτι που είναι ανησυχητικό (WHO, 2011). Ωστόσο, η έννοια της αναπηρίας φαίνεται να μην είναι τελείως ξεκάθαρη. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος αριθμός διαφορετικών ορισμών για την αναπηρία, ενώ φαίνεται ότι αυτοί οι ορισμοί ποικίλουν μεταξύ τους ανάλογα τη θεωρητικές οπτικές και τις πολιτικές αντιλήψεις για την αναπηρία (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Οι διαφορές αυτές πηγάζουν από τα διαφορετικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό της αναπηρίας, καθώς με διαφορετικό τρόπο ορίζει την αναπηρία ένας γιατρός και με διαφορετικό τρόπο ένας ψυχολόγος ή παιδαγωγός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ποικίλων ορισμών οι οποίοι εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές της αναπηρίας. Για παράδειγμα, υπάρχουν ορισμοί που έχουν ως κριτήριο την βιολογική υπόσταση του ατόμου, ενώ άλλοι ορισμοί εστιάζουν στη κοινωνική συμπεριφορά ή στην εκπαίδευση του, ενώ υπάρχουν ορισμοί που έχουν ως κριτήριο την παραγωγικότητα του στον οικονομικό τομέα (Σούλης, 2008).

Ωστόσο, ένας βασικός διαχωρισμός που υπάρχει στους ορισμούς της αναπηρίας γίνεται με βάση την κατανόηση της αναπηρίας ως μία ιατρική ή κοινωνική κατάσταση. Με βάση αυτόν τον διαχωρισμό προκύπτει το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία και το κοινωνικό μοντέλο (Oliver, 1983). Πιο αναλυτικά, στο ιατρικό μοντέλο η αναπηρία προέρχεται από βιολογικούς παράγοντες και αφορά την απόκλιση από τις φυσιολογικές λειτουργίες, ενώ οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες έχουν μικρό ρόλο και η διαχείριση της αναπηρίας γίνεται μέσω ιατρικών διαδικασιών. Από την άλλη πλευρά, η αναπηρία στο κοινωνικό μοντέλο εστιάζει στο ρόλο της κοινωνίας και στους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που εμπλέκονται (Σούλης, 2008). Όμως, αυτές οι δύο διακρίσεις φάνηκε ότι δεν ήταν πολύ βοηθητικές για την κατανόηση της αναπηρίας. Αυτό οδήγησε στον συνδυασμό του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου που δημιούργησε το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Αυτό το μοντέλο,

συμπεριλαμβάνοντας πτυχές και των δύο προηγούμενων μοντέλων, αποφεύγει τον περιορισμό της έννοιας της αναπηρίας και όλων αυτών των στοιχείων σε μία μόνο πτυχή. Αυτό το μοντέλο σχηματίζει έννοιες βασισμένες σε ευρύτερες απόψεις για τη δυσλειτουργία, έννοιες που υποδηλώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εγγενών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και την κοινοτική κατάστασή του/της. (Bickensacketal., 1999). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως μια αμοιβαία διαδικασία που συνδέει την κατάσταση της υγείας ενός ατόμου και το περιβάλλον όπου διαμένει. Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο είναι υπέρ και των δύο, και του κοινωνικού και του ιατρικού μοντέλου, και τα βρίσκει όχι μόνο κατάλληλα αλλά και συμπληρωματικά. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι καθένα από αυτά στερείται στοιχείων που μπορεί να εξηγήσουν την περίπλοκη ουσία της ανθρώπινης ευεξίας. Υπό το πρίσμα αυτού του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου, ο ΠΟΥ διατύπωσε τη Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF), που βασίστηκε πάνω στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, συνδυάζοντας τα στοιχεία του κοινωνικού και του ιατρικού μοντέλου, με έναν απλοποιημένο τρόπο, προσφέροντας μια λογική ερμηνεία των συλλογικών, ιδιαίτερων και βιολογικών προοπτικών που αφορούν την υγεία. Αυτό οδηγεί σε μια ευρύτερη κατανόηση της αναπηρίας και της διαδικασίας αναπηρίας (WHO, 2002). Το ICF αποτελείται στην ουσία από τρία μέρη: 1. Τη βλάβη, που αναφέρεται σε οποιαδήποτε απώλεια ή ψυχολογική διαταραχή, 2. Την αναπηρία που αναφέρεται σε οποιοδήποτε περιορισμό ή έλλειψη (που προκύπτει από τη βλάβη) ικανότητας εκτέλεσης μιας δραστηριότητας με τρόπο ή εντός του εύρους των δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές για έναν άνθρωπο και 3. Από τα μειονεκτήματα, που αναφέρονται στα μειονεκτήματα που έχει ένα άτομο, που προκύπτουν από τραυματισμό ή αναπηρία που περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι φυσιολογικός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες) για αυτό το άτομο.

### ***Άτομα με αναπηρία***

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δεν φαίνεται να υπάρχει ένας κοινός ορισμός. Παρότι, έχει διατυπωθεί η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του Ο.Η.Ε., δεν φαίνεται να υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός της έννοιας της αναπηρίας στη Σύμβαση. Έτσι, με βάση τον ορισμό που δίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), τα άτομα με αναπηρία είναι άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με άλλα άτομα λόγω σωματικής ή πνευματικής αναπηρίας (Ζωνίου – Σιδέρη, 1996). Όσον αφορά

την Ελλάδα, η αναπηρία ορίζεται με βάση τον ορισμό για τα άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ) όπως αυτός διατυπώνεται στον Ν. 1566/85 για τα ΑμεΑ, σύμφωνα με τον οποίο, τα άτομα με αναπηρίες είναι «όλα τα άτομα που έχουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενική ψυχοσωματική κατάσταση ή στις ατομικές τους λειτουργίες σε ένα βαθμό όπου προκύπτουν δυσκολίες, ενώ παρακωλύεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αναγνώρισή τους στο κοινωνικό σύνολο». Η τροπολογία 2817/00 διεύρυνε τον ορισμό και έτσι καλύπτει άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, ψυχικών, ψυχολογικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται άτομα που: 1. Έχουν νοητική υστέρηση ή ανωριμότητα, 2. Έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, 3. Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα ή προβλήματα υγείας, 5. Έχουν προβλήματα ομιλίας ή γλώσσας, 6. Έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, 7. Έχουν αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές ή πολύπλοκες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

### ***Μαθητές με αναπηρία***

Συγχρόνως, η ελληνική νομοθεσία έχει διατυπώσει και ορισμό για τους μαθητές με αναπηρία με τον Ν. 3699/2008, όπου οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνοι που για ολόκληρο ή ορισμένο διάστημα της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχιατρικών διαταραχών που, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται άτομα με νοητικές αναπηρίες, αισθητηριακά προβλήματα όρασης (τυφλοί, άτομα με προβλήματα όρασης), αισθητηριακά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνιες ανίατες ασθένειες, μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσλεξία, δυσλεξία, δυσλεξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές ή πολλαπλές αναπηρίες. Ωστόσο, στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν περιλαμβάνονται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέονται αιτιολογικά με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

## *Ειδική Αγωγή στην εκπαίδευση*

### *Έννοια και ορισμός της Ειδικής Αγωγής*

Η Ειδική Αγωγή είναι ένας τομέας που επηρεάζεται από μια σειρά ακαδημαϊκών κλάδων όπως η παιδαγωγική, η ιατρική επιστήμη, η κοινωνιολογία, οι σπουδές αναπηρίας και η ψυχολογία (Atterström&Persson, 2000). Η ΕΑ έχει συνδέσεις με την κοινωνική εργασία, τη δημόσια υγεία, την παιδική και νεανική ψυχιατρική, τις νευροεπιστήμες, την τεχνολογία, την εκπαιδευτική ψυχολογία, την αναπτυξιακή ψυχολογία, την οργανωτική ψυχολογία, τις σπουδές προγράμματος σπουδών και τις διδακτικές μεθόδους. Αυτό σημαίνει ότι η ειδική αγωγή είναι ένας διεπιστημονικός τομέας που συνδέεται με πολλά επαγγέλματα. Παραδείγματα τέτοιων επαγγελμάτων είναι ο διευθυντής, ο δάσκαλος, ο ειδικός δάσκαλος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο ψυχολόγος, οι σχολικές νοσοκόμες και ο λογοθεραπευτής. Έτσι, λοιπόν, ο επιστημονικός τομέας της Ειδικής Αγωγής έχει ως κύρια ασχολία του τα διάφορα ζητήματα αγωγής, εκπαίδευσης και κατάρτισης των ατόμων που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες. Ο σκοπός της ΕΑ είναι τα άτομα αυτά να μπορέσουν να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητες τους, να καταφέρουν να κατακτήσουν γνώσεις και ικανότητες και κυριότερα να μπορέσουν να επιτύχουν την αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση. Έχοντας επιτύχει τους παραπάνω σκοπούς της ΕΑ, τα άτομα θα είναι σε θέση να διεκδικήσουν μία θέση στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι και θα ενταχθούν με ενεργητικό ρόλο στην κοινωνία (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009).

Σημαντικό ρόλο κατέχει ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η αναπηρία σε μία κοινωνία, και κατ' επέκταση από την πολιτεία, αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τη στάση και τις αντιλήψεις μίας χώρας για τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Κοκκινάκη&Κοκκινάκη, 2016), συντελώντας στην γενικότερη πλαισίωση της έννοιας της Ειδικής Αγωγής (ΕΑ). Το θέμα του ορισμού είναι αρκετά σημαντικό καθώς αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τον σεβασμό και την αναγνώριση των αναγκών των ατόμων, ενώ συγχρόνως δεν περιλαμβάνει «ετικέτες» που τα θίγουν και τα προσβάλλουν μέσα στην κοινωνία. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φάνηκε πως, παρότι έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για την ΕΑ, κανένας δεν μπόρεσε να περιγράψει την έννοια με ολοκληρωμένο τρόπο. Πράγματι, κάτι τέτοιο είναι αρκετά απαιτητικό, καθώς ο ορισμός αυτός χρειάζεται να περιλαμβάνει τις πληροφορίες για την υπόσταση αυτών

των ατόμων και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Όλα τα παραπάνω, έχουν οδηγήσει στη διατύπωση ποικίλων ορισμών για την ΕΑ. Ένας από τους πρώτους ορισμούς είναι της Ιμβριώτη (1939), όπως αναφέρεται στη Ζώνιου - Σιδέρη (2011), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ΕΑ «είναι η επιστήμη που φροντίζει για την μόρφωση, την διδασκαλία, την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς». Ένας άλλος ορισμός που έχει διατυπωθεί από τον Καλαντζή (1972), υποστηρίζει ότι η ΕΑ είναι «έναν κύκλο ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής» (1972). Ο ίδιος, μεταγενέστερα, επέκτεινε τον ορισμό του, συμπεριλαμβάνοντας εκτός από το επιστημονικό υπόβαθρο, τις μεθόδους που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ΕΑ, όπως και τον στόχο της που έχει να κάνει με την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο με βάση τις δυνατότητες τους (Καλαντζής, 1979). Πιο αναλυτικά, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που δημιουργούνται με βάση τις ειδικές τους ανάγκες σε διαμορφωμένους και εξοπλισμένους χώρους, που διαθέτουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και με τη χρήση μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2003). Βασικός στόχος της είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη και γενικότερα τη συμμετοχή στην κοινωνία, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 3699/2008. Ένας άλλος ορισμός, σύμφωνα με τον νόμο 2817/2000, αναφέρει ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή άτομα που έχουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, ψυχικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, χρειάζονται ειδική ενισχυμένη μορφή εκπαιδευτικής βοήθειας και την ειδική αγωγή σε όλα τα στάδια της ζωής τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στους τομείς της σχολικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης.

Γίνεται φανερό πως η ΕΑ αποτελείται τόσο από ένα επιστημονικό στοιχείο που αναφέρεται στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όσο και από ένα κοινωνικό στοιχείο που αναφέρεται στην ένταξη και την αποδοχή στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, τονίζεται ότι η ΕΑ αποτελεί στον πυρήνα της μία μορφή εκπαίδευσης με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων και τη διαχείριση των ιδιαίτερων αναγκών τους (Τσινιάρη, 2016).

## *Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής*

Αν παρατηρήσει κάποιος την ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής θα διαπιστώσει ότι στην πραγματικότητα αποτελεί μία μελέτη της ιστορίας των αλλαγών σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και των συνεπειών αυτών των αλλαγών στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των ζητημάτων της εκπαίδευσης και της κοινωνικής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, διαφαίνεται ότι αυτές οι αλλαγές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με παράγοντες που αφορούν την κοινωνία, την πολιτική, την οικονομία, τους νόμους αλλά και τη θρησκεία, και όχι μόνο τον τομέα της εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005). Συγχρόνως, φαίνεται πως οι παραπάνω παράγοντες καθορίζουν τα άτομα που εκπαιδεύονται, τον τρόπο με τον οποίο το κάνουν αλλά και τον χρόνο στον οποίο το κάνουν, ενώ σημαντική είναι η συμβολή τους και σε άλλα θέματα που άπτονται της ειδικής εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005).

Τον περασμένο αιώνα, η αντίληψη της κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους έχει αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Από την πλήρη απόρριψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και καταφύγια και τη φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση, ήρθε η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές της ίδιας τάξης ανεξαρτήτως ειδικών αναγκών και απαιτήσεων των ατόμων.

Ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για τον τομέα της ΕΑ ήταν η περίοδος που ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες μετά το 1960, όπου άρχισε να διαφαίνεται μία κριτική για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Dunn, 1968). Φαίνεται να υπήρξαν σημαντικά γεγονότα που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Στη δεκαετία του 1960, διάφορες κοινωνικές ομάδες και εθνοτικές μειονότητες κινητοποιήθηκαν δυναμικά για το θέμα των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα κοινωνικές αλλαγές που είχαν άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Η ανακάλυψη ότι υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που δεν είχαν ειδικές ανάγκες, αλλά ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες, και φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες (Mooges, 1996), και σε συνδυασμό με την επακόλουθη απαίτηση για δίκαιη, ευέλικτη και ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά δημιούργησε τη θεωρητική προϋπόθεση για τους μαθητές με αναπηρίες ώστε να εισέλθουν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ακόμη, σημαντικά ορόσημα



για τον τομέα της ΕΑ ήταν το κίνημα για τα δικαιώματα του παιδιού, και του παιδιού με ειδικές ανάγκες και η διεκδίκηση για ίση εκπαίδευση.

Όλα τα παραπάνω, έδωσαν το έναυσμα για το θέμα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, ενώ βοήθησε και στην ερευνητική δραστηριότητα του τομέα. Παράλληλα, τη δεκαετία του 1960-1970, σε πολλές χώρες, είχε ξεκινήσει να ανθίζει το αναπηρικό κίνημα, ενώ είχε ξεκινήσει και η αμφισβήτηση του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας και εκπαίδευσης. Συγχρόνως, υπήρχε μία τάση προς την διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων και του πώς αυτοί συμβάλουν στον ορισμό και την κατανόηση της αναπηρίας. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στον ελληνικό χώρο, δεν φαίνεται να υπάρχουν συζητήσεις για ενσωμάτωση και ένταξη, παρά μόνο η επικράτηση του ιατρικού μοντέλου και η περίθαλψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα.

Περνώντας στη δεκαετία του 1980 φαίνεται να συμβαίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση που να αφορούν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στις Η.Π.Α., αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, θεσπίζεται νομικά η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, ενώ δημιουργούνται εναλλακτικά μοντέλα για την ένταξη των μαθητών και γίνονται ερευνητικές προσπάθειες με σκοπό την αξιολόγηση τους και την αποτελεσματικότητα τους όσον αφορά διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο κυριαρχεί η έννοια της ένταξης και η απαίτηση να συνταχθούν εναλλακτικά μοντέλα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, στις Η.Π.Α. οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αναπτύσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για τον κάθε μαθητή, κάτι που καθιερώθηκε αργότερα και σε άλλες χώρες. Παράλληλα, αυτή την περίοδο, φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες χρηματοδοτήσεις για την ερευνητική δραστηριότητα και την ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων με σκοπό την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά την Ευρώπη, φαίνεται να υπάρχει εστίαση στην ένταξη και στην εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική η οποία παραχωρεί χρηματοδότηση για ερευνητικά προγράμματα όπως το HELIOS, που επιστρατεύει μία πληθώρα ειδικών με σκοπό την ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης (Τζουριάδου, 1995). Παράλληλα, φαίνεται να υπάρχει μία έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω της παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων ΕΑ, κάτι που αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την ορθή υλοποίηση και επιτυχία των προγραμμάτων της ΕΑ. Συγχρόνως, υπάρχουν και εννοιολογικές αλλαγές καθώς η

έννοια της ένταξης δεν συνάδει με το ιατρικό μοντέλο και τις ετικέτες που δίνονταν στα άτομα με αναπηρίες, ενώ και το κοινωνικό μοντέλο φαίνεται να αρχίζει να αμφισβητείται. Η καινούργια έννοια της ένταξης εστιάζει, όχι στα μειονεκτήματα των ατόμων, αλλά στο ότι η αναπηρία είναι, με άλλα λόγια, μία απόκλιση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στις ανάγκες των μαθητών. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, το περιβαλλοντικό μοντέλο (Hegarty, 1987) εστιάζει στην αλλαγή και την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών, κυρίως μέσω εναλλακτικών τεχνικών και μέσων διδασκαλίας.

Η δεκαετία του 1990 αποτελεί μία σημαντική περίοδο για την ΕΑ καθώς διαφαίνονται σημαντικές αλλαγές και έμπρακτες προσπάθειες για την μετατόπιση των κοινωνικών αντιλήψεων, αλλά και της εκπαίδευσης. Υιοθετούνται καινούργια μοντέλα για την αναπηρία που εστιάζουν στους κοινωνικούς παράγοντες της αναπηρίας, ενώ οι προσπάθειες του κλάδου της ΕΑ προσανατολίζονται πλέον στην διεκδίκηση της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα και όχι στην αποκατάσταση και θεραπεία. Συγχρόνως, η γενική εκπαίδευση δεν παρέχει πλέον ένα πρόγραμμα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά προσανατολίζεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, κάτι που αντανακλά την έννοια της συνεκπαίδευσης.

Η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην τροποποίηση του σχολικού θεσμού ως θεσμού και της οργανωτικής δομής του με στόχο τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών με την υλοποίηση παρεμβάσεων μέσα στο ίδιο το σχολείο και όχι μεμονωμένα (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004). Η φιλοσοφία της ένταξης βασίζεται στην ισότητα, την ισοτιμία, τη δημοκρατία. Σύμφωνα με την Ημέλλου(2004), η ένταξη αναφέρεται σε διαδικασίες υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίας προκειμένου να συμμετάσχουν στο κοινό σχολικό πρόγραμμα, ενώ η ισότιμη συνεκπαίδευση συνεπάγεται την ανασυγκρότηση του σχολικού προγράμματος σπουδών λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών. Είναι ένας συνεχής αγώνας για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου που θα βασίζεται στην ισοτιμία, ανταποκρινόμενο στα δικαιώματα κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως φύλου, ψυχικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, η συνεκπαίδευση δεν θεωρείται αυτοσκοπός, αλλά αυτές οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι που υπερβαίνουν τις τυπικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (UNESCO, 1994). Γενικότερα, είναι μια σχολική στρατηγική που αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα και την περιθωριοποίηση

συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων μαθητών στις σχολικές κοινότητες (Ainscow,etal., 2004). Με αυτόν τον τρόπο όλα τα παιδιά μελετούν μαζί αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους σχέσεις και τα άτομα που μέχρι τώρα ήταν περιθωριοποιημένα οδηγούνται στη σχολική ένταξη που θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της κοινωνικής και πολιτιστικής τους ζωής (Σιώζου, 2008). Η παροχή ίσων ευκαιριών και ο εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσω της κοινής εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις έναντι του διαφορετικού έως ότου τα άτομα αυτά ενσωματωθούν ομαλά στην κοινωνία (Κυπριωτάκης, 2001).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δικαιοσύνη και δηλώνει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, όπως το φύλο, η φυλή, το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο και το οικονομικό υπόβαθρο, δεν μπορούν να επηρεάσουν το δικαίωμα κάθε παιδιού σε δωρεάν ποιοτική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Αυτή η μάθηση προσανατολίζεται στην ατομική αξία του κάθε ατόμου και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους, λέγοντας ότι ένα άτομο θεωρείται ολοκληρωμένο μόνο με την άμεση επαφή και τη συνάντηση με διαφορετικούς ανθρώπους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Κυπριωτάκης, 2001).

### ***Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα***

Όσον αφορά την Ελλάδα, μέσα από την ιστορική αναδρομή της ΕΑ στον ελληνικό χώρο, γίνονται φανερές οι διαφορές που υπήρχαν σε σχέση με τις παγκόσμιες εξελίξεις του τομέα της ΕΑ. Ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στην Ελλάδα δεν έχει μακρόχρονη πορεία και η ανάπτυξη του έχει συμβεί με μικρά βήματα, ενώ, κατά τα πρώτα χρόνια, σημαντικό ρόλο είχαν οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες (Στασινός, 2013). Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία σχετικά με την ιστορική αναδρομή για την ΕΑΕ στην Ελλάδα κατέληξε στο ότι οι σχετικοί νόμοι του ελληνικού συντάγματος για την ΕΑΕ μπορούν να διακριθούν σε τρία χρονολογικά στάδια (Σούλης, 2008).

Η πρώτη χρονολογική φάση (1906 – 1950) ονομάζεται η περίοδος της απόρριψης και της κακομεταχείρισης. Σε αυτή την περίοδο, κυριαρχούσε η κακομεταχείριση και η απόρριψη των ατόμων με αναπηρία, κάτι που οδήγησε στην περιθωριοποίησή τους. Αυτή η φάση ξεκίνησε προς το τέλος του 19ου αιώνα και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία γινόταν κατά βάση σε

ιδιωτικούς χώρους, ενώ κυρίαρχο στοιχείο ήταν η ιδρυματοποίηση τους (Φουντά, 2020). Κατά την περίοδο εκείνη, ιδρύθηκαν διάφορα ιδιωτικά ιδρύματα όπως το φιλανθρωπικό ίδρυμα «Οίκος Τυφλών» στην Αθήνα (1906) (Πολυχρονοπούλου, 2012), το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά (1923) (Κρουσταλάκης, 1997) και η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων» (ΕΛΕΠΑΑΠ) (1937) (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Την ίδια περίοδο, θεσμοθετήθηκε με τον Ν. 453/1937 (Σούλης, 2013) η ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου στην Ελλάδα, το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων», το οποίο αργότερα μετονομάστηκε σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», και σηματοδότησε την έναρξη της θεσμοθετημένης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι, φαίνεται ότι η ΕΑ στην Ελλάδα, μέχρι το 1950, είχε θεσμικό χαρακτήρα με στόχο τη διασφάλιση κοινωνικού ελέγχου (Σούλης, 2002). Σε αντίθεση, λοιπόν, με την αμφισβήτηση και την έντονη κριτική που εξελισσόταν στις Η.Π.Α., και γενικότερα στον κόσμο, στην Ελλάδα επικρατούσε η σχυρία καθώς δεν υπήρχαν κινητοποιήσεις και συζητήσεις για θέματα της ΕΑ όπως η ένταξη. Εξακολουθούσε να επικρατεί το ιατρικό μοντέλο τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ωστόσο, εκείνη την περίοδο, φαίνεται να ιδρύονται μερικές πρωτοβουλίες αναπήρων.

Η δεύτερη φάση (1950 – 1972/1973) ονομάζεται η φάση του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίοδο, διαφάνηκε η ανάγκη για την ξεχωριστή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και η ανάγκη για την προστασία τους. Αυτό το διάστημα, φαίνεται να υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία (Σούλης, 2013), κάτι που διαφάνηκε από τη δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πιο συγκεκριμένα, το 1962 ιδρύθηκε το Κέντρον Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Στουπάθειον», και το 1971 ιδρύθηκε το Ίδρυμα Απροσαρμόστων Παίδων «Σικιριαρίδειον», και τα δύο στην Αθήνα με σκοπό την εκπαίδευση παιδιών με νοητικά προβλήματα (Ζαγκότας, 2010). Ακόμη, το διάστημα 1972-73, ιδρύθηκαν 38 παρόμοια σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Σούλης, 2013). Γίνεται φανερό ότι στη δεύτερη φάση υπάρχει μία τάση προς την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πραγματική μέριμνα για την ενσωμάτωσή τους (Σούλης, 2013).

Η τελευταία φάση (μεταπολίτευση ως τώρα) ονομάζεται η φάση της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ΑμεΑ στην κοινωνία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η περίοδος αυτή υποδηλώνει ότι ύστερα από πολύχρονες προσπάθειες διεκδίκησης τα άτομα με αναπηρία κατάφεραν να αποκτήσουν ίσες

ευκαιρίες εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Στην περίοδο αυτή έγιναν κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που είχαν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, λαμβάνονται χειροπιαστές αποφάσεις σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την ένταξη τους. Πράγματι, γίνεται φανερό ότι, στη δεκαετία του 1970 και μετά τη Μεταπολίτευση, η ελληνική κοινωνία προσπαθεί διστακτικά να προσεγγίσει τα άτομα με αναπηρία, και φαίνεται ότι ο τομέας της ΕΑ λαμβάνει ένα άλλο υπόβαθρο και έχει ως στόχο την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Μέχρι τότε, υπήρχε κοινωνικός και εκπαιδευτικός διαχωρισμός και διαφοροποίηση για τα άτομα με αναπηρίες, τα οποία δεν ανήκουν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και βρίσκονται στο περιθώριο σε ιδρύματα εκτός κοινωνίας υπό το πρόσχημα των διαφορετικών εκπαιδευτικών απαιτήσεων και αναγκών που έχουν αυτά τα παιδιά και τα προστατεύουν από την κακοποίηση της κοινωνίας (Χριστάκης, 2011). Ωστόσο, με την επιρροή που άσκησαν οι πρακτικές άλλων χωρών της Ευρώπης για τη διαμόρφωση μίας ζωής με ισότητα για τα άτομα με αναπηρία, οι κοινωνικοί φορείς στην Ελλάδα αρχίζουν να δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση για αυτά τα άτομα (Σούλης, 2008). Παράλληλα, η ανάπτυξη των παιδαγωγικών επιστημών, οδηγεί σε μια σταδιακή αλλαγή στις αντιλήψεις των ανθρώπων για την αναπηρία και την Ειδική Αγωγή και πυροδοτείται η στροφή από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο.

Αυτά επιβεβαιώνονται από το γεγονός ότι το 1975 συγκροτήθηκε η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της ΕΑ με κύριο σκοπό να καθοριστούν στόχοι, να καταγραφούν οι ανάγκες, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση προγραμμάτων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αυτή η προσπάθεια ολοκληρώθηκε μέσα σε πέντε χρόνια με τη θέσπιση του Ν. 1143/1981 (Στασινός, 2001), ο οποίος ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος που αφορούσε την ειδική αγωγή στην Ελλάδα και ήταν η πρώτη προσπάθεια κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία (Τζουριάδου, 1995).

### ***Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα***

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Ν. 1143/1981 ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος στην ελληνική ιστορία για την ΕΑ, και εκφράζει την αντίληψη ότι η ΕΑ είναι ένας αυτόνομος τομέας της Ελληνικής Παιδείας με δική του νομική αυτοτέλεια και τον δικό του προγραμματισμό σχετικά με τους στόχους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Ζώνιου – Σιδέρη,

1998). Ο νόμος αυτός έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική μέριμνα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στη σχολική ενσωμάτωση. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τη λειτουργία των μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και από την ίδρυση του Γραφείου Επαγγελματικού Προσανατολισμού Αναπήρων (Τζουριάδου, 1995). Επιπρόσθετα, με αυτό τον νόμο ιδρύθηκαν οι ειδικές τάξεις, τα σημερινά τμήματα ένταξης, και άρχισαν να λειτουργούν το 1983. Βέβαια, ειδικές τάξεις υπήρχαν και νωρίτερα, ωστόσο απευθύνονταν στα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα και δεν είχαν έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Μπάρμπας, 2007).

Λίγο αργότερα, για να συμπληρώσει τον νόμο αυτό, εκδόθηκε το προεδρικό διάταγμα 603/82 (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004), το οποίο διαχώριζε την ΕΑ από τη γενική εκπαίδευση και διαχώριζε και τους τύπους μονάδων της ΕΑ. Αυτό σημαίνει ότι, πέρα από τα ειδικά σχολεία ως μονάδες ΕΑ, και οι ειδικές τάξεις θεωρούνταν μονάδα της ΕΑ (Σούλης, 2008). Παρότι ο Ν.14443/1981 ήταν αρκετά προοδευτικός για τα δεδομένα της Ελλάδας δέχθηκε έντονη κριτική κυρίως γιατί κατηγοριοποιούσε τους μαθητές και κατ' επέκταση τους οδηγούσε στο περιθώριο (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000· Σούλης, 2008). Πιο αναλυτικά, η κριτική εστίαζε στο γεγονός ότι διέκρινε τη γενική και την ειδική εκπαίδευση μέσα από τη διάκριση των εκπαιδευτικών χώρων των σχολικών μονάδων και επειδή ξεχώριζε τα παιδιά σε κατηγορίες ανάλογα τα προβλήματα που είχαν. Πιο αναλυτικά, οι επικριτές του νόμου υποστήριζαν ότι ο νόμος δεν πρέσβευε την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες, αλλά στην περιθωριοποίησή τους, αφού συντελούσε στον διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και σε «μη φυσιολογικά» άτομα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Ακόμη, δέχθηκε κριτική για το γεγονός ότι δεν αναφέρονταν στην έννοια της ένταξης και ούτε καθιστούσε υποχρεωτική την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Καϊσέρογλου, 2010). Βέβαια, παρά την έντονη κριτική που δέχθηκε ο παραπάνω νόμος, αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια να οργανωθεί και να συστηματοποιηθεί η εκπαίδευση των ατόμων (Σούλης, 2008).

Ως απάντηση σε αυτό το νόμο, ήρθε η θέσπιση του Ν. 1566/1985, ο οποίος έθετε την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα στη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης (Καϊσέρογλου, 2010). Αυτός ο νόμος έφερε μία σημαντική αλλαγή, καθώς ο χαρακτηρισμός των ατόμων από «αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα» αντικαταστάθηκε από τον χαρακτηρισμό «άτομα με ειδικές ανάγκες» (Καϊσέρογλου, 2010). Συγχρόνως, με το νόμο αυτό κατοχυρώθηκε ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών

(Πολυχρονοπούλου, 2001), ενώ ιδρύθηκαν οι πρώτες ειδικές τάξεις με σκοπό την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και την ένταξη των παιδιών με μειονεξίες στα γενικά σχολεία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2001). Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, προωθούνταν η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στην ουσία, αυτός ο νόμος έφερε στην Ελλάδα την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη, όπως αυτή υπήρχε και σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Πολυχρονοπούλου, 1999). Ωστόσο, και αυτός ο νόμος δέχθηκε κριτική, καθώς ήταν μία παραλλαγή των διατάξεων του προηγούμενου νόμου και γιατί τα βασικά του σημεία είχαν ως προϋπόθεση την εφαρμογή προεδρικών διαταγμάτων τα οποία όμως δεν είχαν εκδοθεί (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, γίνεται λόγος από την ελληνική κυβέρνηση για ένα νέο νομοσχέδιο που θα αφορούσε την ΕΑ και να προσπαθούσε να μειώσει τις αδυναμίες του παρουσιάστηκαν στον προηγούμενο νόμο. Έτσι, το 2000, ψηφίστηκε ο Ν. 2817/2000, ένας νόμος που έδειξε ότι η ελληνική πολιτεία φαίνεται να προσπαθεί να προωθήσει την από κοινού εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Έτσι, λαμβάνονται μία σειρά από μέτρα με σκοπό τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, κάτι που εναρμονίζεται με τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στις Συμβάσεις αυτές προωθούνταν οι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία και καταργούνταν οι διακρίσεις σε βάρος τους (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με αυτό τον νόμο, αναδιατυπώθηκε η έννοια της ΕΑ και θεσμοθετήθηκε η παροχή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή, κάτι που ήταν σε συμφωνία με την αρχή της ένταξης. Πιο αναλυτικά, με τον συγκεκριμένο νόμο, οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες φιλοξενήθηκαν σε τμήματα ένταξης ή τους παρέχονταν παράλληλη στήριξη. Ο όρος «ειδικές ανάγκες» αντικαταστάθηκε από τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Ακόμη, με βάση αυτό τον νόμο, ιδρύθηκαν τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και ορίστηκαν οι αρμοδιότητές τους. Παράλληλα, έγιναν και προσπάθειες ενίσχυσης του επιστημονικού τομέα, καθώς δημιουργήθηκε το Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με σκοπό την προώθηση της έρευνας του τομέα, ενώ οι ειδικές τάξεις που είχαν δημιουργηθεί με τον προηγούμενο νόμο μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης (Καϊσέρογλου, 2010). Σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, ο νόμος αυτός είχε θετικά στοιχεία που καθόριζαν το θεσμικό πλαίσιο για την ΕΑ μέσα από μία σύγχρονη αντίληψη.

Ωστόσο, η εφαρμογή του νόμου αυτού, πυροδότησε αντιδράσεις κυρίως γιατί δεν υπήρχε πρόβλεψη για τη λήψη μέτρων με σκοπό τη στήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών του γενικού σχολείου. Συγχρόνως, τα Κ.Δ.Α.Υ. συγκεντρώθηκαν μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα οι απομακρυσμένες περιοχές να μην λαμβάνουν υποστήριξη (Ζώνιου – Σιδέρη, 2001), ενώ υπήρχε δυσκολία στην εκτέλεση του έργου τους κυρίως λόγω των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή και σε εξειδικευμένο προσωπικό (Καϊσέρογλου, 2010).

Η επόμενη οργανωμένη νομοθετική πράξη στον ελληνικό χώρο για την ΕΑ έγινε το 2008 με την θέσπιση του Ν. 3699/2008, ο οποίος προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καϊσέρογλου, 2010), ενώ ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαταστάθηκε από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Επιπρόσθετα, υπήρξε αλλαγή και στον ορισμό των ατόμων στα οποία παρέχεται η ΕΑΕ, τα οποία ονομάστηκαν «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, τα Κ.Δ.Α.Υ. μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Συγχρόνως, έγινε πρόβλεψη για τη δημιουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής ΣΜΕΑ και προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, μίας έννοιας που αποτέλεσε επίκεντρο αυτού του νόμου. Ο νόμος αυτός εκφράζει νέες αντιλήψεις και αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με τις δυνατότητες τους, στη βελτίωση της κοινωνικής τους ζωής, στη προώθηση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και στη συμβίωση τους με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016). Ακόμη, υπήρχε μέριμνα ώστε τα παιδιά που εντάσσονται από τα ΚΕΔΔΥ στις γενικές τάξεις να έχουν τη δυνατότητα παροχής παράλληλης στήριξης από ειδικευμένο εκπαιδευτικό στα πλαίσια της τάξης.

Ο επόμενος νόμος που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα για την ΕΑΕ ήταν ο Ν. 4074/2012, που ψηφίστηκε το 2012 και ο οποίος επικύρωσε τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο πιο πρόσφατος νόμος για την ΕΑΕ είναι ο Ν. 4547/2018 και ψηφίστηκε το 2018. Επίκεντρο αυτού του νόμου είναι η αναδιαμόρφωση των υποστηρικτικών δομών των σχολείων. Τα ΚΕΔΔΥ εξελίσσονται σε Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) και ο ρόλος τους εμπλουτίζεται. Έτσι, το έργο τους έχει να κάνει, πέρα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, με την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων μερών όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ παρέχουν πλέον γνωματεύσεις και επαγγελματικό προσανατολισμό. Παράλληλα,



μέσω αυτού του νόμου περιγράφηκε η ανάγκη για την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΕΑ.

### ***Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής***

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι απόλυτα συνδεδεμένος με την εξέλιξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτοί είναι που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους. Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (συνεκπαίδευση) αποτελεί τη βασική κατεύθυνση της ΕΑ, κάτι που ακολουθείται και στην Ελλάδα. Μέσα από τη βιβλιογραφία, γίνεται φανερό ότι η συμπεριληπτική σχολική πρακτική έχει επιφέρει αλλαγές σε πολλές διαστάσεις της εκπαιδευτικής υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) (Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999· McLeskey & Waldron, 2000). Μία από τις αλλαγές αναφέρεται στον ρόλο, τις επαγγελματικές ιδιότητες και τα επιστημονικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ΕΑ (Klinger & Vaughn, 2002). Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ είχαν μέχρι πρόσφατα έναν αρκετά «στενό» ρόλο που περιοριζόταν στη προσπάθεια αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών με ΕΕΑ, κάτι που σημαίνει ότι αποκόβονταν από την τάξη του γενικού σχολείου και η διδασκαλία τους γίνονταν σε μικρές ομάδες ή σε ατομική βάση (Forlin, 2001). Υπό το πρίσμα της συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές αρχές ορίζουν νέες αρμοδιότητες για τους εκπαιδευτικούς ΕΑ, όπως η παροχή επαγγελματικής καθοδήγησης σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σχετικά με την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων ένταξης και ο συντονισμός των παροχών για τους μαθητές με ΕΕΑ, σε σχολικό επίπεδο, αναλαμβάνοντας έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και την ανάπτυξη και τροποποίηση του προγράμματος (York Barr, Sommerness, Duke, & Ghery, 2005). Αυτές οι ευθύνες έχουν αλλάξει δραστικά τον παραδοσιακό ρόλο των εκπαιδευτικών ΕΑ. Σύμφωνα με τον Cheminai (2005), για παράδειγμα, ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑ στα σχολεία του 21ου αιώνα, απαιτεί από αυτούς να έχουν ηγετικές ικανότητες, να είναι υποστηρικτές και διαχειριστές των γνώσεων/πληροφοριών, να μπορούν να διαχειρίζονται πόρους, να μπορούν να διαχειρίζονται τις ενδοσχολικές σχέσεις και να διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να διευκολύνουν την επίλυση συγκρούσεων. Παράλληλα, ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑ αντικατοπτρίζεται, επίσης, στην εισαγωγή νέων όρων, όπως «συντονιστής ειδικών αναγκών»

(Crowther, Dyson&Millward, 2001), «συντονιστής υποστήριξης» (Pijl&VandenBos, 2001) ή «διευκολυντής ένταξης» (Weiner, 2003).

Συγχρόνως, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑ θα πρέπει να είναι πέρα από παιδαγωγός, και ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, συντονιστής και σχεδιαστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές με ΕΕΑ στην κατάκτηση μίας ανεξάρτητης διαβίωσης και στην κοινωνική τους ένταξη (Deno, 1994). Υπό το ίδιο πρίσμα, έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ έχουν μία βασική ιδιαιτερότητα, που τους ξεχωρίζει από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, και αυτή είναι ότι το πλαίσιο εργασίας τους συνδυάζει τόσο ακαδημαϊκά, μέσω της εκπαιδευτικής προσέγγισης, όσο και θεραπευτικά στοιχεία μέσω της ιατρικής και ψυχολογικής προσέγγισης (Toth&Matsuishii, 2000). Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός ΕΑ χρειάζεται να επικεντρωθεί σε επτά αναπτυξιακά πεδία ώστε να καλύψει πληρέστερα το εκπαιδευτικό του έργο (Toth&Matsuishii, 2000). Αυτά είναι: 1. Συμπεριφορά, 2. Κοινωνικές δεξιότητες, 3. Γλωσσικές δεξιότητες, 4. Συναισθηματικές δεξιότητες, 5. Δεξιότητες αυτοφροντίδας, 6. Γνωστικές δεξιότητες και 7. Ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Toth&Matsuishii, 2000). Για να γίνουν όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός ΕΑ πρέπει να συνεργαστεί με άλλους επιστήμονες όπως γιατρούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, προκειμένου να δημιουργήσει μία διεπιστημονική ομάδα.

Γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού γίνεται ουσιαστικά πιο περίπλοκος και πολυδιάστατος. Με βάση αυτό, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ οφείλουν να έχουν δεξιότητες ώστε να εξασφαλίσουν συγκεκριμένες πρακτικές προκειμένου να επιτευχθεί η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ανάπτυξη διαφοροποιημένων προγραμμάτων, η ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τις ανάγκες των μαθητών καθώς και η συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Olivier&Williams, 2005 Stough&Palmer, 2003). Γίνεται φανερή η αναγκαιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ΕΑ ώστε να είναι εφοδιασμένοι με γνωστικές ικανότητες, οι οποίες προϋποθέτουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ, εφόσον χρειάζεται να γίνει εξατομίκευση της διδασκαλίας και ανάπτυξη διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων (Μαστοροδήμου, Μιχαλαρέα&Μπόνια, 2013). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ χρειάζεται να είναι σε θέση να αναλύουν δεδομένα από τις διαγνωστικές διαδικασίες με σκοπό την άντληση πληροφοριών για τις ανάγκες των μαθητών και την ενιαία συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Stough&Palmer, 2003· Olivier&Williams, 2005).

Πιο αναλυτικά, η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του το αντικείμενο που θα διδάξει, αλλά κυρίως το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, καθώς και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ξεχωριστά. Λεπτομερέστερα, ο ρόλος του είναι να εξετάζει το μνημονικό δυναμικό του παιδιού, τη δυνατότητά του να οργανώνει και να διαχειρίζεται τις διδασκόμενες πληροφορίες, την άποψή του για τις δυνατότητές του, τα κίνητρά του, καθώς και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση, καθώς με βάση τα αποτελέσματά της σχεδιάζεται η επόμενη διδασκαλία.

Κατά την αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν ερευνητής. Αρχικά, παρατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά και διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Έπειτα, αφού αξιολογήσει το σύνολο των παραμέτρων της διδασκαλίας (περιεχόμενο, οργάνωση, υλικά, πρακτικές, στρατηγικές κινήτρων), στο τέλος επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Όλα τα παραπάνω, παρουσιάζουν μία περιγραφή του ρόλου ενός εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού. Για τον εκπαιδευτικό ΕΑ, όμως, αυτό δεν είναι αρκετό. Για να είναι επιτυχημένη η συνεκπαίδευση ενός παιδιού με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο συντελούν και άλλοι παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑ, καθώς η στάση του, η κατάρτισή του και το μοντέλο διδασκαλίας που υιοθετεί κατά τη συνεκπαίδευση καθορίζουν την εξέλιξη του παιδιού (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ΕΑ έχει ως καθήκον να συνεργάζεται, να ενημερώνει και να ενημερώνεται από το γενικό παιδαγωγό, καθώς αυτό είναι που έχει περισσότερη καθημερινή επαφή με όλους τους μαθητές.

Πέρα από τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός ΕΑ χρειάζεται να συνεργαστεί και άλλους επιστήμονες όπως τους φυσιοθεραπευτές, τους ιατρούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς. Με τον όρο «συνεργασία» νοείται η ανταλλαγή ιδεών και η επεξήγηση του εκάστοτε ρόλου του κάθε επιστήμονα. Ωστόσο, κάτι τέτοιο συχνά είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Αυτό επιβεβαιώνει και μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Strogilos, etal., 2011) και βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ αναφέρουν ότι τα πράγματα στη μεταξύ τους συνεργασία με άλλους επιστήμονες έχουν καλύτερη πολύ συγκριτικά με τη

δεκαετία του '80, αλλά, παρ' όλα αυτά, ακόμη υπάρχουν ανησυχίες και αμφιβολίες για το μέχρι πού μπορεί να παρέμβει κάποιος στο έργο του άλλου.

Παράλληλα, στα πλαίσια του ρόλου του εκπαιδευτικού ΕΑ είναι να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Οι γονείς είναι χρήσιμο να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους και για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη από την κατάλληλη ενημέρωση και καθοδήγηση (Τζουριάδου, 1995). Είναι γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος της παρέμβασης του εκπαιδευτικού ΕΑ εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία του με τους γονείς. Γι' αυτόν το λόγο θεωρείται απαραίτητη η παροχή συμβουλευτικής γονέων (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Απώτερος σκοπός της συμβουλευτικής είναι να οδηγηθεί το παιδί στην αυτονομία και την ανεξαρτησία. Αυτό θα επιτευχθεί αν οι γονείς αφήσουν το παιδί τους να γίνει υπεύθυνο και ανεξάρτητο άτομο. Από την πλευρά της συμβουλευτικής, η τακτική που επιδιώκεται να ακολουθεί είναι να απέχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς από τις ενέργειες και τα έργα που θα μπορούσαν να κάνουν μόνο τους τα παιδιά, ή να μάθουν να τα κάνουν μόνο τους. Δηλαδή, ο ρόλος των ειδικών της συμβουλευτικής είναι να δουλέψουν με τους γονείς και να τους παράσχουν την υποστήριξη που θα χρειαστούν, ώστε να τους βοηθήσουν να επιτρέψουν στο παιδί τους να αναπτύξει τις ικανότητες και την αυτογνωσία που θα τα οδηγήσει στην αυτονομία (Τζουριάδου, 1995). Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός τους είναι να οδηγήσουν τους μαθητές όσο το δυνατό στην αυτόνομη διαβίωση καθώς επίσης και στην ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα σε ψυχοπαιδαγωγικές αρχές αλλά και σε συνδυασμό με τη συμβουλευτική γονέων.

Όλα τα παραπάνω, κάνουν ξεκάθαρο το πόσο δύσκολος αλλά και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑ, στα σημερινά σχολεία, αναμένεται να μπορούν να χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών στρατηγικών που να είναι προσαρμοσμένες για να ανταποκρίνονται στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ. Αυτό είναι ένα δύσκολο έργο, δεδομένου ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζονται περισσότερο από τις τυπικές διδακτικές προσαρμογές ρουτίνας που γίνονται για κάθε μαθητή. Χρειάζονται ουσιαστικές και εξειδικευμένες προσαρμογές για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας των γνωστικών ικανοτήτων τους, των μοτίβων συμπεριφοράς τους και του μαθησιακού στυλ τους.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑ απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και μετατρέπεται σε έναν σε ρόλο σχεδιαστή κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα γίνεται και γνώστης των παραμέτρων μέσω των οποίων η μάθηση λαμβάνει χώρα (Deno,1994). Πράγματι, οι προκλήσεις για την ολοκλήρωση αυτών των ευθυνών προέκυψαν από τη στροφή από ένα παραδοσιακό, συγκεντρωτικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε ένα νέο πιο περιεκτικό και αποκεντρωμένο μοντέλο παροχής υπηρεσιών για μαθητές με ΕΕΑ.

### ***Ειδική Αγωγή στην περίοδο της πανδημίας***

Στις 11 Μαρτίου του 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κήρυξε την εξάπλωση του ιού COVID-19 σε πανδημία (WHO, 2020), κάτι που είχε σοβαρό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή των ατόμων με ποικίλους τρόπους. Η έναρξη της πανδημίας αναπτύχθηκε στην πόλη Wuhan της Κίνας και έχει επηρεάσει πολλές χώρες, καθώς είχε σημαντικές συνέπειες τόσο στον οικονομικό όσο και στον κοινωνικό τομέα, σε παγκόσμιο επίπεδο. Για να μειωθεί η διάδοση της νόσου, η πλειονότητα των χωρών έλαβε διάφορα μέτρα όπως το lockdown, η μη προσέλευση στο χώρο εργασίας, το κλείσιμο σχολείων, η αναστολή μεταφορικών εγκαταστάσεων κ.λπ. Συγχρόνως, για τον έλεγχο της εξάπλωσης του COVID-19 λόγω της πανδημίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έκλεισαν προσωρινά στις περισσότερες χώρες σε όλο τον κόσμο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, σχεδόν πάνω από το 90 τοις εκατό του μαθητικού πληθυσμού του κόσμου να επηρεαστεί από αυτή την απόφαση (Tarkar, 2020).

Αυτό συνέβη και στην Ελλάδα, όπου το κλείσιμο το σχολείων αποφασίστηκε με την έκδοση κοινή υπουργικής απόφασης στις 10 Μαρτίου 2020 (Ν. 16838/2020), ως ένα έκτακτο μέτρο. Ωστόσο, για τα σχολεία ειδικής αγωγής αυτό ήταν μία πραγματική πρόκληση. Το πρώτο διάστημα όλες οι σχολικές μονάδες είχαν σταματήσει τη λειτουργία τους, κάτι που ήταν ως έναν βαθμό θετικό, καθώς πάρα πολλές άλλες πτυχές της κοινωνίας δεν λειτουργούσαν, ενώ ότι λειτουργούσε ήταν περιλουσμένο με φόβο για αυτή την τότε άγνωστη ασθένεια και την επικινδυνότητα της. Περίπου ένα μήνα μετά την καθολική αναστολή της λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων, ξεκίνησαν να δίνονται οι οδηγίες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Ωστόσο, αυτό το εγχείρημα για τον τομέα της ειδικής αγωγής αποδείχθηκε μάλλον ακατόρθωτο. Σύμφωνα με μία έρευνα (Ρούσσου, 2021), που μελέτησε τις προσπάθειες των διευθύνσεων ειδικών σχολείων να αντιμετωπίσουν την κρίση που δημιούργησε η πανδημία του Covid-19, υπήρξαν αντικειμενικές δυσκολίες που ήταν αδύνατο να ξεπεραστούν. Έτσι, οι διευθύνσεις ανέφεραν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε διαδικτυακά μαθήματα, ενώ θα έπρεπε να οι γονείς τους να έχουν μεγάλη συμμετοχή σε αυτό, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό και λόγω χρόνου αλλά και λόγω έλλειψης γνώσεων. Ακόμη, οι διευθυντές/τριες ανέφεραν ότι, από την εμπειρία τους, γνωρίζουν πως αυτοί οι μαθητές κουράζονται περισσότερο και ευκολότερα σε σύγκριση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, με το να βρίσκονται πίσω από μία οθόνη. Παράλληλα, ανέφεραν ότι υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στα διαδικτυακά μαθήματα όπως το γεγονός ότι για τους μαθητές αυτούς η αίσθηση της αφής είναι εξαιρετικά σημαντική, όπως και η προσωπική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, μεγάλο μέρος των μαθητών αυτών, λόγω των ιδιοσυμπεριφορών τους, δεν μπορούσαν και να αντιληφθούν το τι συμβαίνει. Ωστόσο, εκείνη την περίοδο, οι διευθύνσεις αναφέρουν ότι προσπάθησαν να εφαρμόσουν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, κάνοντας, για παράδειγμα, διαδικτυακή εκδρομή και άλλες δραστηριότητες (Ρούσσου, 2021).

Το επόμενο διάστημα, ήταν 15 μέρες πριν από το κλείσιμο των σχολείων για τις καλοκαιρινές διακοπές, όπου τα σχολεία επαναλειτούργησαν εφαρμόζοντας μέτρα πρόληψης κατά του Covid-19. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα (Ρούσσου, 2021), οι διευθυντές/τριες ανέφεραν ότι «Ήταν ανακουφιστικό που επιστρέψαμε στην παλιά οργάνωση του σχολείου», όμως υπήρχαν σημαντικές διαφορές, καθώς έπρεπε να τηρηθούν συγκεκριμένα μέτρα πρόληψης. Βέβαια, μετά από μικρό χρονικό διάστημα, η σχολική χρονιά ολοκληρώθηκε.

Η νέα σχολική χρονιά (2020-2021) ξεκίνησε με δια ζώσης μαθήματα και με την αναπροσαρμογή της λειτουργίας του σχολείου, κυρίως λόγω της εφαρμογής των προληπτικών μέτρων. Ωστόσο, η πανδημία εξελισσόταν, κάτι που οδήγησε αναπόφευκτα, πάλι, στην αναστολή της λειτουργίας των σχολείων. Αυτό το διάστημα, όμως, η λειτουργία των σχολείων ειδικής αγωγής δεν σταμάτησε. Αυτό ήταν κάτι θετικό, όμως η λειτουργία του σχολείου επηρεάστηκε αρνητικά από άλλους παράγοντες. Λόγω της αναστολής της λειτουργίας των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που είχαν παιδιά

στο σχολείο να απαλλαγούν από τις υποχρεώσεις τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του προσωπικού και την δυσκολίες στο υπόλοιπο προσωπικό που έπρεπε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολείου.

Συγχρόνως, πέρα από αυτές τις δυσκολίες, υπήρξαν σημαντικά θέματα που σχετίζονταν με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών των ειδικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, για πολλά από αυτά τα παιδιά, το σχολείο είναι η μοναδική τους έξοδος, καθώς πολύ μικρό ποσοστό αυτών έχουν άλλες κοινωνικές επαφές. Παράλληλα, έχουν μικρή ανοχή στις αλλαγές του προγράμματος τους, κάτι που σε συνδυασμό με τις έντονες εναλλαγές σε μικρό χρονικό διάστημα, τους επιβαρύνει περισσότερο.

Όλα τα παραπάνω, αναδεικνύουν τον πολύπλοκο ρόλο που είχαν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι αλλαγές ήταν ποικίλες και επιβαρυνόταν από τη φύση των παιδιών της ειδικής αγωγής. Σε συνδυασμό με την έλλειψη προσωπικού, τις επιπρόσθετες αρμοδιότητες και τις δυσκολίες των παιδιών, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑ δοκιμάστηκε σε πολλαπλά επίπεδα, έχοντας σημαντικές συνέπειες στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Cormier, McGrew, Ruble, & Fischer, 2021).

## ***Κεφάλαιο 2***

### ***Επαγγελματική εξουθένωση***

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος για τους τρόπους με τους οποίους δοκιμάστηκε το έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑ κατά την περίοδο της πανδημίας. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2020-2021, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ επέστρεψαν στην τάξη, έχοντας να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες εφόσον η λειτουργία του σχολείου αναπροσαρμόστηκε. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, λόγω της πανδημίας του COVID-19, τα σχολεία εφάρμοσαν εναλλακτικά εξ' αποστάσεως διδασκαλία, κάτι που όμως δεν ίσχυε για τα σχολεία ειδικής αγωγής. Έτσι, παρότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ δεν είχαν να αντιμετωπίσουν τις δυσχέρειες των διαδικτυακών μαθημάτων, είχαν άλλες, ίσως και δυσκολότερες συνθήκες να αντιμετωπίσουν. Αυτές οι νέες απαιτήσεις προστέθηκαν στον ήδη, μεγάλο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών ΕΑ, ο οποίος ακόμη και πριν από τον COVID-19 επηρέαζε την ψυχική υγεία

τους, οδηγώντας συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση και άγχος (Fergusonetal., 2012). Παράλληλα, πέρα από τις νέες απαιτήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ επιστρέφοντας στο σχολείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, αντιμετώπισαν, επίσης, την πιθανότητα για νέα άγχη και στρεσογόνους παράγοντες. Έτσι, λοιπόν, ακόμη και πριν την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ διέτρεχαν υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω της μοναδικής φύσης των εργασιακών τους ευθυνών (Brunstingetal., 2014· Jones&Youngs, 2012), που εκτός από τις συγκεκριμένες ευθύνες του ρόλου τους, είχαν να επιτελέσουν και άλλα πράγματα όπως τα γραφειοκρατικά ζητήματα, τον προγραμματισμό εργασιών εκτός ωραρίου, την έλλειψη παροχής εξειδικευμένων μέσων διδασκαλίας και την αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών τους και της πραγματικότητας (Bettinietal., 2020).

### ***Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ΕΑ***

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος (Sharma&Jyoti, 2006). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ είναι απόλυτα σημαντικοί, καθώς οι μαθητές με ΕΕΑ απαιτούν υψηλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς ΕΑ για να είναι ακαδημαϊκά επιτυχημένοι (Billingsley, 2004a). Ωστόσο, αυτό που φαίνεται από τη βιβλιογραφία είναι ότι η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα με υψηλά επίπεδα στρες για τους εργαζομένους (Thorntonetal., 2005), ενώ οι Maslach και Leiter (2001) υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση επειδή η διδασκαλία είναι ένα συναισθηματικά και σωματικά εξαντλητικό επάγγελμα. Αυτό έχει υποστηριχθεί και από άλλες έρευνες που κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ είναι πιο ευάλωτοι στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση από οποιονδήποτε άλλο επάγγελμα παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών (Nichols&Sosnowski, 2002). Συγχρόνως, έχει διατυπωθεί και το ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Gersten, Keating, Yovanoff, Harniss, 2001). Πράγματι, ο απαιτητικός φόρτος εργασίας και τα εκτεταμένα εργασιακά καθήκοντα εντός και εκτός της τάξης έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε κατάσταση ψυχικής και σωματικής εξάντλησης. Αυτό αντικατοπτρίζεται και από το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θέμα που έχει λάβει πολύ προσοχή από τους ερευνητές, κάτι που διαφαίνεται και από το ότι έχει ερευνηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με άλλα επαγγέλματα στη βιβλιογραφία (Friedman, 1995· Maslach&Jackson, 1996).



Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Emery&Vandenberg, 2010· Leeetal., 2011), κάτι που μπορεί να επηρεάσει και τους ίδιους τους μαθητές, καθώς έχει φανεί ότι μαθητές εκπαιδευτικών που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση λαμβάνουν λιγότερη επικοινωνία, είναι λιγότερο πιθανό να επιτύχουν τους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού τους προγράμματος και να επιδείξουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Irvinetal., 2013· Madigan&Curran, 2021· Wongetal., 2017). Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να επηρεάζει τους μηχανισμούς για την επιτυχία των μαθητών καθώς τόσο η συνιστώσα της συναισθηματικής εξάντλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης όσο και η συνολική εξουθένωση συνδέονται με χαμηλότερης ποιότητας παρεμβάσεις σε σχολικό επίπεδο και χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών (Cummingetal., 2021· Domitrovich, 2015· Laneetal., 2020· Oakesetal., 2021). Παράλληλα, έχει φανεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί φτάνουν σε σημείο επαγγελματικής εξουθένωσης, η ποιοτική εκπαίδευση τίθεται σε κίνδυνο, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αφοσιωθούν επαρκώς στο επάγγελμα, η ποιότητα της εργασίας μειώνεται και οι μαθητές επηρεάζονται αρνητικά (Dorman, 2003· Sims, 2013· Yong&Yue, 2007). Ως αποτέλεσμα, όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια και η ένταση του άγχους που βιώνει ο εκπαιδευτικός, τόσο χαμηλότερη είναι η αποτελεσματικότητά του (Kaff, 2004· Nicholsetal., 2008· Paquette&Rieg, 2016). Οι μαθητές των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών ΕΑ δυσκολεύονται να επιτύχουν τους στόχους τους που ορίζονται στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό τους σχέδιο και βιώνουν μεγαλύτερες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, κάτι που οδηγεί σε φτωχότερη ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Jennings&Greenberg, 2009). Εν ολίγοις, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά τόσο τους εκπαιδευτικούς ΕΑ όσο και τους μαθητές με διαρκή τρόπο (Brunstingetal., 2014). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις επιζήμιες επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, η περαιτέρω κατανόηση της επαγγελματικής εξουθένωσης κρίνεται χρήσιμη, γι' αυτό παρακάτω αναλύονται οι βασικές έννοιες και τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διατυπωθεί.

### ***Ιστορική αναδρομή της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης***

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένας ψυχολογικός και ψυχιατρικός όρος επινοήθηκε κυρίως από τον Freudenberger στο άρθρο του το 1974 «StaffBurnout». Ο ψυχαναλυτής θεωρείται ο ιδρυτής του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς είχε

βιώσει ο ίδιος αυτή την κατάσταση (Freudenberger 1974). Η εργασία του έθεσε τις βάσεις για την εισαγωγή της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης. ΟFreudenberger εργάστηκε ως ψυχίατρος σε μια κλινική της Νέας Υόρκης για τοξικομανείς, η οποία απαρτιζόταν κυρίως από νέους εθελοντές με ιδεαλιστικά κίνητρα. Ο Freudenberger παρατήρησε ότι πολλοί από αυτούς βίωσαν σταδιακή εξάντληση της ενέργειας τους και απώλεια κινήτρων και δέσμευσης, η οποία συνοδεύτηκε από ένα ευρύ φάσμα ψυχικών και σωματικών συμπτωμάτων (Freudenberger 1974). Για να χαρακτηρίσει αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση εξάντλησης που συνήθως εμφανιζόταν περίπου 1 χρόνο μετά την έναρξη της εργασίας τους στην κλινική, ο Freudenberger επέλεξε μια λέξη που χρησιμοποιούνταν στην καθομιλουμένη και αναφέρεται στις επιπτώσεις της χρόνιας κατάχρησης ναρκωτικών, «burnout» (Greene 1960, 2004).

Περίπου την ίδια χρονολογική περίοδο, το 1976, η Maslach, μία ερευνήτρια κοινωνικής ψυχολογίας, ενδιαφέρθηκε για τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι στις ανθρώπινες υπηρεσίες αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική διέγερση στη δουλειά. Παρατήρησε ότι ο όρος επαγγελματική εξουθένωση (burnout) χρησιμοποιούνταν στην καθομιλουμένη από Καλιφορνέζους δικηγόρους για να περιγράψει τη διαδικασία της σταδιακής εξάντλησης, του κυνισμού (δηλαδή, μιας αρνητικής, μη ανταποκρινόμενης στάσης προς τους σχετικούς κοινωνικούς άλλους) και της απώλειας δέσμευσης προς στους συναδέλφους τους. Η Maslach και οι συνεργάτες της αποφάσισαν να υιοθετήσουν αυτόν τον όρο, καθώς αναγνωρίστηκε εύκολα από τους ερωτηθέντες στη μελέτη τους, οι οποίοι ήταν επαγγελματίες που ασχολούνταν με ανθρώπους (Maslach 1976).

Κατά κάποιο τρόπο, η σχεδόν ταυτόχρονη «ανακάλυψη» της επαγγελματικής εξουθένωσης από τον κλινικό ιατρό Freudenberger και από την ερευνήτρια Maslach σηματοδοτεί την αρχή δύο διαφορετικών πορειών ανάπτυξης που προσεγγίζουν την επαγγελματική εξουθένωση από πρακτική και επιστημονική σκοπιά αντίστοιχα (Maslachetal. al. 2001). Η πρώτη εστιάζει κυρίως στην αξιολόγηση, την πρόληψη και τη θεραπεία, ενώ η δεύτερη ασχολείται κυρίως με την έρευνα και τη θεωρία (Maslachetal. 2001). Και οι δύο προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν σχετικά ανεξάρτητα η μία από την άλλη (Maslachetal. 2001). Αρχικά, στη λεγόμενη πρώιμη φάση επικράτησε η κλινική προσέγγιση, ενώ στην εμπειρική φάση η προτεραιότητα μετατοπίστηκε προς μια πιο επιστημονική προσέγγιση.

## *Η πρόιμη φάση*

Στην πρώτη αυτή περίοδο, η εργασία ήταν διερευνητική και στόχευε στην άρθρωση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δύο αρχικά άρθρα δημοσιεύτηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες, ένα από τον Freudenberger το 1975 και ένα από την Maslach το 1976. Η κύρια συνεισφορά τους ήταν να περιγράψουν το βασικό φαινόμενο, να του δώσουν ένα όνομα και να δείξουν ότι δεν ήταν μια ασυνήθιστη απόκριση. Αυτά τα πρώτα γραπτά βασίστηκαν σε εμπειρίες ανθρώπων που εργάζονται σε υπηρεσίες που εξυπηρετούν ανθρώπους και επαγγέλματα υγειονομικής περίθαλψης, στα οποία ο στόχος είναι η παροχή βοήθειας και εξυπηρέτησης σε άτομα που έχουν ανάγκη, και τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν από συναισθηματικούς στρεσογόνους παράγοντες και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες (Maslach 1976· Freudenberger 1975).

Η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση είχε τις ρίζες της στα επαγγέλματα που παρέχουν φροντίδα και υπηρεσίες, στα οποία ο πυρήνας της εργασίας ήταν η σχέση μεταξύ παρόχου και αποδέκτη (Maslachetal. 2001· Buunk&Schaufeli 1993· Maslach 1993). Αυτό το διαπροσωπικό πλαίσιο της εργασίας σήμαινε ότι, από την αρχή, η επαγγελματική εξουθένωση μελετήθηκε όχι τόσο ως μια ατομική απάντηση στο στρες (π.χ. υπερβολική δέσμευση ή μη ρεαλιστικές εργασιακές προσδοκίες), αλλά ως προς τις σχεσιακές συναλλαγές ενός ατόμου στο χώρο εργασίας, όπως π.χ. ανισορροπίες μεταξύ των πόρων των εργαζομένων και των απαιτήσεων εργασίας (Maslachetal. 2001· Buunk&Schaufeli 1993· Maslach 1993). Επιπλέον, αυτό το διαπροσωπικό πλαίσιο επικεντρώθηκε στα συναισθήματα και στα κίνητρα των ατόμων (αιτίες που κινητοποιούν τους ανθρώπους, π.χ., προσωπικά σχήματα που προκαλούν άγχος ή οι γνωστικές στρεβλώσεις) και στις αξίες (εκτιμήσεις αναγνώρισης, π.χ. οι άλλοι εκτιμούν την προσωπικότητά μου) στη βάση της εργασίας τους με τους αποδέκτες φροντίδας (Bolanowski 2005· Leiter 2008). Από την άλλη, το κλινικό πλαίσιο επικεντρώθηκε στα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε θέματα ψυχικής υγείας (συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία). Από την κοινωνική πλευρά, η εστίαση ήταν στη σχέση μεταξύ παρόχου και αποδέκτη και το περιστασιακό πλαίσιο των επαγγελμαμάτων παροχής υπηρεσιών.

Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της αρχικής έρευνας είχε περιγραφικό και ποιοτικό χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως συνεντεύξεις, μελέτες περιπτώσεων και επιτόπιες παρατηρήσεις (Maslachetal. 2001· Buunk&Schaufeli 1993· Maslach 1993· Cherniss 1980·

Golembiewskietal. 1986). Πολλά ζητήματα προέκυψαν από αυτές τις πρώιμες συνεντεύξεις, υποδηλώνοντας ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είχε κάποια συστηματικά ευρήματα, όπως το ότι ο τομέας της παροχής υπηρεσιών ή φροντίδας μπορεί να είναι πολύ απαιτητικός, ότι η συναισθηματική εξάντληση δεν είναι μια ασυνήθιστη απόκριση σε μια τέτοια υπερφόρτωση, ότι η αποπροσωποποίηση (κυνισμός), βασικό σύμπτωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης, σχετίζεται με το συναισθηματικό στρες στην εργασία και ότι τα προσωπικά επιτεύγματα (δηλαδή το επίπεδο απόδοσης) μειώνεται, κάτι που αποτελεί την πρώτη ένδειξη της αλλαγής της συμπεριφοράς των ατόμων.

Συνυφασμένη σε όλη αυτή την πρώιμη εργασία ήταν μια κεντρική εστίαση στις σχέσεις μεταξύ παρόχου και παραλήπτη, αλλά και μεταξύ παρόχου και συναδέλφων ή μελών της οικογένειας. Αυτές οι σχέσεις ήταν η πηγή της συναισθηματικής πίεσης, αλλά και η πηγή για την αντιμετώπιση του στρες (Maslachetal. 2001· Hochschild 1983· Morris&Feldman 1996· Zapfetal. 1999). Ο κεντρικός χαρακτήρας αυτών των αλληλεπιδράσεων με τις εμπειρίες που περιεγράφηκαν κατέστησε σαφέστερο ότι μια ανάλυση των συμφραζομένων του συνολικού φαινομένου θα ήταν ο καταλληλότερος τρόπος για την κατανόηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslachetal. 2001· Hochschild 1983· Morris&Feldman 1996· Zapfetal. 1999).

### ***Η εμπειρική φάση***

#### ***Η δεκαετία του 1980***

Το επίκεντρο της εργασίας για την επαγγελματική εξουθένωση μετατοπίστηκε σε μία συστηματική εμπειρική έρευνα (Maslachetal. 2001· Schaufeli&Buunk 2002). Αυτή η εργασία είχε πιο ποσοτικό χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια και μεθοδολογία έρευνας και μελετούσε μεγαλύτερους πληθυσμούς. Ιδιαίτερη εστίαση αυτής της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ αναπτύχθηκαν και διαφορετικές κλίμακες μετρήσεις (Maslach&Jackson 1981· Kristensenetal. 2005). Η στροφή προς τον μεγαλύτερο εμπειρισμό συνοδεύτηκε από θεωρητικές και μεθοδολογικές συνεισφορές από τον τομέα της οργανωτικής ψυχολογίας, που έγιναν από τους Cherniss (1980b) και Golembiewski και συνεργάτες (1986). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρήθηκε ως μια μορφή εργασιακού στρες, και σχετίστηκε με

έννοιες όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η οργανωτική δέσμευση και η εναλλαγή προσωπικού (Maslachetal. 2001). Πράγματι, ο τομέας της οργανωτικής ψυχολογίας που εστιάζει σε μελέτες που επικεντρώνονται σε εργαζόμενους, σε χώρους εργασίας και σε οργανισμούς, σε συνδυασμό με την προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα της κλινικής και κοινωνικής ψυχολογία, δημιούργησε μια ποικιλία απόψεων για την επαγγελματική εξουθένωση και ενίσχυσε τη επιστημονική βάση χρησιμοποιώντας τυποποιημένα εργαλεία και ερευνητικά σχέδια (Maslachetal. 2001·Golembiewskietal. 1986· Cherniss 1980b).

### ***Η δεκαετία του 1990***

Αυτή η εμπειρική φάση εξαπλώθηκε σε πολλές νέες κατευθύνσεις. Πρώτον, η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης επεκτάθηκε σε επαγγέλματα πέρα από τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και την εκπαίδευση (π.χ. κληρικούς, επιστήμονες υπολογιστών, ένοπλες δυνάμεις και διευθυντές (Maslachetal. 2001)). Δεύτερον, η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση ενισχύθηκε από πιο εξελιγμένες μεθοδολογίες και στατιστικά εργαλεία (Schaufelietal. 2009· Maslachetal. 2001).

### ***Η δεκαετία του 2000***

Σε αυτή την περίοδο, η έρευνα επικεντρώθηκε σε επαγγέλματα που δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί (π.χ. αθλητές, ακτινολόγοι), ενώ συνεχίστηκε με διαχρονικές μελέτες και, το πιο σημαντικό, χρησιμοποίησε σαφέστερα λειτουργικούς ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης και έγκυρες μετρήσεις (Firth&Britton 1989· Gencay&Gencay 2011· Wigginsetal. 2005· Lim&Pinto 2009). Η κύρια προοπτική για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν και εξακολουθεί να είναι η σχέση με την εργασία (Weber&Jaekel-Reinhard 2000· Limetal. 2010). Οι επιστημονικές προσπάθειες συμπληρώθηκαν από μελέτες πρόληψης (Awaetal. 2010) και μελέτες για την αντιμετώπιση της (Weber&Jaekel-Reinhard 2000). Επιπλέον, οι τρέχουσες μελέτες προσπαθούν να περιγράψουν διαφορές μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και άλλων παρόμοιων εννοιών όπως το άγχος, η κατάθλιψη, το άγχος ή η χρόνια κόπωση (Kaschkaetal. 2011· Weber&Jaekel-Reinhard 2000).

### ***Η τωρινή φάση***

Παρά την ενδελεχή έρευνα και επιστημονική τεκμηρίωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί διαταραχή που

αναγνωρίζεται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Οδηγό για τις Ψυχικές Διαταραχές (DSM) που δημοσιεύτηκε από την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA, 2013). Όμως, έχει αναγνωριστεί από τον Παγκόσμιου Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) που, σε αντίθεση με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA) αναγνωρίζει την επαγγελματική εξουθένωση στο ICD-11 στην ομάδα «Προβλήματα που σχετίζονται με τη δυσκολία διαχείρισης της ζωής».

### ***Έννοια και ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης***

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πράγματι, φαίνεται να υπάρχουν περισσότεροι από 140 προτεινόμενοι ορισμοί επαγγελματικής εξουθένωσης στη βιβλιογραφία (Schaufeli, Buunk, 2003). Ωστόσο, η ελπίδα ότι η έρευνα για την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης στην ψυχιατρική, την ψυχολογία, την ψυχοθεραπεία, τη νευροφυσιολογία και τις κοινωνικές επιστήμες θα βρει μια συγκεκριμένη ιδέα που να είναι βιώσιμη για διάφορα επιστημονικά ζητήματα και τελικά και για πολιτικές προεκτάσεις δεν έχει εκπληρωθεί. Παράλληλα, δεν έχουν διατυπωθεί και συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια για την κατηγοριοποίηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως διαταραχής σύμφωνα με τα πρότυπα DSM ή ICD μέχρι σήμερα.

Αυτό που φαίνεται είναι ότι οι εκάστοτε ορισμοί και οι περιγραφές για την επαγγελματική εξουθένωση εξαρτώνται σημαντικά από την οπτική, το επάγγελμα και την προσωπική του άποψη των θεωρητικών (Albrecht, Hillert, Albrecht, 2018), κάτι που οδηγεί, όμως, σε ορισμούς που είναι εξαιρετικά ετερογενείς μεταξύ τους. Έτσι, λοιπόν, ανάλογα την επιστημονική περιοχή (π.χ. ιατρική, ψυχολογία, κοινωνική επιστήμη) διατυπώνονται διαφορετικοί ορισμοί. Ωστόσο, αυτοί δεν θα αναφερθούν σε αυτή την εργασία καθώς κάτι τέτοιο θα ξεπερνούσε τους σκοπούς της.

Στη παρούσα εργασία, θα γίνει αναφορά στον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης από την ψυχολογική προοπτική. Οι Freudenberger&Richelson (1980) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που προκαλείται από την αφοσίωση σε έναν σκοπό, σε έναν τρόπο ζωής ή σε μία σχέση που απέτυχε να φέρει την αναμενόμενη ανταμοιβή. Οι Pines&Aronson (1988) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση

συναισθηματικής, σωματικής και ψυχικής εξάντλησης που προκαλείται με την πάροδο του χρόνου από συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις. Οι Cordes&Dougherty (1993) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως έναν τύπο άγχους που εμφανίζεται κυρίως σε επαγγελματικά πλαίσια όπου οι διαπροσωπικές εργασιακές απαιτήσεις οδηγούν σε χρόνια συναισθηματική εξάντληση (Bakker&Costa, 2014), αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης (Shih, Jiang, Klein&Wang, 2013). Ίσως ένας από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης προέρχεται από τους Maslach&Jackson (1981) οι οποίοι δηλώνουν ότι «Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού που εμφανίζεται συχνά μεταξύ ατόμων που κάνουν «εργασία με ανθρώπους» κάποιου είδους». Πιο συγκεκριμένα, η Maslach εμπλούτισε τον ορισμό της, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach, Goldberg, 1998). Συγχρόνως, ένας άλλος ορισμός που έχει διατυπωθεί είναι από τους Maslach, Schaufeli&Leiter (2001) που υποστηρίζει ότι «Η εξουθένωση είναι μια παρατεταμένη απόκριση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία και ορίζεται από τις τρεις διαστάσεις της εξάντλησης, του κυνισμού και της αναποτελεσματικότητας». Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς, υπάρχει ίσως ένα κοινά αποδεκτό στοιχείο της επαγγελματικής εξουθένωσης που είναι η συναισθηματική εξάντληση (Cox, Tisserand, & Taris, 2005). Παράλληλα, ένα θεμελιώδες σημείο στο οποίο συμφωνούν οι θεωρητικοί είναι ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια αντίδραση στο μακροχρόνιο στρες στην εργασία (Innstrand, Espnes, & Mykletun, 2004).

### ***Η θεωρία της Maslach για την επαγγελματική εξουθένωση***

Πιο αναλυτικά, οι τρεις διαστάσεις που συνθέτουν τη θεωρία της επαγγελματικής εξουθένωσης που προτείνεται από την Maslach είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα (Maslach, 1993·Maslach&Jackson, 1981, 1986). Σύμφωνα με την Maslach (2003), ένα διαδεδομένο θέμα που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση είναι ότι η επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνει μια προβληματική σχέση μεταξύ του ατόμου και του εργασιακού περιβάλλοντος, η οποία συχνά περιγράφεται με όρους ανισορροπίας ή κακής προσαρμογής. Οι υποστηρικτές

αυτές της θέσης υποστηρίζουν ότι η τρισδιάστατη θεωρία επιτρέπει την ολιστική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1998), ενώ οι αντίπαλοι της τρισδιάστατης θεωρίας ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν αρκετά επιτακτικά θεωρητικά επιχειρήματα που να υπονοούν ότι οι τρεις διαστάσεις πάνε μαζί (Maslachetal., 2001).

### ***Συναισθηματική εξάντληση.***

Η Maslach και συνεργάτες (1996) υποστήριξε ότι η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ήταν βασικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η Maslach (2003) περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο που περιλαμβάνει μια παρατεταμένη απόκριση σε στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας. Η συναισθηματική εξάντληση είναι η πιο ορατή και κεντρική εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ είναι και η πιο ευρέως αναφερόμενη και μελετημένη διάσταση (Maslachetal., 2001). Αν και η εξάντληση είναι απαραίτητο συστατικό της επαγγελματικής εξουθένωσης, η εξάντληση από μόνη της δεν συνιστά εξουθένωση. Σύμφωνα με την Maslach (2003), η συναισθηματική εξάντληση από μόνη της δεν λαμβάνει υπόψη τη σχέση του ατόμου με τους άλλους, ή το εργασιακό περιβάλλον, ενώ φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την ίδια την απόκριση στο στρες (Maslach, 2003). Παράλληλα, η Maslach (1982) υπέθεσε ότι τα εξαντλημένα άτομα ήταν υπερφορτωμένα τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά, ενώ ήταν συχνά κουρασμένα και δεν είχαν ενέργεια. Η Maslach εξήγησε ότι η εξάντληση αυτή ήταν η πρώτη αντίδραση στο άγχος των απαιτήσεων εργασίας ή μιας σημαντικής αλλαγής. Ένα άτομο μπορεί να βιώσει συναισθηματική εξάντληση όταν υπερεκτείνεται και κατακλύζεται από τις απαιτήσεις των υπολοίπων. Τα εξαντλημένα άτομα συνήθως εμπλέκονται σε συμπεριφορές που αποσκοπούν στη δημιουργία ψυχικής και συναισθηματικής απόστασης μεταξύ αυτών και των άλλων συναδέλφων στη δουλειά (Maslach, 2003).

### ***Αποπροσωποποίηση.***

Η αποπροσωποποίηση είναι η δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι αρνητικές στάσεις για την εργασία και οι ψυχρές, απόμακρες στάσεις για τους άλλους ανθρώπους είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της αποπροσωποποίησης. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην αποστασιοποίηση, την απανθρωποποίηση και την απομάκρυνση από τους



άλλους (Maslach, 2003). Η αποπροσωποποίηση έχει τρομερές επιπτώσεις στην ευημερία ενός ατόμου και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της εργασίας (Maslach&Leiter, 1997). Τα κυνικά άτομα είναι αρνητικά, απαισιόδοξα και βλέπουν πάντα το χειρότερο σε οποιοδήποτε άτομο ή κατάσταση. Μια άλλη αρνητική πτυχή της αποπροσωποποίησης είναι ότι οι άνθρωποι γίνονται αποστασιοποιημένοι και απαθείς, ενώ συχνά γίνονται αρνητικοί προς τους άλλους και μετά βίας συγκρατούν την αντιπάθεια ή την περιφρόνησή τους (Maslach&Jackson, 1986). Τα άτομα που βιώνουν αποπροσωποποίηση μπορεί να αναπτύξουν ένα αίσθημα ενοχής για την απόδοση της εργασίας τους, τα συναισθήματα τους για τους άλλους ή τη μεταχείριση των άλλων. Το άτομο που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αποκόπτει τον εαυτό του από πιθανές πηγές βοήθειας λόγω της αυτοεπιβαλλόμενης αποξένωσης (Maslach&Leiter, 1997). Η αποπροσωποποίηση οδηγεί συχνά σε μια καθοδική σπείρα περισσότερου άγχους που ακολουθείται από μεγαλύτερη απόσυρση από τους άλλους (Maslach&Leiter, 1997).

### ***Προσωπικά επιτεύγματα***

Η Maslach (1982) περιέγραψε τη διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων ως την απώλεια των συναισθημάτων της επιτυχίας και των επαρκών προσόντων. Τα αισθήματα αναποτελεσματικότητας, ανεπάρκειας και απελπισίας χαρακτηρίζουν τα μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα. Το άτομο που βιώνει εξουθένωση μπορεί να αισθάνεται και να φοβάται να γίνει ένα άτομο που οι άλλοι δεν συμπαθούν ή δεν θέλουν να είναι κοντά τους (Maslach, 1982). Αυτές οι σκέψεις μπορεί να οδηγήσουν σε μια αίσθηση μειωμένης προσωπικής επιτυχίας, αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αποτυχία και τελικά μπορεί να αναγκάσουν το άτομο να αφήσει τη δουλειά του (Maslach, 1982). Η μειωμένη αυτό-αποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τα μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα και την αδυναμία αντιμετώπισης των απαιτήσεων της εργασίας έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση κατάθλιψης (Maslach, 1998). Σύμφωνα με την Maslach (1998), η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων αντιπροσωπεύει τη διάσταση της αυτοαξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε αυτή τη φάση, τα άτομα βιώνουν ελάχιστη έως καθόλου ικανοποίηση σχετικά με τα εργασιακά αποτελέσματα (Maslach&Jackson, 1985).

## **Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Τα συμπτώματα και οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζουν κάθε πτυχή της ζωής ενός ατόμου (Maslach&Leiter, 1997). Σύμφωνα με τους Innstrand και συνεργάτες (2004), η επαγγελματική εξουθένωση είναι ίσως η πιο λογική απόκριση στο παρατεταμένο στρες. Πράγματι, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μια αθροιστική, δυναμική διαδικασία που εκτελείται πολύ αργά. Η αναγνώριση είναι πολύ δύσκολη, αλλά οι πόροι του ατόμου εξαντλούνται σταδιακά (Maroon, 2012). Σύμφωνα με τους Weber&Jaekelreinhard (2000) τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολυδιάστατα και εμφανίζονται στον ψυχολογικό, σωματικό και κοινωνικό τομέα. Παράλληλα, οι Jerpson&Forrest (2006) προειδοποίησαν ότι το άγχος αυτό που δεν αντιμετωπίζεται μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση και να οδηγήσει σε σωματική και ψυχολογική βλάβη.

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τους Weber&Jaekelreinhard (2000), τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να χωριστούν σε τέσσερα επίπεδα τα οποία θα μπορούσαν να παρατηρηθούν στους εξής τομείς: 1. Διανοητικό επίπεδο, 2. Συναισθηματικό επίπεδο, 3. Σωματικό επίπεδο και 4. Κοινωνικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, στο διανοητικό επίπεδο, το άτομο φαίνεται να αμφιβάλλει για τις ικανότητές του, να είναι απογοητευμένο και στενοχωρημένο. Όπως υποστηρίζει και η Maslach (2003), τα άτομα που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εμφανίζουν συμπτώματα που σχετίζονται με εξάντληση, κυνισμό και αναποτελεσματικότητα, κάτι που τους οδηγεί στο να έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και την απόδοση της εργασίας τους (Maslach, 2003). Ακόμη, τα άτομα είναι αρνητικά προς τους συναδέλφους, τους πελάτες τους ή γενικότερα το εργασιακό περιβάλλον, ενώ φαίνεται να μειώνεται και το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμα τους. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι εμφανίζονται προβλήματα προσοχής, ενώ τα άτομα μπορεί να καταφεύγουν στην απόδραση μέσω της φαντασίας, ενώ μπορεί να αναπτύξουν και ψευδή αισθήματα σφάλματος (Soukuronά, 2016). Στο συναισθηματικό επίπεδο, τα άτομα εμφανίζουν συναισθήματα όπως αισθήματα ανικανότητας, κατάθλιψης, αυτολύπησης, νευρικότητας, ευερεθιστότητας, αίσθημα έλλειψης αναγνώρισης (Soukuronά, 2016). Τα άτομα που εμφανίζουν την επαγγελματική εξουθένωση αισθάνονται συναισθηματική εξάντληση, ενώ νιώθουν ότι ελέγχονται μόνο από τα συναισθήματα της ανικανότητας και της απελπισίας από τα οποία δεν υπάρχει διαφυγή. Παράλληλα, το άτομο μπορεί να εμφανίσει απώλεια αυτοεκτίμησης, κατάθλιψη, νευρωτισμό ή

άλλες ψυχολογικές διαταραχές. Σε ακραίες περιπτώσεις, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική ασθένεια ή αυτοκτονία (Soukupová, 2016).

Σε σωματικό επίπεδο, τα άτομα είναι εξασθενημένα και επιρρεπή σε ασθένειες, σωματική κόπωση, καρδιακά προβλήματα, δυσκολία στην αναπνοή. Άλλα συμπτώματα που εμφανίζονται είναι πονοκέφαλος, διαταραχές ύπνου, μυϊκή ένταση, αύξηση της αρτηριακής πίεσης. Στην μελέτη «Burnout and risk of cardiovascular disease» των Malamed, Shiron, Taker, Berliner, Shapiro (2006) από το Πανεπιστήμιο του Tel-Aviv φάνηκε ότι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και η συναισθηματική εξάντληση συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο καρδιαγγειακής νόσου. Συγχρόνως, πολλά άτομα που έχουν επαγγελματική εξουθένωση κάνουν κατάχρηση αλκοόλ, συνταγογραφούμενων και μη συνταγογραφούμενων φαρμάκων και εμπλέκονται σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές ως τρόπο αντιμετώπισης (Maslach, 2003· Maslach&Leiter, 2001). Ακόμη, σύμφωνα με την Maslach (2003), τα άτομα μπορεί να εμφανίσουν σωματικά συμπτώματα όπως: αίσθημα εξάντλησης, κούρασης ή έντασης, σφίξιμο ή ανικανότητα για χαλάρωση ή για ύπνο, ανάπτυξη ελκών και άλλων γαστρεντερικών παθήσεων, ενώ τα άτομα μπορεί να αρρωσταίνουν ευκολότερα και πιο συχνά.

Σε κοινωνικό επίπεδο, τα άτομα έχουν μειωμένη κοινωνική επαφή με άλλους (π.χ. πελάτες), φίλους, συναδέλφους, ενώ συχνά τα άτομα έρχονται σε σύγκρουση με την οικογένειά τους ή το χώρο εργασίας τους. Ακόμη, φαίνεται να κυριαρχούν αρνητικά συναισθήματα, όπως η ματαιότητα, η ματαιοδοξία, ο ενθουσιασμός, τα οποία εναλλάσσονται με τον κυνισμό. Επίσης, σε κοινωνικό επίπεδο, τα άτομα έχουν απροθυμία για την εργασιακή τους απόδοση, εμφανίζουν συγκρούσεις στην ιδιωτική τους ζωή, έχουν απώλεια ενσυναίσθησης και κοινωνική απάθεια.

### ***Θεωρίες για την επαγγελματική εξουθένωση***

Πέρα από την θεωρία της Maslach για την επαγγελματική εξουθένωση, έχουν διατυπωθεί και άλλες θεωρίες οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

#### ***Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss***

Ο Cherniss (1980) ανέπτυξε το πρώτο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση, και θεωρούσε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι περισσότερο μία διαδικασία παρά ένα

μεμονωμένο γεγονός. Αυτό το μοντέλο και οι μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση προέκυψαν από μια διετή μελέτη που περιλάμβανε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις δασκάλων γυμνασίου και προσωπικού σε θέματα ψυχικής υγείας, νόμων περί φτώχειας και νοσηλευτικής δημόσιας υγείας (Richardson&Burke, 1995). Παρόλο που αυτό ήταν το πρώτο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση, δύο μελέτες υποστήριξαν και επικύρωσαν το μοντέλο (Burke&Greenglass, 1995· Richardson&Burke, 1995). Το μοντέλο του Cherniss πρότεινε ότι πολλά χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος αλληλοεπιδρούν με τα άτομα που έχουν ένα προσχεδιασμένο επαγγελματικό προσανατολισμό, με αποτέλεσμα τα άτομα να έχουν επιπλέον απαιτήσεις από το εργασιακό περιβάλλον τους (Richardson&Burke, 1995). Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν το άτομο νιώθει ότι δεν λαμβάνει από την εργασία του αυτά που προσφέρει, άρα ότι υπάρχει μία αναντιστοιχία ανάμεσα στην προφορά του και την ανταπόδοση του.

Σύμφωνα με το μοντέλο, ο συνδυασμός συγκεκριμένων παραγόντων έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να βιώνει συγκεκριμένες πηγές στρες που εμφανίζονται σε διαφορετικό βαθμό. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το μοντέλο βλέπει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία διαδικασία με τρία στάδια: 1. Στάδιο του εργασιακού στρες, όπου αρχίζει να εμφανίζεται η ανισορροπία ανάμεσα στους πόρους του ατόμου και τις απαιτήσεις του εργασιακού του περιβάλλον, 2. Στάδιο της εξάντλησης, όπου το άτομο αποκρίνεται στο προηγούμενο στάδιο και εμφανίζει συναισθηματική εξάντληση και ένταση και 3. Στάδιο της αμυντικής κατάληξης, όπου το άτομο αλλάζει τη συμπεριφορά του και υιοθετεί αρνητικές στάσεις για την εργασία του και αρχίζει να αποσυνδέεται από τους γύρω του, ώσπου γίνεται απαθής. Παράλληλα, το μοντέλο προτείνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται σε τρεις τομείς: 1. Ατομικό, 2. Οργανωτικό και 3. Κοινωνικό. Ως πηγές άγχους όρισε τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Παράλληλα, ο Cherniss (1980) υποστήριξε ότι κάποια άτομα καταφέρνουν να εφαρμόζουν ενεργητικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ενώ άλλα χρησιμοποιούν αρνητικές στάσεις λόγω άγχους.

### ***Το μοντέλο των φάσεων***

Οι Golembiewski&Munzenrider (1988) ανέπτυξαν το δεύτερο διαδικαστικό μοντέλο των φάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο προέρχεται από τον θεωρητικό

προσανατολισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που προτάθηκε από την Maslach (1982). Χρησιμοποιώντας τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης της θεωρίας της Maslach (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και απώλεια προσωπικών επιτευγμάτων), οι Golembiewski&Munzenrider, (1988) διατύπωσαν οκτώ διακριτές φάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Golembiewski και οι συνεργάτες του (1986) πρότειναν αυτά τα οκτώ στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης με διχοτόμηση των τριών συνιστωσών στη διάμεση τιμή και σε χαμηλή και υψηλή κλίμακα. Η κύρια διάκριση μεταξύ της τρισδιάστατης θεωρίας της επαγγελματικής εξουθένωσης και του μοντέλου των φάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ότι το μοντέλο των φάσεων δεν αξιολογεί την παρουσία ή την απουσία της αντιλαμβανόμενης επαγγελματικής εξουθένωσης (Goodman&Boss, 2002). Ο Goodman και ο Boss πρόσθεσαν ότι το μοντέλο των φάσεων δεν αντιλαμβάνεται την επαγγελματική εξουθένωση ως μία διχοτομική έννοια, αλλά μάλλον ως μία έννοια που βρίσκεται σε ένα συνεχές. Έτσι, το μοντέλο των φάσεων ομαδοποιεί κάθε διάσταση του μοντέλου της Maslach. Σε αντίθεση με την τρισδιάστατη θεωρία της επαγγελματικής εξουθένωσης, το μοντέλο φάσεων απεικονίζει την εξουθένωση ως μια προοδευτικά επιζήμια διαδικασία που ξεκινά με την αποπροσωποποίηση και οδηγεί στη μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων. Η Maslach θεώρησε τη συναισθηματική εξάντληση ως την πρώτη εκδήλωση εξουθένωσης, ενώ οι Golembiewski&Munzenrider υποστήριξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση ήταν το αποκορύφωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο των φάσεων, το πρώτο στάδιο είναι η αποσύνδεση, η οποία ακολουθείται από την αποπροσωποποίηση, η οποία οδηγεί σε μείωση της απόδοσης στην εργασία και αύξηση της συναισθηματικής πίεσης (Golembiewski&Munzenrider, 1988). Η ταξινόμηση των φάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης έθεσε την αποπροσωποποίηση ως τον πρώτο παράγοντα που συνέβαλε στην εξουθένωση, ακολουθούμενη από την έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης και στη συνέχεια τη συναισθηματική εξάντληση (Golembiewski&Munzenrider, 1988). Έτσι, η πρώτη φάση του μοντέλου αντιπροσωπεύει τα άτομα με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση, ενώ η τελευταία φάση (8<sup>η</sup> φάση) υποδηλώνει το υψηλότερο επίπεδο εξουθένωσης. Μια μοναδική πτυχή του μοντέλου είναι ότι τονίζει το πώς ένα άτομο βιώνει έναν στρεσογόνο παράγοντα ανεξάρτητα από την ένταση ή τη συχνότητα του (Goodman&Boss, 2002). Το μοντέλο των φάσεων προτείνει ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές στους τρόπους αντιμετώπισης καθώς τα άτομα είναι σε θέση να χειριστούν τους στρεσογόνους παράγοντες με διάφορους τρόπους

(Golembiewski&Munzenrider, 1988). Μια άλλη σημαντική πτυχή του μοντέλου των φάσεων είναι ότι ένα άτομο δεν χρειάζεται απαραίτητα να προχωρήσει διαδοχικά στα στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης για να φτάσει στο τελευταίο στάδιο. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος είναι χρόνιος ενώ ο άλλος οξύς και γρήγορος. Οι υποστηρικτές του μοντέλου συμφώνησαν, ακόμη, ότι τα άτομα που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση δεν χρειάζεται απαραίτητα να βιώσουν αποπροσωποποίηση ή μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα (Golembiewski&Boss, 2002).

Μία κριτική που έχει δεχθεί το μοντέλο είναι ότι οι Golembiewski και συνεργάτες (1983) δεν παρείχαν λεπτομερή εξήγηση για το μοντέλο και δέχθηκαν κριτική για έλλειψη θεωρητικών εννοιών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Lee,&Ashford, 1996). Παράλληλα, επικρίθηκαν για την ελαχιστοποίηση της σημασίας του παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης (Lee&Ashford, 1996· Mulvaney, 2013).

### ***Υπαρξιακή θεωρία για την επαγγελματική εξουθένωση***

Οι Pines&Aronson (1988) ερμήνευσαν τις αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσα από τον ανθρωπιστικό φακό του Frankl (1963). Έτσι, διατύπωσαν μια υπαρξιακή θεωρία της επαγγελματικής εξουθένωσης βασισμένη στην πεποίθηση του Frankl ότι η προσπάθεια να βρει κανείς νόημα στη ζωή του είναι η κύρια κινητήρια δύναμη στον άνθρωπο. Το υπαρξιακό μοντέλο προέκυψε από κλινικές περιπτώσιολογικές μελέτες όπως και το τρισδιάστατο μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Pines&Aronson (1988) υποστήριζαν την ιδέα ότι οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να πιστεύουν ότι η ζωή είναι ουσιαστική, χρήσιμη και σημαντική και ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα της αποτυχίας του ατόμου να αποκτήσει αυτό το νόημα. Οι Pines&Aronson αντιλήφθηκαν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνολο ταυτόχρονων συμπτωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των αισθήσεων απελπισίας, αδυναμίας ή παγίδευσης, μειωμένης αυτοεκτίμησης και ενθουσιασμού, και αυξημένη ευερεθιστότητα (Pines, 1993).

Σύμφωνα με τις αρχές της υπαρξιακής θεωρίας, τα άτομα εισέρχονται σε μονοπάτια σταδιοδρομίας με υψηλά κίνητρα και με υψηλούς στόχους, φιλοδοξίες και προσδοκίες ως προς το τι θα προσφέρουν αυτές οι σταδιοδρομίες. Η σχετική υπόθεση στην οποία βασίζεται η υπαρξιακή θεωρία είναι ότι μόνο τα κινητοποιημένα προς κάποιο στόχο άτομα μπορεί να βιώσουν τελικά επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, τα άτομα με υψηλά κίνητρα μοιράζονται

συχνά τις ίδιες αρχικές προσδοκίες για την εργασία τους. Οι Pines & Aronson προσδιόρισαν τρεις τύπους ατομικών κινήτρων: 1. Καθολικά κίνητρα, 2. Εξειδικευμένα με το επάγγελμα κίνητρα, 3. Προσωπικά κίνητρα. Τα καθολικά κοινά κίνητρα περιλαμβάνουν την αυτονομία, την αίσθηση ότι η εργασία είναι σημαντική, ότι λαμβάνουν επαρκή υλική αποζημίωση για την εργασία και ότι συμμετέχουν σε ένα κοινωνικό δίκτυο που παρέχει συνεχή ανάπτυξη. Τα εξειδικευμένα με το επάγγελμα κίνητρα περιλαμβάνουν την επιθυμία του ατόμου να συνεργαστεί και να επηρεάσει θετικά τη ζωή των άλλων. Τα προσωπικά κίνητρα συχνά εμπνέονται από ατομικές εμπειρίες, επιθυμίες σταδιοδρομίας ή από το παράδειγμα ενός σημαντικού άλλου (Pines&Aronson, 1988).

Σε αντίθεση, σύμφωνα με τον Pines (1993), ένα άτομο χωρίς αρχικό κίνητρο μπορεί να βιώσει άγχος, αποξένωση, κατάθλιψη, μια υπαρξιακή κρίση ή κόπωση αλλά να μην βιώσει επαγγελματική εξουθένωση. Η υπαρξιακή θεωρία της επαγγελματικής εξουθένωσης παρέχει την ιδέα ότι τα άτομα που αποτυγχάνουν να αντλήσουν μια αίσθηση νοήματος από την εργασία μπορεί να απογοητευτούν και αργότερα να εξουθενωθούν (Schaufeli&Enzmann, 1998).

Ένα πλεονέκτημα του μοντέλου επαγγελματικής εξουθένωσης που προτείνεται από τους Pines&Aronson (1988) είναι ότι το μοντέλο δεν περιορίζει την εξουθένωση μόνο σε άτομα που ασχολούνται με τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε ανθρώπους. Αυτό αποτέλεσε και μέρος της κριτικής που δέχθηκε το μοντέλο, καθώς οι Schaufeli&Enzmann (1998) επέκριναν το υπαρξιακό μοντέλο επειδή δεν έβλεπε την επαγγελματική εξουθένωση μέσα σε ένα εργασιακό πλαίσιο. Οι Schaufeli&Enzmann (1998) επέκριναν επίσης το υπαρξιακό μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι ελεγμένο εμπειρικά. Πιο συγκεκριμένα, οι Schaufeli&Enzmann (1998) απαξίωσαν την υπαρξιακή θεωρία ως απλώς ένα φιλοσοφικό μοντέλο που χρησιμοποιούσε ο Pines για να ερμηνεύσει τις παρατηρήσεις και τα ερευνητικά ευρήματα, ενώ ο Lambie (2006) πρόσθεσε, επίσης, ότι το υπαρξιακό μοντέλο δεν ήταν ακριβές και πρόσθεσε ότι οι καταστάσεις της πραγματικής ζωής δεν είναι πάντα θετικές ή αρνητικές και είναι περίπλοκες ως προς το βαθμό και τον συνδυασμό των στρεσογόνων και των υποστηρικτικών παραγόντων.

### ***Μοντέλο του Leiter***

Το μοντέλο του Leiter (1993) πρότεινε ένα ερευνητικό μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση, το οποίο είναι βασισμένο σε δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση είναι ότι τα τρία

στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση, τα προσωπικά επιτεύγματα) επηρεάζουν το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου. Η δεύτερη υπόθεση είναι ότι τα τρία στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν διακριτές σχέσεις με τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά (Richardson & Burke, 1995). Αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε μέσω της χρήσης δομικών μοντέλων εξισώσεων, όπου διατηρήθηκε η δομή των τριών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένες προσωπικές επιδόσεις) ενώ, έγινε έλεγχος για τη συμβολή διάφορων συνδυασμών παραγόντων. Μέσω αυτών των αναλύσεων, ο Leiter (1993) υποστήριξε ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι η πρώτη που αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα ενός απαιτητικού περιβάλλοντος. Σε μια προσπάθεια του ατόμου να αντιμετωπίσει τη συναισθηματική εξάντληση, το άτομο βιώνει αποπροσωποποίηση. Συγχρόνως, σύμφωνα με το μοντέλο του Leiter, τα μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τις άλλες δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ φαίνεται να προκύπτουν από τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και να διαμεσολαβούνται από την παρουσία προσωπικών πόρων (Brewer & McMahan, 2003). Σε αντίθεση με τα μοντέλα που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Cherniss, 1980· Golembiewski & Munzenrider, 1988) το μοντέλο του Leiter τοποθετεί τη συναισθηματική εξάντληση ως κεντρικό σημείο της διαδικασίας της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Leiter, οι στρεσογόνοι παράγοντες που επηρεάζουν τα άτομα περιλαμβάνουν την υπερφόρτωση εργασίας και τη σύγκρουση με τους συναδέλφους. Ωστόσο, όπως πρότεινε ο Leiter, η προστασία από την επαγγελματική εξουθένωση συμβαίνει όταν τα άτομα χρησιμοποιούν τρόπους αντιμετώπισης, ή όταν οι προϊστάμενοι και/ή οι συνάδελφοι παρουσιάζουν υποστήριξη και υπάρχουν θετικές συναδελφικές ή πελατειακές σχέσεις. Ο Leiter (1993) δήλωσε ότι, καθώς αυξάνονται οι επαγγελματικοί στρεσογόνοι παράγοντες, εμφανίζεται η συναισθηματική εξάντληση, με αποτέλεσμα διάφορα αποτελέσματα, όπως η μείωση της οργανωτικής ή επαγγελματικής δέσμευσης. Το μοντέλο έχει υποστηριχθεί και εμπειρικά από σχετικές μελέτες (Brewer & McMahan, 2003· Richardson & Burke, 1995).

### ***Η θεωρία της διατήρησης των πόρων (COR Theory)***

Η θεωρία της διατήρησης των πόρων εισήγαγε αρχικά κάποιες εξηγήσεις σχετικά με το στρες και ως εκ τούτου συγκαταλέγεται στις θεωρίες που εξηγούν το στρες. Σύμφωνα με αυτή



τη θεωρία, τα άτομα προσπαθούν να διατηρήσουν τους πόρους που διαθέτουν, να προστατεύσουν αυτούς τους πόρους και να τους αυξήσουν (Hobfoll, 1998, 2001). Οι πόροι είναι αντικείμενα ή ιδιότητες στα οποία ένα άτομο αποδίδει αξία, μαζί με τα μέσα για την απόκτηση αυτών των πολύτιμων αντικειμένων ή ιδιοτήτων. Το άγχος μπορεί να εμφανιστεί όταν απειλούνται ή χάνονται πόροι ή όταν δεν αυξάνονται (Bakker&Demerouti, 2007· Grandey&Cropanzano, 1999· Hobfoll, 1998, 2001). Κάτω από ποιες συνθήκες προκύπτει το άγχος είναι ένα από τα θέματα που εξηγεί η θεωρία. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι άνθρωποι έχουν ένα βασικό κίνητρο να αποκτούν, να διατηρούν και να προστατεύουν αυτά που εκτιμούν.

Η θεωρία της διατήρησης των πόρων αναφέρει την ύπαρξη τεσσάρων βασικών κατηγοριών πόρων. Αυτοί οι πόροι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: 1. Αντικείμενα όπως σπίτι, αυτοκίνητο, που βοηθούν τα άτομα στη διαβίωση τους (Hobfoll, 2001· Hobfoll&Lilly, 1993), 2. Συνθήκες (όπως καλός γάμος, σταθερή δουλειά), 3. Προσωπικές ιδιότητες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, η στοργή και η αίσθηση κυριαρχίας, τα οποία όλα χρησιμεύουν ως ρυθμιστικά στο στρες (Bakker&Demerouti, 2007· Grandey&Cropanzano, 1999) και 4. Ενέργειες που βοηθούν τα άτομα να αποκτήσουν πρόσθετους πόρους, όπως χρόνο, χρήμα, γνώση και κοινωνική ικανότητα (Hobfoll, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία, το ψυχολογικό στρες ή η ένταση στους ανθρώπους μπορεί να εμφανίζεται όταν: 1. Οι πόροι απειλούνται, 2. Οι πόροι χάνονται και 3. Οι προσωπικοί πόροι χάνονται και προκύπτει αποτυχία στην απόκτηση των νέων πόρων (Hobfoll 1989). Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική εξουθένωση είναι πιθανό να εμφανίζεται όταν απειλούνται ή χάνονται πόροι ή όταν παρουσιάζεται πρόβλημα στην απόκτηση νέων πόρων.

Η θεωρία Διατήρησης Πόρων προϋποθέτει ότι η απώλεια πόρων είναι το πρωταρχικό συστατικό στη διαδικασία του στρες. Τα άτομα που βιώνουν περισσότερη απώλεια πόρων από ό,τι κέρδος είναι πιθανό να βιώσουν γρηγορότερα στρες (Hobfoll, 2001). Έτσι, η υπόθεση της θεωρίας του Hobfoll για το στρες παρέχει ένα γνωστικό πλαίσιο για την κατανόηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί ως βασικό επεξηγηματικό εργαλείο για την κατανόηση της διαδικασίας του στρες και της εξουθένωσης σε εργασιακά περιβάλλοντα (Bakker&Demerouti, 2007· Grandey&Cropanzano, 1999· Hobfoll, 2001). Με βάση αυτή τη θεωρία η επαγγελματική εξουθένωση γίνεται κατανοητή ως αποτέλεσμα της εξάντλησης των πόρων του ατόμου. Έτσι, η θεωρία είναι απόλυτα ταιριαστή για την κατανόηση της

επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli&Buunk, 2003). Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται στη διαδικασία όπου τα άτομα βιώνουν μια σταδιακή αύξηση του στρες, η οποία χαρακτηρίζεται από μειωμένη παραγωγικότητα, αποξένωση από τους άλλους και συναισθηματική εξάντληση (Hobfoll, 2001· Maslach&Leiter, 1999). Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες, η θεωρία αυτή είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που παρέχει στους ερευνητές μια θεωρητική βάση που έλειπε, ενώ ορίζει με συγκεκριμένο τρόπο και προσφέρει πόρους ως τη μονάδα που είναι απαραίτητη για την κατανόηση και τη μέτρηση του στρες (Hobfoll, 1998).

### ***Το μοντέλο απαιτήσεων-πόρων***

Το μοντέλο απαιτήσεων-πόρων (Demeroutietal., 2001· Bakker&Demerouti, 2007, 2017) είναι ένα ευέλικτο μοντέλο που εξηγεί το εργασιακό άγχος και την ευημερία (Schaufeli&Taris, 2014). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα εργασιακά χαρακτηριστικά των διαφορετικών επαγγελμάτων μπορούν να ταξινομηθούν είτε ως απαιτήσεις εργασίας είτε ως πόροι εργασίας. Από τη μία πλευρά, οι απαιτήσεις εργασίας είναι εκείνες οι πτυχές μιας εργασίας (σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές) που απαιτούν συνεχή σωματική ή/και ψυχολογική (γνωστική και συναισθηματική) προσπάθεια από τον εργαζόμενο και επομένως συνδέονται με ορισμένο ψυχολογικό ή/και σωματικό κόστος. Από την άλλη πλευρά, οι πόροι εργασίας είναι εκείνες οι πτυχές μιας δουλειάς (σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές) που είναι λειτουργικές για την επίτευξη των εργασιακών στόχων, τη μείωση των απαιτήσεων της εργασίας και του σχετικού κόστους (ψυχολογικό ή/και σωματικό) ή την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης (Demeroutietal., 2001· Bakker&Demerouti, 2007, 2017).

Σύμφωνα με το μοντέλο, η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται με μια διαδικασία δύο σταδίων. Στο πρώτο στάδιο, οι απαιτήσεις εργασίας δημιουργούν υπερβολική επιβάρυνση στους ανθρώπους και αυτό οδηγεί σε συναισθηματική εξάντληση. Στο δεύτερο στάδιο, οι ανεπαρκείς πόροι ή η αναποτελεσματικότητα των πόρων κάνει τους ανθρώπους να έρθουν αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις της εργασίας και αυτό οδηγεί σε μια περίπλοκη κατάσταση. Τότε οι άνθρωποι συνήθως δείχνουν συμπεριφορές απόσυρσης. Η μακροπρόθεσμη συνέπεια της συμπεριφοράς απόσυρσης έχει ως αποτέλεσμα την αποσύνδεση. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των απαιτήσεων εργασίας και των εσωτερικών πόρων επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση (Demerouti,etal. 2001).

## ***Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ΕΑ***

Όπως διαφαίνεται, η επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή έχει αναγνωριστεί στη βιβλιογραφία ως ένα σημαντικό πρόβλημα για τον τομέα της εκπαίδευσης (Platsidou&Agaliotis, 2008·Kokkinos, 2007). Πράγματι, όπως υποστηρίχθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση από ό,τι άλλοι επαγγελματίες που εργάζονται σε επαγγέλματα που σχετίζονται με ανθρώπους (Nichols&Sosnowski, 2002). Αυτό φαίνεται να υποστηρίζουν και αρκετές έρευνες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία. Πιο αναλυτικά, μία έρευνα (Jovanović, Karić, Mihajlović, DžamonjaIgnjatović&Hinić, 2019) που είχε σκοπό να εξετάσει τα επίπεδα των τριών διαστάσεων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ΕΑ σε σχέση με ορισμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, εργασιακά χαρακτηριστικά και επίπεδα διεκδικητικότητας βρήκε ότι το ένα τρίτο των συμμετεχόντων είχε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε τουλάχιστον μία από τις τρεις διαστάσεις. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ που είχαν υπό την εποπτεία τους παιδιά με κινητικές δυσκολίες, είχαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν παιδιά με νοητικές αναπηρίες, οι οποίοι είχαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και μία ακόμη μελέτη (Llorent&Ruiz-Calzado,2016) που στόχευε στη διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ΕΑ και στην επίδραση δημογραφικών μεταβλητών σε αυτή, η οποία βρήκε ότι το 70% των εκπαιδευτικών υποφέρει από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ βρήκε ότι υπήρχαν διαφορές φύλου καθώς οι άνδρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τις γυναίκες. Ακόμη, η έρευνα αυτή υποστήριξε ότι η ηλικία είναι μία σχετική κοινωνική μεταβλητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 ετών και άνω υποφέρουν από πολύ υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αναλόγως, και άλλη έρευνα (Jovanović, Karić, Hinić, Stojanović, et al., 2019) που διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ΕΑ, βρήκε ότι περίπου το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ΕΑ που εργάζονται με μαθητές με διαταραχές κινητικών δεξιοτήτων και σχεδόν το ένα τρίτο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που εργάζεται με τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν τα υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, ενώ μια ανάλυση λογιστικής παλινδρόμησης έδειξε ότι οι

επαγγελματίες που εργάζονται σε αυτούς τους τομείς έχουν 3,56 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να εκδηλώσουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παραπάνω έρευνες είναι ενδεικτικές ενός μεγάλο ποσοστού ερευνών που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ βιώνουν αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που έχουν παρουσιάσει μέτρια ή και χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, μία έρευνα (Squillaci, 2021) που μελέτησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ΕΑ βρήκε ότι τα επίπεδα εξουθένωσης μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν χαμηλά για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και μέτρια για την διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων. Αναλόγως, μία διαχρονική μελέτη (Soini, Pietarinen, et al., 2019) 5 ετών που μελέτησε την σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του εργασιακού περιβάλλοντος εκπαιδευτικών ΕΑ, βρήκε ότι τα συνολικά επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ήταν υπερβολικά σε καμία από τις τρεις διαστάσεις, ωστόσο έμειναν σταθερά στο χρόνο.

### ***Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΕΑ και πανδημία Covid-19***

Όπως έχει γίνει φανερό, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ αποτελούν μία ομάδα επαγγελματιών που είναι επιρρεπής στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Brunsting et al., 2014; Jones & Youngs, 2012), κάτι που επιβεβαιώνουν ποικίλες έρευνες. Αυτό υποδηλώνει ότι είναι πολύ πιθανό, κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ να εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εφόσον ήδη και πριν από αυτήν βίωναν κάτι τέτοιο. Ένας μικρός αριθμός ερευνών έχει διεξαχθεί που να μελετάει την επίδραση της πανδημίας στα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ΕΑ, κάτι που μοιάζει λογικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι έχει μεσολαβήσει ένα μικρό χρονικό διάστημα από την έναρξη της πανδημίας και από το γεγονός ότι ακόμη δεν έχει ξεπεραστεί. Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν γίνει και τα αποτελέσματά τους επιβεβαιώνουν όσα αναφέρονται παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, μία έρευνα (Pressley, 2021) που μελέτησε τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΕΑ στην πανδημία κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ ανέφεραν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Αναλόγως, μία παρόμοια έρευνα (Amri, Abidli, Elhamzaoui, 2020) που διερεύνησε την επαγγελματική

εξουθένωση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 κατέληξε στο ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54%) ανέφεραν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ το 38% του δείγματος είχε χαμηλά επίπεδα, το 12% είχε μέτρια επίπεδα και το 5% είχε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα. Επιπρόσθετα, μία άλλη έρευνα (Cormier, McGrew, Ruble, & Fischer, 2021) που διερεύνησε τον αντίκτυπο της πανδημίας στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ΕΑ βρήκε ότι η επίδραση της πανδημίας ήταν μέτρια προς μεγάλη όσον αφορά την εμφάνιση στρες, κατάθλιψη, άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης, που αποτελεί διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, για την επαγγελματική εξουθένωση η επίδραση ήταν σε ποσοστό 83%. Μία ακόμη έρευνα (VargasRubilar & Oros, 2021) που μελέτησε τη σχέση μεταξύ του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης στον καιρό της πανδημίας, βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά ποσοστά στρες, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνει και μία άλλη μελέτη (Sánchez-Pujalte, Mateu, Etchezahar, & GómezYepes, 2021) που διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών και βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης για όλες τις διαστάσεις, ενώ οι γυναίκες φαίνεται να επηρεάστηκαν περισσότερο καθώς είχαν μεγαλύτερα ποσοστά σε σύγκριση με τους άνδρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεγαλύτερη ηλικία και μεγαλύτερη εμπειρία εκδήλωσαν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης.

### ***Κεφάλαιο 3***

#### ***Αυτοαποτελεσματικότητα***

Όπως έγινε φανερό στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα συχνά εμφανιζόμενο φαινόμενο στα άτομα που εργάζονται σε επαγγέλματα που απαιτούν πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση και υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Παράλληλα, υπογραμμίστηκαν οι σοβαρές συνέπειες που μπορεί να έχει η επαγγελματική εξουθένωση καθώς, όπως υποστηρίζουν τα ερευνητικά δεδομένα, σχετίζεται με σωματικά συμπτώματα και κατάθλιψη (Armonetal. 2010· Bianchietal. 2013). Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τον ρυθμό αποχώρησης από το επάγγελμα, τα προβλήματα υγείας των εκπαιδευτικών και τα αρνητικά

αποτελέσματα για τους μαθητές (Brunstingetal. 2014). Παρότι, όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πίεση, φαίνεται πως για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες άγχους (Shyman 2011). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας σε μαθητές με ποικίλα διανοητικά επίπεδα, σωματικούς περιορισμούς και συναισθηματικά ή προβλήματα συμπεριφοράς (Emery&Vandenberg 2010). Έτσι, το έργο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απαιτεί έντονη εμπλοκή με μαθητές με αναπηρία, κάτι που είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς η υποστήριξη μαθητών που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να ποικίλλει από ειδικά σχεδιασμένες οδηγίες για μια ενιαία θεματική περιοχή έως οποιονδήποτε συνδυασμό ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών, επικοινωνιακών, κινητικών και νοσηλευτικών αναγκών (Sheldrake 2013).

Με βάση τα παραπάνω, η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς η ισχυρή σύνδεση μεταξύ τους αποδεικνύεται από ένα μεγάλο όγκο έρευνών (π.χ. Eversetal. 2002, Skaalvik and Skaalvik 2007, 2010, Schwarzer και Hallum 2008). Πράγματι, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας προτείνεται ως ένας παράγοντας αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Surgevil, 2006), ενώ τονίζεται η σημαντικότητα της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας και η σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Satici, 2013). Συγχρόνως, έχει υποστηριχθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ένας προσωπικός παράγοντας προστασίας από την επαγγελματική εξουθένωση (Zheng&Shen 2013).

### ***Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας***

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία εισήχθη από τον Bandura (1977), εμπίπτει στις παραμέτρους της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας. Ο Bandura (1986) υποστήριξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να επιτύχει τους στόχους του. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με τις προσδοκίες του αποτελέσματος και μπορεί να επηρεαστεί από τους στόχους, τις συμπεριφορές και τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες. Οι Tschannen-Moran& Johnson (2011) πρότειναν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αξιολόγηση ενός ατόμου για τις ικανότητές του να επιτύχει ένα

συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης με μία συγκεκριμένη προσπάθεια. Έτσι, η αυτοαποτελεσματικότητα, περιλαμβάνει ένα άτομο που αξιολογεί κριτικά τις εργασίες του και σχεδιάζει στρατηγικά για να επιτύχει τους στόχους του (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Παράλληλα, οι ίδιοι θεωρητικοί υποστήριξαν ότι η πίστη ενός ατόμου στις ικανότητές του αποτελεί μία ισχυρή πηγή κινήτρου, που επηρεάζει το άτομο κάνοντας το να ενεργήσει με συγκεκριμένο τρόπο, να καταβάλει προσπάθεια, να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει τα εμπόδια για να ολοκληρώσει το έργο του. Τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν υψηλό κίνητρο να εφαρμόσουν τα απαραίτητα βήματα για να είναι επιτυχημένα (Bandura, 1997). Επιπλέον, ο Uzun και συνεργάτες (2010) υποστήριξε ότι, ενώ το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου μπορεί να μην είναι ισοδύναμο με τις έμφυτες ικανότητές του, περιλαμβάνει ένα κίνητρο που επιτρέπει στους ανθρώπους να οργανώνουν τις συμπεριφορές τους. Άλλοι θεωρητικοί, υποστήριξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσεγγίζουν τις καταστάσεις και αντιμετωπίζουν διάφορες περιστάσεις, όπως το εργασιακό άγχος (Uzun, et al., 2010). Επομένως, φαίνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι συγκεκριμένη για έναν τομέα (domainspecific) (Mohamadi, Asadzadeh, Ahadi, & Jomehri, 2011). Πράγματι, αυτό επιβεβαιώνουν και οι Hoffmann, Huff, Patterson και Nietfeld (2009) που δήλωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή που ποικίλλει σε ισχύ και γενικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η κρίση ενός ατόμου για την ικανότητά του να ολοκληρώσει μια εργασία σε έναν συγκεκριμένο τομέα και να εφαρμόσει ένα σχέδιο δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος ή την επίτευξη ενός στόχου. Οι Haverback και Parault (2011) υποστήριξαν ότι για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια πορεία δράσης, τα άτομα οργανώνουν και ρυθμίζουν τις σκέψεις και τις ενέργειές τους, είναι προληπτικά και στοχάζονται για να διαμορφώσουν τη δική τους συμπεριφορά και μάθηση.

Παράλληλα, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρει από άλλες αντιλήψεις για τον εαυτό, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ένα χαρακτηριστικό που αντανακλά τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής αυτό-αξιολόγησης ενός ατόμου (Gist & Mitchell, 1992), ενώ, από την άλλη, η κρίση σχετικά με την ικανότητα ενός ατόμου για κάτι που δεν αξιολογείται εγγενώς είναι η αυτοαποτελεσματικότητα (Gist & Mitchell, 1992). Πιο αναλυτικά, αντί για το επίπεδο της ικανότητας που αντιλαμβάνονται οι άλλοι, η αυτό-αποτελεσματικότητα ασχολείται με την

αυτοαντίληψη της ικανότητας, δηλαδή την αντίληψη του ίδιου του ατόμου για την ικανότητα του. Αυτή η διάκριση είναι σημαντική αφού οι άνθρωποι συχνά υποτιμούν ή υπερεκτιμούν τις πραγματικές τους ικανότητες (Bandura, 1977), κάτι που έχει σημαντικές συνέπειες, καθώς η υποτίμηση ή η υπερεκτίμηση των ικανοτήτων κάποιου μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις του για το πόσο καλά μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες που έχει (Bandura, 1977, 1997).

### ***Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών***

Στη βιβλιογραφία έχει εμφανιστεί μία πληθώρα ορισμών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Moe και συνεργάτες (2010) όρισαν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του/της για να βοηθήσει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να επηρεάσει τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών. Από την άλλη, οι Skaalvik&Skaalvik (2010) υποστήριξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να φέρουν εις πέρας εργασίες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Αναλόγως, και οι Uzun και συνεργάτες (2010) δήλωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την πεποίθηση ενός ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει συγκεκριμένα καθήκοντα ή στόχους. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές υπέθεσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την επιτυχημένη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και είναι πιο επιτυχημένοι (Moeetal., 2010). Άλλοι ερευνητές έχουν προτείνει παραλλαγές στον ορισμό της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Tsigilis, Koustelios, &Grammatikopoulos (2010) ανέφεραν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάζει τους μαθητές να αποδίδουν, να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στο μάθημα και να παρακινεί τους μαθητές να επιτύχουν. Οι ίδιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμο τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές του. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν κίνητρα, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια στη διδακτική διαδικασία, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών.



## **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Όσον αφορά την προέλευση της έννοιας, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει τις ρίζες της στην Κοινωνική Γνωσιακή Θεωρία (Bandura & Walters, 1977· Rotter, 1960). Πράγματι, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί μία κεντρική έννοια του πλαισίου της Κοινωνικής Γνωσιακής Θεωρίας του Bandura (1977). Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, ο Bandura (1977) όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πίστη στις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία δράσης που απαιτείται για την επίτευξη δεδομένων επιτευγμάτων. Αυτή η θεωρία σχετίζεται με τη σημασία του ανθρώπινου κινήτρου και της απόδοσης και της ικανότητας κάποιου να ασκεί κάποιο μέτρο ελέγχου ενόψει επιβαρυντικών στρεσογόνων παραγόντων (Benight & Bandura, 2004). Με βάση αυτή τη θεωρία, η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ένα εύπλαστο χαρακτηριστικό που μπορεί να αλλάξει μέσω της γνωστικής αναδιάρθρωσης και των αυξημένων εμπειριών κυριαρχίας (Bandura, 1997). Ειδικότερα, ο Bandura πίστευε ότι η αποτελεσματικότητα ήταν πιο εύπλαστη στα πρώιμα στάδια της μάθησης. Επομένως, φαίνεται πως τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας επηρεάζουν τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Woolfolk & Hoy, 1990).

Επιπρόσθετα, ο Bandura επέκτεινε τις τρέχουσες αντιλήψεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 και πρότεινε την ιδέα του αμοιβαίου ντετερμινισμού (Bandura, 1978). Αυτή η ιδέα απέρριψε τις αντιλήψεις ότι η συμπεριφορά θα μπορούσε να εξηγηθεί αποκλειστικά μέσω του περιβάλλοντος, όπως υποστήριζε ο αυστηρός συμπεριφορισμός, μέσω της βιολογίας ή μέσω εσωτερικών διαδικασιών (υποσυνείδητες επιθυμίες ή ανάγκες) όπως πρότεινε η ψυχοδυναμική θεωρία. Αντιθέτως, πρότεινε ότι οι γνωστικές διαδικασίες, η συμπεριφορά και το περιβάλλον αλληλοεπιδρούν συνεχώς και επηρεάζουν κάθε μαθησιακή διαδικασία, και διαμορφώνουν τη μελλοντική συμπεριφορά (Bandura, 1977). Έτσι, η Κοινωνική Γνωσιακή Θεωρία υποθέτει ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί για ανθρώπινη δράση, δηλαδή είναι ικανοί να ακολουθήσουν σκόπιμα μια πορεία δράσης.

Σύμφωνα με τον Bandura (1994), υπάρχουν τέσσερις πηγές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες είναι οι εξής: 1. Εμπειρίες κυριαρχίας, 2. Πρότυπα, 3. Λεκτική πειθώ και 4. Σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Μέσω αυτών των τεσσάρων πηγών, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύεται ότι επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία μέσω τεσσάρων διαμεσολαβητικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα,

επηρεάζουν τα εξής: 1. τους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι στον εαυτό τους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τους επιτύχουν, 2. τα κίνητρα και την ικανότητα να επιμείνουν μπροστά στα εμπόδια, 3. το πώς νιώθουν οι άνθρωποι όταν προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους και 4. τις καταστάσεις που επιλέγουν οι άνθρωποι όσον αφορά την πρόκληση (Bandura, 1997· Brouwers&Tomic, 2000). Ακόμη, ο Bandura (1986) πρότεινε δύο τύπους αποτελεσματικότητας, την προσδοκία της ικανότητας (δηλαδή αυτοαποτελεσματικότητα) και την προσδοκία της έκβασης. Η προσδοκία της ικανότητας θεωρείται η πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι σε θέση να ολοκληρώσει τις απαραίτητες ενέργειες για να εκτελέσει μια εργασία. Από την άλλη, η προσδοκία της έκβασης θεωρείται η εκτίμηση των ατόμων για το αποτέλεσμα της εκτέλεσης της ενέργειας στο αναμενόμενο επίπεδο ικανότητας (Bandura, 1986). Ο Bandura πρότεινε ότι αυτές οι δύο έννοιες είναι διαφορετικές μεταξύ τους επειδή ένα άτομο θα μπορούσε να πιστέψει ότι ορισμένες συμπεριφορές του θα μπορούσαν να παράγουν ορισμένα αποτελέσματα, αλλά ίσως να μην πιστεύει ότι είναι ικανό να ολοκληρώσει το απαραίτητο σύνολο ενεργειών. Ο Bandura (1977) πρότεινε ότι για να μετατραπεί η σκέψη σε δράση, οι άνθρωποι πρέπει να πιστεύουν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν τη δράση. Χωρίς αυτή την πεποίθηση θα υπήρχε μικρό κίνητρο για δράση. Οι αντιλήψεις ενός ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητα του πιστεύεται ότι καθορίζουν πώς κάποιος θα ανταποκριθεί ή θα αντιμετωπίσει μια συγκεκριμένη κατάσταση ή έναν στρεσογόνο παράγοντα, πόση προσπάθεια θα καταβάλει και πόσο καιρό θα επιμείνει μπροστά στα εμπόδια (Bandura 1982).

Την θεωρία του Bandura σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα εμπλούτισε και διεύρυνε το έργο του Rotter (1966) διατυπώνοντας τη θεωρία του σχετικά με τον Τόπο Ελέγχου. Η Θεωρία του Τόπου Ελέγχου προτείνει ότι το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς εξαρτάται από το αν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα αποτέλεσμα ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του. Ο Rotter πρότεινε ότι η απόδοση ενός ατόμου διαφέρει σε καταστάσεις ανάλογα με το αν το αντιλαμβάνεται ως καθορισμένο από την δεξιότητα του ή από την τύχη. Ο Rotter (1966) δήλωσε ότι ένα άτομο που έχει ισχυρή πεποίθηση μπορεί να ελέγξει το πεπρωμένο του και είναι πιθανό να είναι πιο προσεκτικό σε εκείνες τις πτυχές του περιβάλλοντος που παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τη μελλοντική του συμπεριφορά, να λάβει μέτρα για τη βελτίωση της περιβαλλοντικής του κατάστασης, να δίνει μεγαλύτερη αξία στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ή των επιτευγμάτων και γενικά να ενδιαφέρεται περισσότερο για τις ικανότητές του, και ιδιαίτερα

για τις αποτυχίες του και να αντιστέκεσαι σε οποιαδήποτε κατάσταση μπορεί να το επηρεάσει. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί με πιο εγγενή τόπο ελέγχου πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν την ανάπτυξη του μαθητή τους (Hoy&Woolfolk, 1993), ενώ οι δάσκαλοι που πιστεύουν ότι οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο τα αποτελέσματα των μαθητών επιδεικνύουν έναν εξωτερικό τόπο ελέγχου και μια πιο περιορισμένη πεποίθηση για την ικανότητά τους να επηρεάζουν τους μαθητές τους (Brouwers&Tomic, 2000). Συνολικά, οι θεωρίες των Bandura και Rotter υποδηλώνουν τον σημαντικό ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, η κατανόηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί θέμα εκτεταμένης έρευνας στην εκπαίδευση.

### ***Παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τους εκπαιδευτικούς***

Το θέμα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει συγκεντρώσει μεγάλη προσοχή και εστίαση στη βιβλιογραφία λόγω του μεγάλου αριθμού των θετικών και αρνητικών αποτελεσμάτων που έχουν εντοπιστεί ότι σχετίζονται με αυτήν. Όντως, αρκετοί ερευνητές (Caprara, Barbaranelli, Steca, &Malone, 2006· Steel, 2010· Tsigilisetal., 2010) υποστήριξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με πολλαπλά σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας και μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα και την απόδοση στους μαθητές, ενώ άλλοι (Moeetal., 2010· Skaalvik&Skaalvik, 2010· Steele, 2010· Tsigilisetal., 2010· Uzunetal., 2010) έχουν υποστηρίξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων έχει βαθιές επιρροές στους μαθητές, τους δασκάλους και το εργασιακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο Steele (2010) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο ενθουσιασμένοι με τη δουλειά τους και περνούν ποιοτικό χρόνο στο να προετοιμάζονται για να ολοκληρώσουν τα εργασιακά τους καθήκοντα. Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων έχει συσχετιστεί με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του καθηγητή, περισσότερα κίνητρα για μαθητές και καθηγητές και βελτιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (Moeetal., 2010· Skaalvik&Skaalvik, 2010· Steele, 2010· Tschannen-Moran&Johnson, 2011·Tschannen-Moran&McMaster, 2009·Tsigilisetal., 2010·Uzunetal., 2010).

Πράγματι, ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με πολλά θετικά χαρακτηριστικά (Chestnut&Cullen, 2014· Goddard, Hoy, &Hoy, 2000· Hoy&Spero, 2005· Klassenetal., 2011). Μερικά από τα χαρακτηριστικά είναι η υιοθέτηση καινοτομιών, οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, τα κίνητρα των μαθητών, οι αξιολογήσεις του επόπτη για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι παραπομπές των εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων (Chestnut&Cullen, 2014· Hoy&Spero, 2005· Klassen&Durksen, 2014). Επίσης, τα αποτελέσματα των μαθητών έχουν συσχετιστεί με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Ashton&Webb, 1986; Baker, 2004) και με τη συμπεριφορά τους στην τάξη.

Πράγματι, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει συνδεθεί με τα αποτελέσματα για τους μαθητές και ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα των μαθητών που συνδέεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι η ακαδημαϊκή επίδοση (Anderson, Greene, Loewen, 1988· Ashton&Webb, 1986· Capraraetal., 2006·Ross, 1992). Αυτό επιβεβαιώνει και μία διαχρονική μελέτη 1.043 μαθητών, όπου οι ερευνητές εξέτασαν τις επιπτώσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, της εκπαίδευσης, της εμπειρίας και των πρακτικών στην τάξη των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα της γραφής και της ανάγνωσης των μαθητών της πέμπτης τάξης (Guoetal., 2012). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν ένας σημαντικός και θετικός προγνωστικός παράγοντας της ικανότητας για γραφή και ανάγνωση των μαθητών. Επιπλέον, μία άλλη μεγάλης κλίμακας μελέτη 2.184 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε λύκεια στην Ιταλία έδειξε τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Capraraetal., 2006). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προέβλεπε την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ανάλογα αποτελέσματα είχαν και άλλες έρευνες που κατέληξαν στο ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προβλέπει και άλλους παράγοντες των μαθητών, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και οι στάσεις τους απέναντι στη μάθηση (Andersonetal., 1988· Cheung&Cheng, 1997). Στις παραπάνω έρευνες, επιβεβαιώνεται αυτό που υποστήριζε ο Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα, ότι δηλαδή η πίστη ενός ατόμου στον εαυτό του κάνει τη διαφορά και αυξάνει τις πιθανότητες να μετατρέψει την πεποίθησή του σε πράξη. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, το πόσο πιστεύουν ότι θα κάνουν θετική διαφορά αντικατοπτρίζεται στην

επιτυχία των μαθητών τους. Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να έχουν μαθητές με υψηλές επιδόσεις, τότε είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν στόχους υψηλών επιδόσεων για τον εαυτό τους. Το ταξίδι για τη διδασκαλία των μαθητών πρέπει να ξεκινήσει πρώτα με το ταξίδι του εκπαιδευτικού πιστεύοντας ότι μπορεί να εκπληρώσει την υποχρέωση του. Όλα τα παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των εκπαιδευτικών με αυτοαποτελεσματικότητα έχουν γενικά καλύτερες επιδόσεις από μαθητές σε άλλες τάξεις.

Παράλληλα, όσον αφορά τη συμπεριφορά των δασκάλων, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επιμένουν με τους μαθητές που αγωνίζονται και επικρίνουν λιγότερο μετά από λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών (Gibson&Dembo, 1984). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, αυτό γίνεται εμφανές στα κίνητρα και την επιθυμία τους να συνεργαστούν με τους μαθητές, ακόμη και αν υπάρχουν δυσκολίες. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αποτελεσματικότητα είναι πιο πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες μεθόδους (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977· Guskey, 1984) και δείχνουν μεγαλύτερα επίπεδα οργάνωσης και προγραμματισμού (Allinder, 1994). Πιο αναλυτικά, οι Zee&Koomen (2016) ενσωμάτωσαν 40 χρόνια έρευνας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πραγματοποιώντας μια μετα-ανάλυση από 162 άρθρα. Βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά μια σειρά προβληματικών συμπεριφορών, χρησιμοποιούν στρατηγικές συμπεριφοράς στην τάξη με επίκεντρο τους μαθητές, χρησιμοποιούν πρακτικές στην τάξη με επίκεντρο τους μαθητές, είναι προορατικοί και καθιερώνουν σχέσεις που είναι λιγότερο συγκρουσιακές με τους μαθητές. Η υψηλή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με πολυάριθμα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα τόσο για τον μαθητή όσο και για τον δάσκαλο.

Οι παραπάνω μελέτες υπογραμμίζουν τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων των μαθητών και δημιουργούν ένα θεμέλιο για την κατανόηση της σημασίας της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Ωστόσο, εκτός από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τις άμεσες εκβάσεις που σχετίζονται με τα παιδιά, η έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί και σε άλλα

αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης από την εργασία και της δέσμευσης στη διδασκαλία, ενώ έχει συνδεθεί και με τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει μια άμεση σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης (Capraraetal., 2006· Klassen&Chiu, 2010· Demir, 2020). Πιο συγκεκριμένα, μία πρόσφατη μελέτη (Demir, 2020) που διερεύνησε την αυτοαποτελεσματικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωτικής δέσμευση σε 321 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι υπήρχε σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και όλων των μεταβλητών της έρευνας. Επιπλέον, μια μετα-ανάλυση 33 μελετών και 16.122 εκπαιδευτικών έδειξε σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Carroletal., 2009).

### **Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση**

Σε γενικές γραμμές, η επαγγελματική εξουθένωση έχει βρεθεί να συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Μια πρόσφατη μετά-ανάλυση (Shojietal., 2015) 57 πρωτότυπων μελετών ( $N = 22.773$ ) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των δασκάλων, των παρόχων υγειονομικής περίθαλψης και άλλων επαγγελματιών και κατέδειξε σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης με την ισχυρότερη σχέση να υπάρχει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Άλλες μελέτες έχουν υποστηρίξει αυτή τη σχέση και έχουν δείξει ότι τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2006· Garcia-Ros&Fernandez, 2015· Skaalvik&Skaalvik, 2007· Skaalvik&Skaalvik, 2010· Wangetal., 2015· Yuetal., 2015). Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης, πολλές μελέτες έχουν δείξει μια συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο αναλυτικά, έχει φανεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται θετικά με την πτυχή των προσωπικών επιτευγμάτων, ενώ συνδέεται αρνητικά με τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης και τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton, &Aelterman, 2007· Eversetal., 2005·Tang, Au, Schwarzer, &Schmitz, 2001). Παράλληλα,

γίνεται φανερό ότι υπάρχουν σαφείς ενδείξεις πως η αυτοαποτελεσματικότητα έχει έναν προστατευτικό ρόλο έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brudnik, 2009).

Επίσης, η παραπάνω σχέση φαίνεται να εμφανίζεται και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ερευνητικά δεδομένα έχουν παρουσιάσει την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ ως έναν προστατευτικό παράγοντα απέναντι στην ισχυρή πιθανότητα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης που υπάρχει σε αυτό το επάγγελμα. Συγχρόνως, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό για τους εκπαιδευτικούς ΕΑ (Sarıçam&Sakiz, 2014· Ruble, Usher, &McGrew, 2011· Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean, &Cappe, 2017).

## ***Κεφάλαιο 4***

### ***Μεθοδολογία της έρευνας***

#### ***Η παρούσα έρευνα***

Οι σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να διερευνούν τον ρόλο τους (Blanchett, Brantlinger&Shealey 2005· Hodgson&Trotter 2003) και κατ' επέκταση να έχουν να αντιμετωπίσουν έναν μεγάλο αριθμό πρόσθετων προκλήσεων(Gerstenetal. 2001· Sari 2004). Πλέον, αναμένεται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ΕΑ να βελτιώνουν τις ικανότητές τους σε τομείς όπως η επίλυση προβλημάτων, η προσωπική επικοινωνία και ο προγραμματισμός (Winzer 2000), ενώ είναι ήδη υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και την παροχή υπηρεσιών και παρεμβάσεων ειδικής εκπαίδευσης (Klein, Cook, &Richardson -Gibbs 2001). Ακόμη, αναμένεται από αυτούς να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να συνεργαστούν με άλλους επαγγελματίες εντός και εκτός των σχολείων τους και να συμβάλουν στη δημιουργία περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν τα παιδιά να βιώσουν την επιτυχία στα σχολεία (Stainback 2000). Παράλληλα, χρειάζεται να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Abell, Bauder&Simmons 2005). Όλα τα παραπάνω, δημιουργούν έναν απαιτητικό φόρτο εργασίας και τα εκτεταμένα εργασιακά καθήκοντα εντός και εκτός της τάξης, κάτι που συχνά οδηγεί τους

εκπαιδευτικούς ΕΑ σε μία κατάσταση ψυχικής και σωματικής εξάντλησης και ως συνέπεια διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014).

Με βάση τα παραπάνω, αρκετά θεωρητικά μοντέλα προτείνουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως βασικό προστατευτικό παράγοντα έναντι του στρες και της εξουθένωσης. Αυτές οι θεωρητικές τοποθετήσεις περιλαμβάνουν το εννοιολογικό πλαίσιο της Maslach για την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach et al., 2001), τις θεωρίες πόρων (Hobfoll, 2002) και την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1997· Schwarzer & Hallum, 2008). Πράγματι, αυτό επιβεβαιώνουν και σχετικές έρευνες που έχουν δείξει ότι υπάρχει μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των πτυχών της επαγγελματικής εξουθένωσης (Dicke et al., 2014· Durre et al., 2014· Fernet et al., 2012· Schwarzer & Hallum, 2008), υπό την έννοια ότι χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Schmitz & Schwarzer, 2000). Ειδικότερα, στον τομέα της ειδικής αγωγής, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό (Sarıçam & Sakiz, 2014· Ruble, Usher, & McGrew, 2011· Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean, & Carpe, 2017), κάτι που οδηγεί στη σκέψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι πολύ σημαντική ως ένας δυννητικός προστατευτικός παράγοντας έναντι της εξουθένωσης.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα, η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η σημαντική σχέση που υπάρχει μεταξύ αυτών των παραγόντων φαίνεται να έχει μελετηθεί αρκετά. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο της να διερευνήσει αυτή τη σχέση σε μία περίοδο η οποία αποτελεί πρόκληση για όλη την ανθρωπότητα και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς ΕΑ. Η πανδημία του COVID-19 έχει επιβαρύνει σε ισχυρό βαθμό την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Cormier, McGrew, Ruble, & Fischer, 2021· Vargas Rubilar & Oros, 2021), ενώ φαίνεται να έχει αυξήσει και τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Sánchez-Pujalte, Mateu, Etchezahar, & Gómez Yepes, 2021· Amri, Abidli, Elhamzaoui, 2020). Παρότι, λοιπόν, υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης



των εκπαιδευτικών ΕΑ, οι έρευνες που μελετούν αυτή τη σχέση υπό το πρίσμα της πανδημίας του COVID-19 και των αλλαγών που συμπεριλαμβάνονται, είναι περιορισμένες. Για αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο, η παρούσα έρευνα να προσπαθήσει να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό.

### **Εντοπισμός του προβλήματος**

Το ζητούμενο του πονήματος είναι να αναδείξει το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τη χρονική περίοδο που τόσο η Ελλάδα όσο και η παγκόσμια κοινότητα μαστίζεται από την πανδημία του COVID-19. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και να εξεταστεί η της με την αυτοαποτελεσματικότητα τους.

### **Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας**

Βασική υπόθεση της έρευνας είναι να προσδιοριστεί η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί της έρευνας είναι:

- α) να εξεταστούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- β) να ελέγξει ο ρόλος των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων σε σχέση με τους προαναφερθέντες παράγοντες.
- γ) να εξεταστεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

### **Ερευνητικά Ζητήματα**

Βασικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο επιχειρεί να απαντήσει η έρευνα είναι πως τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Συνεπώς οι ερευνητικές ερωτήσεις που θα κατευθύνουν την πορεία της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες (δημογραφικοί ,κοινωνικοί και επαγγελματικοί) που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση;

2. Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην περίοδο της πανδημίας;

3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εργασιακή εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

### **Επιλογή μεθοδολογίας της έρευνας**

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Με την συγκεκριμένη μέθοδο η δειγματοληψία θα έχει την δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων ώστε να ελεγχθούν με ένα επίπεδα εγκυρότητας τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερευνητικό δείγμα θα είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικών σχολείων. Τα εργαλεία της έρευνας θα είναι ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, και συγκεκριμένα θα χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory-Educator Survey (MBI-ES) και η κλίμακα Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES).

### **Χρησιμότητα της έρευνας**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα απεικονίσουν το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, ενώ θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης και μελέτης της σχέσης της με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας.

### **Μέθοδος**

#### ***Ερευνητικός Σχεδιασμός***

Για την μελέτη των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα ως η καταλληλότερη ερευνητική στρατηγική. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δείξει, σε παλαιότερες έρευνες, ότι έχουν καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων διεξήχθη στατιστική ανάλυση η οποία υλοποιήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 25 (IBM® SPSS® Statistics), χρησιμοποιώντας διάφορους στατιστικούς ελέγχους. Ειδικότερα, οι υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας είναι ουσιαστικά δύο: η επαγγελματική εξουθένωση και η αυτοαποτελεσματικότητα. Πιο αναλυτικά, για την εξέταση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της

αυτοαποτελεσματικότητας όπως και της μελέτης των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων εφαρμόστηκαν περιγραφικές στατιστικές μέθοδοι, ενώ για τη μελέτη της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, όπου κάθε τιμή που είναι μεγαλύτερη από την τιμή του  $p$  ( $< 0.05$ ) θεωρείται στατιστικά σημαντική.

### **Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 91 άτομα ( $N = 91$ ), εκ των οποίων οι 70 ήταν γυναίκες (76,9%) και οι 21 ήταν άνδρες (23,1%). Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν 42,99 (Τ.Α. = 8,43), ενώ οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 29 ως 58 έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (73,6%) είναι παντρεμένο, καθώς 67 άτομα δήλωσαν ότι είναι έγγαμα. Από την άλλη, 18 άτομα είναι άγαμα (19,8%) και 6 άτομα (6,6%) είναι σε σχέση συμβίωσης. Όσον αφορά την ύπαρξη παιδιών, 27 άτομα (29,7%) ανέφεραν ότι δεν έχουν παιδιά, ενώ οι υπόλοιποι 64 ανέφεραν ότι έχουν παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, 28 (30,8) άτομα έχουν ένα παιδί, 30 (33%) άτομα έχουν δύο παιδιά και 6 (6,6%) άτομα έχουν τρία παιδιά. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών του δείγματος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου ( $N = 82$ , 90,1%), ενώ 3 (3,3%) κατέχουν διδακτορικό και 5 (6,6%) κατέχουν μεταπτυχιακό ειδίκευσης. Σχετικά με τις ειδικότητες του δείγματος, οι 34 ήταν ειδικότητας ΠΕ71, δηλαδή δάσκαλοι ΕΑ, οι 3 ήταν ειδικότητας ΠΕ70, δηλαδή δάσκαλοι γενική αγωγής, οι 18 ήταν ειδικότητας ΠΕ06, δηλαδή αγγλικής φιλολογίας, οι 18 ήταν ΠΕ11, δηλαδή εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, οι 15 ήταν ΠΕ61, δηλαδή νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και οι 3 ήταν ΠΕ02, δηλαδή φιλόλογοι. Όσον αφορά το καθεστώς της εργασίας τους, 45 (49,5%) συμμετέχοντες είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 40 (44%) είναι αναπληρωτές, ενώ μόλις 6 (6,6%) άτομα είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ( $N = 70$ , 76,9%), ενώ οι υπόλοιποι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ( $N = 21$ , 23,1%). Πιο συγκεκριμένα, οι 15 εργάζονται σε Ειδικό Νηπιαγωγείο (16,5%) και οι 55 σε Ειδικό Δημοτικό (60,4%), ενώ οι 9 (9,9%) εργάζονται σε ΕΝΕΓΓΥΛ και οι 12 (13,2%) σε ΕΕΕΕΚ. Σχετικά με την προϋπηρεσία τους, οι περισσότεροι είχαν εργασιακή εμπειρία από 1 ως 15 έτη. Πιο αναλυτικά, οι 18 (19,8%) είχαν 1 ως 5 έτη προϋπηρεσίας, οι 25 (27,5%) είχαν 6 ως 10 χρόνια προϋπηρεσία και οι 15 (16,5%) είχαν 11 ως 15 χρόνια προϋπηρεσία. Ακόμη, 9 (9,9%) είχαν 16 ως 20 έτη, 9 (9,9%) είχαν 21 ως 25 έτη και 15 άτομα είχαν πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσίας. Σχετικά με τη χιλιομετρική

απόσταση που διανύουν για να πάνε στην εργασία τους, ο μέσος όρος των χιλιομέτρων που κάνουν οι συμμετέχοντες του δείγματος είναι 28,58 (Τ.Α. = 39,76) χιλιόμετρα, και αυτά κυμαίνονται από 1 χιλιόμετρο ως 200 χιλιόμετρα. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 1 (βλ. Παράρτημα).

### ***Εργασία***

Προκειμένου να μελετηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Πιο συγκεκριμένα, το πρωτόκολλο που χορηγήθηκε περιλάμβανε ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς που αξιολογούσαν την επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν και μερικές ερωτήσεις που αξιολογούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ υπήρχαν και μερικές ερωτήσεις που αφορούσαν πληροφορίες σχετικά με την εργασία τους.

### ***Δημογραφικά στοιχεία***

Για τη συλλογή των δεδομένων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις που αξιολογούσαν αυτές τις πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τον αριθμό των τέκνων τους, και το μορφωτικό τους επίπεδο.

### ***Χαρακτηριστικά εργασίας***

Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν στο να απαντήσουν μερικές ερωτήσεις που σχετίζονταν με την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με το καθεστώς εργασίας στο οποίο εργάζονται (μόνιμος/η / αναπληρωτής/τρια / ωρομίσθιος/α εκπαιδευτικός) και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (πρωτοβάθμια εκπαίδευση / δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Επιπρόσθετα, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με τον τύπο σχολείου στο οποίο εργάζονται (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, ΕΝΕΓΓΥΛ, ΕΕΕΚ), τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν ως εκπαιδευτικοί και τη

χιλιομετρική απόσταση που διανύουν από τη μόνιμη κατοικία τους ώστε να φτάσουν τη δουλειά τους κάθε μέρα. Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν την ειδικότητα τους.

### ***Επαγγελματική εξουθένωση***

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το MaslachBurnoutInventory-EducatorSurvey (MBI-ES). Το MBI-ES είναι μια εναλλακτική έκδοση του αρχικού MaslachBurnoutInventory (MBI) και μετρά τις ίδιες τρεις διαστάσεις εξουθένωσης με το MBI. Το MBI-ES είναι σχεδόν πανομοιότυπο με το MBI εκτός από το ότι η χρήση της λέξης «αποδέκτης υπηρεσιών» έχει αλλάξει σε «μαθητής». Το MBI-ES είναι μία κλίμακα με 22 ερωτήσεις / προτάσεις που έχει σχεδιαστεί για να αξιολογήσει τη συνολική βαθμολογία της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και τρία στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης, την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για χρήση στην τρέχουσα έρευνα λόγω της μεγάλης εμπειρικής βάσης που υποστηρίζει τη χρήση του σε έρευνες με εκπαιδευτικούς, καθώς και για την ευκολία χρήσης του και τον σχετικά σύντομο χρόνο χορήγησης του. Το MBI-ES καλεί τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε κάθε δήλωση χρησιμοποιώντας μια 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου το 0=Ποτέ έως 6=Κάθε μέρα. Οι βαθμολογίες είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε υψηλότερες βαθμολογίες να υποδεικνύουν συχνότερες εμφανίσεις των συναισθημάτων που περιγράφονται για κάθε στοιχείο. Ειδικότερα, εννέα στοιχεία αξιολογούν τη συναισθηματική εξάντληση, συμπεριλαμβανομένων δηλώσεων όπως: «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.», πέντε στοιχεία αφορούν την αποπροσωποποίηση, όπως: «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.». Τέλος, οκτώ στοιχεία αξιολογούν τα προσωπικά επιτεύγματα, όπως «Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.». Οι βαθμολογίες συγκεντρώνονται για καθεμία από τις τρεις περιοχές. Για τις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ για την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, οι χαμηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Για τους σκοπούς του έρευνας, η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης κωδικοποιήθηκε αντίστροφα προκειμένου να ληφθεί μια ακριβής βαθμολογία συνολικής εξουθένωσης. Με βάση τη Maslach (1996), οι βαθμολογίες των υποκλιμάκων αντιστοιχούν σε χαμηλά, μέτρια ή υψηλά

επίπεδα. Πιο αναλυτικά, για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, οι βαθμολογίες που βρίσκονται στο 27 ή πιο πάνω αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι βαθμολογίες από 17 ως 23 μέτρια επίπεδα και οι βαθμολογίες από 0 ως 16 χαμηλά επίπεδα. Για την κλίμακα της αποπροσωποποίησης, οι βαθμολογίες που βρίσκονται στο 14 ή πιο πάνω αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, ενώ οι βαθμολογίες από 14 ως 9 μέτρια επίπεδα και οι βαθμολογίες από 0 ως 8 χαμηλά επίπεδα. Για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, οι βαθμολογίες αξιολογούνται με αντίστροφη φορά, δηλαδή, οι βαθμολογίες που βρίσκονται από το 0 ως το 30 αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, ενώ οι βαθμολογίες από 31 ως 36 μέτρια επίπεδα και οι βαθμολογίες από 37 ή και παραπάνω δείχνουν χαμηλά επίπεδα επίτευξης.

Το MBI-ES επιδεικνύει επαρκή αξιοπιστία και εγκυρότητα, όπως έχει φανεί σε σχετικές έρευνες (Egyed&Short, 2006· Jacksonetal., 1986·Maslachetal., 1996). Για παράδειγμα, ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach, ένα μέτρο της εσωτερικής συνέπειας, αναφέρεται ως .90 για την συναισθηματική εξάντληση, .79 για την αποπροσωποποίηση και .71 για την προσωπική επίτευξη (Maslachetal., 1996). Επιπρόσθετα, οι συντελεστές αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων ήταν .60 για τη συναισθηματική εξάντληση, .54 για την αποπροσωποποίηση και .57 για την προσωπική ολοκλήρωση (Jacksonetal., 1986). Η συγκλίνουσα εγκυρότητα καταδείχθηκε με αναφορές παρατηρήσεων από τους συναδέλφους και τους συζύγους και οι εργαζόμενοι που βαθμολογήθηκαν ως «συναισθηματικά κουρασμένοι» και «σωματικά κουρασμένοι» από τους συναδέλφους τους σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση ( $r = .57$ ,  $p < .001$ ) και τη συναισθηματική εξάντληση ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ). Οι εργαζόμενοι που σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη συναισθηματική εξάντληση βαθμολογήθηκαν από τους συζύγους τους ως αναστατωμένοι ή θυμωμένοι όταν επιστρέφουν στο σπίτι ( $r = .34$ ,  $p < .001$ ). είναι σε ένταση ή άγχος ( $r = .25$ ,  $p < .001$ ), και έχουν παράπονα για τα εργασιακά τους προβλήματα ( $r = .29$ ,  $p < .001$ ) (Maslachetal., 1991).

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες με εκπαιδευτικούς στον ελληνικό χώρο, και έχει ελεγχθεί η παραγοντική δομή της και η εγκυρότητα της, καθιστώντας την κατάλληλη για την παρούσα έρευνα (Kantas&Vassilaki 1997· Kokkinos, 2006· Koustelios, 2001· Platsidou, 2010). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική αξιοπιστία για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης βρέθηκε να είναι  $\alpha = .808$ , για την υποκλίμακα

της αποπροσωποποίησης να είναι  $\alpha = .646$  και για την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων βρέθηκε να είναι  $\alpha = .876$ . Οι παραπάνω τιμές υποδηλώνουν ότι η εσωτερική αξιοπιστία για τις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων είναι σε υψηλά επίπεδα, ενώ για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης σε μέτρια επίπεδα. Οι τιμές της εσωτερικής αξιοπιστίας παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 2 (βλ. Παράρτημα).

### ***Αυτοαποτελεσματικότητα***

Για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα TeacherSense of EfficacyScale (TSES), η οποία συχνά αναφέρεται και ως OhioStateTeacherEfficacyScale (OSTES). Μάλιστα, στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η προσαρμοσμένη κλίμακα για την ελληνική γλώσσα από τους Tsigilis και συνεργάτες (2007). Μετά την ανασκόπηση της κλίμακας της αποτελεσματικότητας του Bandura (1997) και την προσθήκη περισσότερων στοιχείων, οι Tschannen-Moran&WoolfolkHoy (2001) ανέπτυξαν μια από τις πιο πρόσφατες και κοινώς χρησιμοποιούμενες κλίμακες αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούνται σήμερα. Οι Tschannen-Moran&WoolfolkHoy (2001) πρόσθεσαν στοιχεία για να μετρήσουν τα βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας που πίστευαν ότι έλειπαν σε προηγούμενες κλίμακες αποτελεσματικότητας. Οι Tschannen-Moran&WoolfolkHoy (2001) παράγαγαν δύο εκδοχές της TSES, μία εκτενής μορφή με 24 δηλώσεις και οκτώ δηλώσεις ανά παράγοντα και μια σύντομη μορφή 12 δηλώσεων με τέσσερις δηλώσεις ανά παράγοντα. Η εκτενής μορφή της TSES αποτελείται από 24 δηλώσεις / ερωτήσεις και περιλαμβάνει τρεις παράγοντες, οι οποίοι είναι οι εξής: 1. Αποτελεσματικότητα για τις Στρατηγικές διδασκαλίας (στρατηγικές διδασκαλίας), 2. Αποτελεσματικότητα για τη Διαχείριση της Τάξης (διαχείριση τάξης) και 3. Αποτελεσματικότητα για την Εμπλοκή μαθητών (εμπλοκή των μαθητών). Πιο αναλυτικά, η υποκλίμακα Στρατηγικές διδασκαλίας περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;», η υποκλίμακα της Διαχείρισης της τάξης περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμποδίζεις μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να διαλύσουν ένα ολόκληρο μάθημα;» και η υποκλίμακα Εμπλοκή των μαθητών περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;».

Όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας, φαίνεται ότι η TSES (εκτενής και σύντομη μορφή) είναι αποδεκτή ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για την αξιολόγηση της δομής της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η εκτενής εκδοχή υποστηρίζει το μοντέλο των τριών παραγόντων με υψηλή αξιοπιστία υποκλίμακας που κυμαίνεται από .87 έως .91 για την εκτενή έκδοση. Για τις υποκλίμακες, η εσωτερική αξιοπιστία για την υποκλίμακα Διαχείρισης της τάξης ήταν  $\alpha = .90$ , για την υποκλίμακα Στρατηγικές διδασκαλίας ήταν  $\alpha = .91$  και για την υποκλίμακα Δέσμευση μαθητών ήταν  $\alpha = .87$ . Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας έχουν μετρηθεί και για τον ελληνικό πληθυσμό, από μία σχετική έρευνα (Tsigilisetal., 2010) που στόχο είχε την αξιολόγηση της των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά και φαίνεται να υποστηρίζουν την καταλληλότητα της TSES για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα, για την υποκλίμακα της διαχείρισης της τάξης η εσωτερική συνέπεια βρέθηκε να είναι  $\alpha = .956$ , για την υποκλίμακα της δέσμευσης των μαθητών να είναι  $\alpha = .939$  και για την υποκλίμακα των στρατηγικών διδασκαλίας βρέθηκε να είναι  $\alpha = .874$ . Αυτές οι τιμές υποδηλώνουν ότι η κλίμακα, στη παρούσα έρευνα, έχει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία. Οι τιμές της εσωτερικής αξιοπιστίας παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 2 (βλ. Παράρτημα).

### ***Διαδικασία***

Το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε από ένα τμήμα του υπό εξέταση πληθυσμού (εκπαιδευτικοί) στο οποίο υπήρχε εύκολη πρόσβαση. Τα άτομα προσεγγίστηκαν μέσω σχετικών σελίδων που αφορούν την ειδική αγωγή στα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook), όπου κλήθηκαν να συμμετέχουν εθελοντικά στην παρούσα έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε μέσω της δωρεάν ηλεκτρονικής πλατφόρμας «GoogleForms». Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μία μικρή ενημέρωση που υπογράμμιζε τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας, διευκρίνιζε τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, τόνιζε την διατήρηση της εχεμύθειας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Ακόμη, συνοδευόταν και από πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, το πλαίσιο διεξαγωγής της, τους κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας όπως η



διατήρηση της ανωνυμίας, ο εθελοντικός χαρακτήρας της έρευνας, ο προσδοκώμενος χρόνος συμπλήρωσης, και τα στοιχεία της ερευνήτριας. Έπειτα, ακολουθούσαν το ερωτηματολόγιο των Δημογραφικών Στοιχείων, οι ερωτήσεις για τα στοιχεία της εργασίας, η Κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και η κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Μετά την συμπλήρωση ενός ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων, τα δεδομένα εξήχθησαν σε αρχείο Excel μέσω της πλατφόρμας του GoogleForms και περάστηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS για στατιστική ανάλυση.

### ***Ηθική και δεοντολογία***

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τις πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της έρευνας και για τον τρόπο χρησιμοποίησής τους, ενώ τονίστηκε η εμπιστευτικότητα που διέπει όλη την διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Παράλληλα, παρουσιάστηκε ο στόχος και οι πληροφορίες του ερευνητικού πλαισίου, ενώ τονίστηκε και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής των ατόμων. Είναι, ακόμη, σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι, στην παρούσα έρευνα, κανένα από τα ερωτήματα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν δεν αναμένεται να προκαλέσει δυσφορία στους συμμετέχοντες, ούτε έγινε σκόπιμη παραπλάνηση ή εξαπάτηση για ερευνητικούς σκοπούς.

## ***Κεφάλαιο 5***

### ***Αποτελέσματα της έρευνας***

Στο παρόν μέρος της εργασίας γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων. Αρχικά, πριν από την εφαρμογή της στατιστικής ανάλυσης έγινε έλεγχος όλων των δεδομένων ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν ελλιπή στοιχεία (π.χ. ερωτήσεις που δεν έχουν απαντηθεί). Από τον έλεγχο που διενεργήθηκε φάνηκε ότι δεν υπήρχαν ελλιπή στοιχεία, οπότε δεν χρειάστηκε να γίνει κάποια διόρθωση. Στη συνέχεια, έγιναν περιγραφικές αναλύσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τις υπό εξέταση μεταβλητές. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών αναφέρθηκαν στο μέρος της Μεθόδου. Εδώ θα γίνει αναφορά μόνο των περιγραφικών στοιχείων για τις υπό εξέταση μεταβλητές. Ακόμη, θα παρουσιαστούν οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

## Περιγραφική στατιστική

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ. Παρακάτω περιγράφονται τα επίπεδα της εκάστοτε μεταβλητής για τους συμμετέχοντες της έρευνας. Όσον αφορά τις δημογραφικές μεταβλητές και τις ερωτήσεις για την εργασία, αυτές αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, στην υποενότητα που αφορούσε τους συμμετέχοντες. Εδώ θα γίνει αναφορά στις ποσοτικές μεταβλητές της έρευνας. Τα παρακάτω δεδομένα υπάρχουν και στον Πίνακα 3 (βλ. Παράρτημα).

### *Επαγγελματική εξουθένωση*

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με το MaslachBurnoutInventory-EducatorSurvey (MBI-ES) που αποτελείται από τρεις παράγοντες που αναλύονται ξεχωριστά. Έτσι, λοιπόν, η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών για τον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης ήταν 15,19 (T.A. = 8,51), για τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης ήταν 4,3 (T.A. = 4,2) και για τον παράγοντα των προσωπικών επιτευγμάτων ήταν 34,45 (T.A. = 9,6). Με βάση αυτές τις βαθμολογίες, τα επίπεδα των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης αντιστοιχούν σε χαμηλά επίπεδα, καθώς η βαθμολογία τους κυμαίνεται από 0 ως 16 βαθμούς. Για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, τα επίπεδα των εκπαιδευτικών αντιστοιχούν σε χαμηλά επίπεδα, καθώς η βαθμολογία τους κυμαίνεται από 0 ως 8 βαθμούς, ενώ για την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, τα επίπεδα των εκπαιδευτικών αντιστοιχούν σε μέτρια επίπεδα, καθώς η βαθμολογία τους κυμαίνεται από 31 ως 36 βαθμούς.

### *Αυτοαποτελεσματικότητα*

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με την κλίμακα TeacherSense of EfficacyScale (TSES) η οποία αποτελείται από τρεις υποκλίμακες / παράγοντες που αναλύονται ξεχωριστά. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών για τον παράγοντα της δέσμευσης των μαθητών είναι 6,8 (T.A. = 1,4), για τον παράγοντα της διαχείρισης της τάξης είναι 6,7 (T.A. = 1,6) και για τον παράγοντα των στρατηγικών διδασκαλίας είναι 6,8 (T.A. = 1,3). Για τον υπολογισμό των υποκλιμάκων, υπολογίστηκε το άθροισμα των βαθμολογιών των συμμετεχόντων και μετά ο μέσος όρος τους.

Με βάση αυτό, η υψηλότερη βαθμολογία στην κάθε υποκλίμακα είναι 9, κάτι που υποδηλώνει ότι τα επίπεδα των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

### **Διαφορές φύλου στις υπό εξέταση μεταβλητές**

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών στοιχείων ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας. Για την αξιολόγηση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στις μεταβλητές εφαρμόστηκε έλεγχος της σύγκρισης δύο μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα (t-testγια ανεξάρτητα δείγματα) προκειμένου να ελεγχθεί αν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των μεταβλητών ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Η εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου έδειξε ότι υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε δύο από τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(89) = 4,71, p = .000$  μεταξύ των ανδρών και των γυναικών για την μεταβλητή της συναισθηματικής εξάντλησης και συγκεκριμένα οι γυναίκες είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Μ.Ο. = 17,27, Τ.Α. = 8,21) σε σύγκριση με τους άνδρες (Μ.Ο. = 8,28, Τ.Α. = 5,30). Αναλόγως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(89) = 3,56, p = .001$  μεταξύ των ανδρών και των γυναικών για την μεταβλητή της αποτελεσματικότητας στη δέσμευση των μαθητών και συγκεκριμένα οι άνδρες είχαν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας για την δέσμευση των μαθητών (Μ.Ο. = 7,67, Τ.Α. = .99) σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Ο. = 6,51, Τ.Α. = 1,39). Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 4 (βλ. Παράρτημα).

### **Επιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών στις μεταβλητές της έρευνας**

Για τον έλεγχο της επίδρασης των υπόλοιπων δημογραφικών μεταβλητών εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way ANOVA) για να ελεγχθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα των δημογραφικών μεταβλητών σε σχέση με τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας. Πιο αναλυτικά, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα για τις εξής μεταβλητές: οικογενειακή κατάσταση, εκπαίδευση, καθεστώς εργασίας, τύπος σχολείου, προϋπηρεσία και ειδικότητα. Η εφαρμογή του ελέγχου έδειξε ότι, από τις υπό εξέταση μεταβλητές, μόνο το καθεστώς εργασίας και η προϋπηρεσία είχαν σημαντικά επίδραση στις μεταβλητές της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή της one-way ANOVA έδειξε ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών

κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας για τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης, των προσωπικών επιτευγμάτων, της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, στη δέσμευση των μαθητών και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας για την αποπροσωποποίηση, καθώς  $F(2,88) = 18,21, p < .001$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι (M.O. = 2,06) είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης ( $p < .001$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές (M.O. = 6,2) και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι ωρομίσθιοι (M.O. = 8,5). Αναλόγως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας για τα προσωπικά επιτεύγματα καθώς  $F(2,88) = 49,55, p < .001$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι (M.O. = 2,06) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων ( $p < .001$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές (M.O. = 29,32) και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι ωρομίσθιοι (M.O. = 19). Ακόμη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, καθώς  $F(2,88) = 38,45, p < .001$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι (M.O. = 7,68) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για την διαχείρισης της τάξης ( $p < .001$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές (M.O. = 6,02) και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι ωρομίσθιοι (M.O. = 4). Αναλόγως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη δέσμευση των μαθητών, καθώς  $F(2,88) = 36,18, p < .001$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι (M.O. = 7,62) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για την δέσμευση των μαθητών ( $p < .001$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές (M.O. = 6,18) και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι ωρομίσθιοι (M.O. = 4,43). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών του καθεστώτος εργασίας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς  $F(2,88) = 24,74, p < .001$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι (M.O. = 7,40) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τις στρατηγικές διδασκαλίας ( $p < .001$ ) σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές (M.O.= 6,46) και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι ωρομίσθιοι (M.O. = 4,43). Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 5 (βλ. Παράρτημα).

Παράλληλα, η εφαρμογή της one-way ANOVA έδειξε ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών χρονικών περιόδων προϋπηρεσίας για τον παράγοντα της αποπροσωποίησης, των προσωπικών επιτευγμάτων, της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και στη δέσμευση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών χρονικών περιόδων προϋπηρεσίας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης, καθώς  $F(2,88) = 3,13$ ,  $p < .005$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη από 25 χρόνια προϋπηρεσία (M.O. = 7,59) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης ( $p < .005$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0 ως 5 έτη προϋπηρεσίας (M.O.= 5,76). Αναλόγως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών χρονικών περιόδων προϋπηρεσίας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη δέσμευση των μαθητών, καθώς  $F(2,88) = 3,40$ ,  $p < .005$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη από 25 χρόνια προϋπηρεσία (M.O. = 7,72) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τη δέσμευση των μαθητών ( $p < .005$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0 ως 5 έτη προϋπηρεσίας (M.O.= 6,01). Ακόμη, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών χρονικών περιόδων προϋπηρεσίας για τον παράγοντα της αποπροσωποίησης, καθώς  $F(2,88) = 3,91$ ,  $p < .005$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 0 ως 5 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 6,66) είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποίησης ( $p < .005$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 21 ως 25 προϋπηρεσίας (M.O.= 1,33) και τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 1,60). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών χρονικών περιόδων προϋπηρεσίας για την παράγοντα των προσωπικών επιτευγμάτων, καθώς  $F(2,88) = 7,58$ ,  $p < .001$ . Ο έλεγχος ζευγαρωτών συγκρίσεων Tukey HSD έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 0 ως 5 έτη προϋπηρεσίας (M.O. = 25,83) είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων ( $p < .005$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 11 ως 15 χρόνια προϋπηρεσίας (M.O.= 38,40), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16 ως 20 χρόνια προϋπηρεσίας (M.O.= 37), με τους εκπαιδευτικούς

που έχουν 21 ως 25 χρόνια προϋπηρεσίας (Μ.Ο.= 38,66) και τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσίας (Μ.Ο.= 41). Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 6 (βλ. Παράρτημα).

### ***Συσχετίσεις των δημογραφικών παραγόντων με τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας***

Εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχετίσεων χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson για τις συνεχείς μεταβλητές των δημογραφικών μεταβλητών όπως η ηλικία, ο αριθμός των παιδιών και τα χιλιόμετρα που διανύουν οι εκπαιδευτικοί για να πάνε στη δουλειά τους σε σχέση με τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά ( $r = - .210, p < .005$ ) με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση ( $r = - .384, p < .001$ ), ενώ φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά επιτεύγματα ( $r = .275, p < .001$ ). Παράλληλα, ο αριθμός των παιδιών σχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση ( $r = - .400, p < .001$ ) και θετικά με τα προσωπικά επιτεύγματα ( $r = .239, p < .005$ ). Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και στον Πίνακα 7 (βλ. Παράρτημα).

### ***Σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών***

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ΕΑ κατά την περίοδο της πανδημίας. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ΕΑ θα σχετίζεται αρνητικά με την πτυχή της συναισθηματικής εξάντλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και την πτυχή της αποπροσωποποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ θα σχετίζεται θετικά με την πτυχή των προσωπικών επιτευγμάτων. Για τον έλεγχο της παραπάνω ερευνητικής υπόθεσης, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson, ο οποίος δίνει την κατεύθυνση αλλά και την ένταση της συμμεταβολής των δύο μεταβλητών.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται, στο μεγαλύτερο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική μικρού βαθμού συσχέτιση, καθώς  $r = - .244$  ( $p < .005$ ), μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης

και της αποπροσωποποίησης. Αναλόγως, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική μικρού βαθμού συσχέτιση, καθώς  $r = -.299$  ( $p < .001$ ), μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη δέσμευση των μαθητών και της αποπροσωποποίησης.

Όσον αφορά την τρίτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική υψηλού βαθμού συσχέτιση, καθώς  $r = .719$  ( $p < .001$ ), μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και της προσωπικής επίτευξης, μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας για τη δέσμευση των μαθητών και της προσωπικής επίτευξης, καθώς  $r = .711$  ( $p < .001$ ), και μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διδασκαλίας και την προσωπική επίτευξη, καθώς  $r = .642$  ( $p < .005$ ). Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των πτυχών της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής εξάντλησης. Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και στον Πίνακα 8 (βλ. Παράρτημα).

## ***Κεφάλαιο 6***

### ***Συζήτηση-Συμπεράσματα***

#### ***Συζήτηση***

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19. Πιο αναλυτικά, η αυτοαποτελεσματικότητα αξιολογήθηκε μέσα από τρεις διαστάσεις που αφορούσαν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης, τη δέσμευση των μαθητών και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Από την άλλη, η επαγγελματική εξουθένωση αξιολογήθηκε μέσω τριών διαστάσεων, της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, και με τις τρεις διαστάσεις, θα σχετίζεται αρνητικά με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και θετικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης.

Παράλληλα, στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητα τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση, και η διερεύνηση και καταγραφή των επιπέδων τους για τις προαναφερθείσες μεταβλητές.

### ***Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση***

Οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που βρέθηκε ήταν ότι η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ για την αποτελεσματικότητα τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης τους σχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποίηση. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας τους σχετικά με την ικανότητα τους να διαχειρίζονται την τάξη τους τόσο μειώνονται τα επίπεδα της αποπροσωποίησης τους, ως μία πτυχή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους τόσο λιγότερο έχουν αρνητικές στάσεις για την εργασία τους και είναι απόμακροι. Αυτό το εύρημα φαίνεται να ταιριάζει με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Sarıçam&Sakiz, 2014· Devos, etal., 2007· Eversetal., 2005· Schwarzeretal., 2000· Tang, etal., 2001) που έχουν παρουσιάσει ότι η διάσταση της αποπροσωποίησης των εκπαιδευτικών ΕΑ συνδέεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διάσταση της διαχείρισης της τάξης. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης σχετίζεται θετικά με την διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη αίσθηση έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι διαχειρίζονται καλά την τάξη τους τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκείς και επιτυχημένοι στο ρόλο τους. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που είχαν παρουσιάσει με παρόμοιο τρόπο ότι η (Sarıçam&Sakiz, 2014· Devos, etal., 2007· Eversetal., 2005· Schwarzeretal., 2000· Tang, etal., 2001)αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετικό τρόπο με την πτυχή της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Αναλόγως, βρέθηκε ότι η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ για την αποτελεσματικότητα τους σχετικά με τη δέσμευση των μαθητών τους σχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση της αποπροσωποίησης. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ όσον αφορά την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία τόσο μικρότερα επίπεδα αποπροσωποίησης νιώθουν. Πιο αναλυτικά,



αυτό το εύρημα σημαίνει ότι η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ ότι μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία τους οδηγεί στο να αισθάνονται λιγότερα αρνητικά συναισθήματα για την εργασία τους και να είναι λιγότερο αποκομμένοι από τους συναδέλφους τους. Και αυτή η σχέση έχει βρεθεί και άλλες σχετικές έρευνες (Sarıçam&Sakiz, 2014· Devos, etal., 2007· Eversetal., 2005· Schwarzeretal., 2000· Tang, etal., 2001) που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την δέσμευση των μαθητών σχετίζεται θετικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι αποτελεσματικοί στο να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία τόσο περισσότερο αισθάνονται ικανοί ως εργαζόμενοι και επαρκείς στο ρόλο τους. Και αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα παρόμοιων σχετικών ερευνών που ανέδειξαν ότι αυτοί οι δύο παράγοντες συνδέονται με θετικό τρόπο. Παρομοίως, βρέθηκε ότι η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ για την αποτελεσματικότητά τους για τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν σχετίζεται θετικά με την διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολύ νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αποτελεσματικοί στο να χρησιμοποιούν κατάλληλες και εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας τόσο περισσότερο αισθάνονται ότι είναι επαρκείς και ικανοί ως εκπαιδευτικοί. Όλα τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημαντική σχέση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι διάφορες πτυχές της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ σχετίζονται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και θετικά με την προσωπική επίτευξη. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες (Leiter 1992· Schwarzer&Hallum 2008· Skaalvik&Skaalvik 2010) που έχουν αναδείξει παρόμοιες σχέσεις, εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

### ***Επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης***

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των επιπέδων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι για τη μεταβλητή της

επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα στον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα για τον παράγοντα της προσωπικής επίτευξης. Αυτό το εύρημα ήταν κάπως αναπάντεχο, καθώς πλήθος ερευνών (Platsidou&Agaliotis, 2008·Kokkinos, 2007· Brunstingetal., 2014·Jones&Youngs, 2012) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ αποτελούν μία ομάδα εργαζομένων που είναι ευαίσθητοι όσον αφορά την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης και αναφέρουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Jovanović, Karić,Mihajlović, DžamonjaIgnjatović&Hinić, 2019· Llorent&Ruiz-Calzado,2016· Jovanović, Karić, Hinić, Stojanović, etal., 2019). Ειδικότερα, η χρονική περίοδος που έγινε η συλλογή των δεδομένων, είναι μία δύσκολη περίοδο για όλους εργαζομένους στην εκπαίδευση και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς ΕΑ. Σύμφωνα με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα(Pressley, 2021·Amri, Abidli, Elhamzaoui, 2020·Cormier, McGrew, Ruble, &Fischer, 2021), η πανδημία του COVID-19,που βρίσκεται σε εξέλιξη, έχει επηρεάσει με επιβαρυντικό τρόπο την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΕΑ, κάτι που όμως δεν αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα. Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα (Squillaci, 2021·Soini, Pietarinen, etal., 2019) που παρουσιάζουν παρόμοια ευρήματα με την παρούσα έρευνα, δείχνοντας πως τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ΕΑ κυμαίνονταν σε χαμηλά και μέτρια επίπεδα.

Όσον αφορά τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις διαστάσεις. Αυτό το εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες που έχουν παρουσιάσει εξίσου ότι τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ κυμαίνονταν από μέτρια προς υψηλά (Klassenetal., 2010· Stephanouetal., 2013· Nuri, Demirok&Direktör, 2017). Από την άλλη, αυτό το εύρημα είναι και κάπως αναπάντεχο, καθώς θα περίμενε κανείς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ΕΑ να έχει μειωθεί εν όψει της περιόδου της πανδημίας που διανύει η ανθρωπότητα. Πράγματι, αυτό υποστηρίζουν σχετικές έρευνες που έχουν δείξει ότι τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑ έχουν μειωθεί λόγω της πανδημίας (Cataudella, Carta, Mascia, Masala, etal., 2021).

## *Σχέση των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση*

Ένας από τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών και εργασιακών στοιχείων στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό που φάνηκε ήταν ότι κάποια δημογραφικά στοιχεία και κάποια εργασιακά στοιχεία επηρέασαν την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές φύλου για τον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη δέσμευση των μαθητών. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες είχαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών. Το εύρημα ότι οι γυναίκες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης είναι κάτι που συνάδει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η οποία προτείνει ότι, πράγματι, οι γυναίκες τείνουν να έχουν υψηλότερα ποσοστά σε αυτή τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996· Lau, Yuen, Chan, 2005· Salami, 2011· Toker, 2011). Όσον αφορά το εύρημα ότι οι άνδρες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη δέσμευση των μαθητών είναι κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς μία σχετική έρευνα (Nuri et al., 2017) έδειξε πως οι άνδρες αξιολογούν τους εαυτούς τους ως μάλλον επαρκείς, και ότι γενικότερα η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τον παράγοντα του φύλου, κυρίως υπέρ των γυναικών.

Όσον αφορά τα εργασιακά χαρακτηριστικά, το καθεστώς της εργασίας φάνηκε να παίζει κάποιο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, έγινε φανερό ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και για τις τρεις διαστάσεις, ενώ είχαν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικών επιτευγμάτων. Παράλληλα, φάνηκε, σε γενικές γραμμές, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και αυτοαποτελεσματικότητας για τη δέσμευση των μαθητών και τη διαχείριση της τάξης. Σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και τα χρόνια προϋπηρεσίας, φαίνεται πως το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με

την υπάρχουσα βιβλιογραφία που προτείνει ότι ο αριθμός των ετών διδασκαλίας σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Williams&Dikes, 2015).

### ***Συμπεράσματα***

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ΕΑ κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19. Αυτό που φάνηκε ήταν ότι οι δύο παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, όσον αφορά την πτυχή της αποπροσωποίησης και θετικά όσον αφορά την πτυχή της προσωπικής επίτευξης. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια της καταγραφής των επιπέδων των υπό εξέταση μεταβλητών και αυτό που φάνηκε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν χαμηλά και μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και σχετικά υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό το συμπέρασμα αποδεικνύει ότι, μάλλον, η περίοδος της πανδημίας δεν επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν φάνηκε να αισθάνθηκαν περισσότερο εξουθενωμένοι, σε αντίθεση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ακόμη, έχει φανερό ότι δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το καθεστώς εργασίας και η προϋπηρεσία έπαιξαν σημαντικό ρόλο και τις δύο υπό εξέταση μεταβλητές.

### ***Περιορισμοί***

Πέρα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικό να συζητηθούν και οι τυχόν περιορισμοί που υπάρχουν. Αρχικά, η παρούσα έρευνα στηρίζεται κυρίως σε εργαλεία αυτοαναφοράς, τα οποία συχνά περιορίζονται από παράγοντες όπως η κοινωνική επιθυμία και η έλλειψη διορατικότητας. Για αυτό, θα ήταν χρήσιμο μελλοντικές έρευνες να αναπαράγουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιώντας πιο αντικειμενικά εργαλεία αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Από την άλλη, ο συγχρονικός σχεδιασμός της μελέτης καθιστά αδύνατη την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επομένως, απαιτούνται διαχρονικές μελέτες για την

αξιολόγηση της αιτιότητας μεταξύ των παραγόντων. Συγχρόνως, για τη μέτρηση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Η χρήση εργαλείων αυτό-αναφοράς ενέχει μερικούς περιορισμούς καθώς μπορεί οι απαντήσεις των ατόμων να είναι ευαίσθητες τόσο στην ανάκληση όσο και στην προκατάληψη της κοινωνικής επιθυμίας.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

- Abell, M. M., D. K. Bauder, and T. J. Simmons. 2005. Access to the General Curriculum: A Curriculum and Instruction Perspective for Educators. *Intervention in School and Clinic* 41(2), 82–86.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Albrecht, A., Hillert, A., & Albrecht, E. (2018). Burnout: Coaching versus Psychotherapie. *PiD-Psychotherapieim Dialog*, 19(03), 80-84.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95.
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African medical journal*, 35(Suppl 2), 92.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- 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(4), 399–408.
- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: a review of intervention programs. *Patient education and counseling*, 78(2), 184–190.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189–202
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119.

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In *Preventing AIDS* (pp. 25-59). Springer, Boston, MA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy*, 42(10), 1129-1148.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII. Factors Affecting Implementation and Continuation*. ERIC Document Reproduction Service No. 140 432, Santa Monica, CA: RAND.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Bettini, E., Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragnathan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children*, 86(2), 209-228.
- Bickenbach, J. E., Chatterji, S., Badley, E. M., & Ustün, T. B. (1999). Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps. *Social science & medicine* (1982), 48(9), 1173–1187.

- Billingsley, B. S. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities, 37*(5), 370–376.
- Blanchett, W. J., E. Brantlinger, and M. W. Shealey. 2005. Brown 50 Years Later Exclusion, Segregation, and Inclusion: Guest Editors' Introduction. *Remedial and Special Education, 26*(2), 66–69.
- Bolanowski W. (2005). Anxiety about professional future among young doctors. *International journal of occupational medicine and environmental health, 18*(4), 367–374.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., &Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 36*, 8-20.
- Brewer, E., & McMahan, J. (2003). Job stress and burnout among industrial and technical teacher educators. *Journal of Vocational Education Research, 28*(2), 125-140.
- 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.
- 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.
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human movement, 10*(2), 170-175.
- 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, 681-711*.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*(2), 187–202.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53–69). Taylor & Francis.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490.



- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), 797-817.
- Cataudella, S., Carta, S. M., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., Agus, M., & Penna, M. P. (2021). Teaching in times of the COVID-19 pandemic: A pilot study on teachers' self-esteem and self-efficacy in an Italian sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8211.
- Cheminais, R. (2005). *Every Child Matters: A New Role for SENCOS: A Practical Guide*. London: David Fulton.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.
- Cherniss, C., & Cherniss, C. (1980). Staff burnout: Job stress in the human services.
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116-132.
- Cheung, W. M., & Cheng, Y. C. (1997). Multi-level Self Management in School: Further Development of School-Based Management in Hong Kong.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British educational research journal*, 25(2), 157-177.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., & Fischer, M. (2021). Socially distanced teaching: The mental health impact of the COVID-19 pandemic on special education teachers. *Journal of community psychology*, 10.1002/jcop.22736. Advance online publication.
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., & Fischer, M. (2021). Socially distanced teaching: The mental health impact of the COVID-19 pandemic on special education teachers. *Journal of community psychology*, 10.1002/jcop.22736. Advance online publication.
- Cox, T., Tisserand, M., & Taris, T. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: questions and directions.

- Crowther, D., Dyson, A., & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 85-97.
- Cumming, D. J., Martinez-Salgueiro, A., Reardon, R. S., & Sewaid, A. (2021). COVID-19 bust, policy response, and rebound, equity crowdfunding and P2P versus banks. *The Journal of Technology Transfer, 1-22*.
- 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.
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 205-224.
- Deno, E. (1994). Special Education as Developmental Capital Revisited: A Quarter Century Appraisal of Means versus Ends. *Journal of Special Education, 27*(4), 375-92.
- Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration.*
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology, 106*(2), 569.
- Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2015). Individual and school organizational factors that influence implementation of the PAX good behavior game intervention. *Prevention Science, 16*(8), 1064-1074.
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3*, 35-47.
- Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded—Is Much of it Justifiable? *Exceptional Children, 35*(1), 5–22.

- Durr, T., Chang, M. L., & Carson, R. L. (2014). Curbing teacher burnout: The transactional factors of teacher efficacy and emotion management. In *Teacher Motivation* (pp. 198-213). Routledge.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special Education Teacher Burnout and ACT. *International journal of special education*, 25(3), 119-131.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special Education Teacher Burnout and ACT. *International journal of special education*, 25(3), 119-131.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243.
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26(3), 213-229.
- Firth, H., & Britton, P. (1989). 'Burnout', absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62(1), 55-59.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Frankl, V.E. (1963). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Washington Square Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73–82.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn-out: the high cost of high achievement*. Massachusetts: Anchor Press.
- Friedman, I. A. (1995). Measuring school principal-experienced burnout. *Educational and psychological measurement*, 55(4), 641-651.

- García Ros, R., Fuentes, M. C., & Fernández, B. (2015). Teachers' interpersonal self-efficacy: evaluation and predictive capacity of teacher burnout.
- Gencay, S., & Gencay, O. A. (2011). Burnout among judo coaches in Turkey. *Journal of occupational health*, 1107180193-1107180193.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549–567.
- Gersten, R., T. Keating, P. Yovanoff, and M. K. Harniss. 2001. Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
- Golembiewski, R. T. (1986). The epidemiology of progressive burnout: A primer. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 16-37.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of Progressive Burnout and Their Work Site Covariants: Critical Issues in OD Research and Praxis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461–481.
- Golembiewski, R.T., & Munzenrider, R.F. (1988). Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications.
- Goodman, E. A., & Boss, R. W. (2002). The phase model of burnout and employee turnover. *Journal of Health and Human Services Administration*, 33-47.
- Grandey, A. A., & Cropanzano, R. (1999). The Conservation Of Resources model applied to work–family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 350–370.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.

- Guskey, T. R. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness Upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245–259.
- Haverback, H. R., &Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher education*, 27(4), 703-711.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. Plenum Press.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology*, 50(3), 337-421.
- Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128–148.
- Hochschild, A. (1983). Comment on Kemper's" Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions". *American Journal of Sociology*, 89(2), 432-434.
- Hodgson, F., and A. Trotter. 2003. In-service Education and Special Needs. In *The Management of Special Needs in Ordinary Schools*, edited by N. Jones and T. Southgate,
- Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S., &Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 843–849.
- Hoy, W. A. & Spero, B. R. (2005) Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Innstrand, S. T., Espnes, G. A., &Mykletun, R. (2004). Job stress, burnout and job satisfaction: an intervention study for staff working with people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 119-126.

- 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*(8), 947-955.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology, 71*(4), 630.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 183-197.
- 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*(2), 1-36.
- 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*(2), 1-36.
- Jovanović, V., Karić, J., Mihajlović, G., Džamonja-Ignjatović, T., & Hinić, D. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders—possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 692-701.
- Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure, 48*, 10–17.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Research note: Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress, 11*(1), 94–100.
- Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis. *DeutschesArzteblatt international, 108*(46), 781–787.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review*, 23(1), 21-43.
- Klein, M. D., R. E. Cook, and A. M. Richardson-Gibbs. 2001. *Strategies for Including Children with Special Needs in Early Childhood Settings*. Albany, NY: Delmar,
- Klinger, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19–31.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.
- Kokkinos, C.M. (2006), Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- LAMBIE, G.W. (2006), Burnout Prevention: A Humanistic Perspective and Structured Group Supervision Activity. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 45: 32-44.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Royer, D. J., Menzies, H. M., Brunsting, N. C., Buckman, M. M., ... & Lane, K. S. (2021). Secondary teachers' self-efficacy during initial implementation of comprehensive, integrated, three-tiered models. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(4), 232-244.
- Lau, P. S. Y. M., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.

- Lee, H., Peirsman, Y., Chang, A., Chambers, N., Surdeanu, M., & Jurafsky, D. (2011). Stanford's multi-pass sieve coreference resolution system at the conll-2011 shared task. In *Proceedings of the 15th conference on computational natural language learning: Shared task* (pp. 28-34). Association for Computational Linguistics.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 123-133
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Taylor & Francis.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2001). Burnout and quality in a sped-up world. *The Journal for Quality and Participation, 24*(2), 48.
- Lim, N., Kim, E. K., Kim, H., Yang, E., & Lee, S. M. (2010). Individual and work-related factors influencing burnout of mental health professionals: A meta-analysis. *Journal of Employment Counseling, 47*(2), 86-96.
- Lim, R. C. H., & Pinto, C. (2009). Work stress, satisfaction and burnout in New Zealand radiologists: Comparison of public hospital and private practice in New Zealand. *Journal of Medical Imaging and Radiation Oncology, 53*(2), 194-199.
- Llorent, V. J., & Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout and its relation to sociodemographic variables among education professionals working with people with disabilities in Córdoba (Spain). *Ciencia & Saude Coletiva, 21*, 3287-3295.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387-405.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986), *Maslach's Burnout Inventory* Mantra/, 2nd edn (Consulting Psychologists Press, Palo Alto).
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current directions in psychological science, 12*(5), 189-192.



- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). A social psychological analysis. *Soc. Psychol. Health Illn*, 227-251.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale, CA: CPP, Incorporated.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McLeskey, J., Waldron, N., & Waldron, N. L. (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. ASCD.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, 132(3), 327–353.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1145-1153.
- Mohamadi, F. S., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's Theory in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices* (4th). Boston: Houghton Mifflin.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010.
- Mulvaney, T. L. (2013). *Teacher characteristics to burnout in high school teachers in rural Arizona*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, Flagstaff.
- Nichols, A., Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25, 71–86.
- Nichols, A., Sosnowsky, F. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25, 71–86.

- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of self-efficacy and burnout state of teachers working in the special education field in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160–166.
- Oliver, M. (1983). Social work and disability: Old and new directions. In *Social Work with disabled people* (pp. 6-32). Palgrave, London.
- Olivier, M. A. J., & Williams, E. E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- 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.
- Pijl, S. J., & De Bos, K. V. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 111-119.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33–51). Taylor & Francis.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International journal of disability, development and education*, 55(1), 61-76.
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327.
- Richardson, A.M., & Burke, R.J. (1995). Models of burnout: Implications for interventions. *International Journal of Stress Management*, 2(1) 31-43.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Rotter, J. B. (1960). Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, 67, 301-316.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- 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(2), 67–74.
- 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(2), 67-74.
- Salami, S. O. (2011). Organizational role stress and burnout psychology essay. *Asian Social Science*, 7(50), 110-121.
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259.
- Sari, H. 2004. An Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Turkish Special SchoolHead Teachers and Teachers, and the Factors Affecting their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies* 30(3), 291–306.
- Saricam, H., & Sakiz, H. (2014). Burnout and Teachers Self-Efficacy among Teachers Working in Special Education in Turkey. *Educational Studies*, 40, 423-437.
- Satici, A. S. (2013). *Investigation of academic self-efficacy of university students in terms of various variables*. (Post graduate thesis). Anadolu University, Education Sciences Institution, Eskişehir.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *The handbook of work and health psychology*, 2(1), 282-424.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*.

- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Schaufeli, W.B. and Buunk, B.P. (2002). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In *The Handbook of Work and Health Psychology* (eds M.J. Schabracq, J.A. Winnubst and C.L. Cooper).
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology, 57*, 152-171.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory.
- Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among schoolteachers. *IIMB Management Review, 18*(4), 349-363.
- Sheldrake, D. A. (2013). *A comparative study of administrator and special education teacher perceptions of special education teacher attrition and retention* (Doctoral dissertation, Portland State University).
- Shih, S. P., Jiang, J. J., Klein, G., & Wang, E. (2013). Job burnout of the information technology worker: Work exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. *Information & Management, 50*(7), 582-589.
- Shyman, E. (2011). Examining mutual elements of the job strain model and the effort—reward imbalance model among special education staff in the USA. *Educational management administration & leadership, 39*(3), 349-363.
- 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*(3), 611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education, 26*(4), 1059-1069.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. and Kontu, E. (2019), Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *Br Educ Res J, 45*, 622-639.
- Soukupová, Z. (2016). *Burn Out Syndrome*. (Unpublished thesis). Mendel University in Brno.

- Squillaci, M. (2021). Analysis of the burnout levels of special education teachers in Switzerland in link with a reform implementation. *European Journal of Special Needs Education, 36*(5), 844-853,
- Stainback, S. B. 2000. The Inclusion Movement: A Goal for Restructuring Special Education. In *Special Education in the 21st Century: Issues of Inclusion and Reform*, edited by K. Mazurek and M. A. Winzer, 27–40. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 926-934.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology, 4*(03), 268.
- Stough, L. M., & Palmer, D. J. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education, 36*(4), 206–222.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering schoolservices. *International Journal of Inclusive Education, 15*(8), 797-818.
- Surgevil, O. (2006). *Burnout Syndrome In Business Life*. (1st publication). Ankara: Nobel Publication.
- Tang, C. S. K., Au, W. T., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 22*(8), 887-901.
- Tarkar, P. (2020). *Impact Of Covid-19 Pandemic On Education System*. International Journal of Advanced Science and Technology. Mathura: Institute of Business Management, GLA University. 29 (9s).
- Thornton, D., Gunningham, N. A., & Kagan, R. A. (2005). General deterrence and corporate environmental behavior. *Law & Policy, 27*(2), 262-288.
- Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality assurance in education*.
- Toth, G., & Matsuishi, T. (2000). *The Role of Special Teacher in the Special Education*.

- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751–761.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal, 110*(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management, 21*, 634-642.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 153-162.
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. UNESCO. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.
- Uzun, A., Özkılıç, R., & Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 5018-5021.
- Vargas Rubilar, N., & Oros, L. B. (2021). Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic. *Frontiers in psychology, 12*, 756007.
- 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.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought, 43*-60.
- Weber, A., & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies?. *Occupational medicine (Oxford, England), 50*(7), 512–517.
- Weiner, H. M. (2003). Effective Inclusion: Professional Development in the Context of the Classroom. *TEACHING Exceptional Children, 35*(6), 12–18.
- Wiggins, M. S., Lai, C., & Deiters, J. A. (2005). Anxiety and burnout in female collegiate ice hockey and soccer athletes. *Perceptual and motor skills, 101*(2), 519-524.

- 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.
- Winzer, M. A. (2000). *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform.* Gallaudet University Press.
- Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional children, 83*(4), 412-427.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81–91.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society, 40*(5), 78-85.
- York-Barr, J., Sommers, J., Duke, K., & Ghore, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education, 9*(2), 193-215.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*(3), 701-708.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of work and organizational psychology, 8*(3), 371-400.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015.
- Zheng, D. F. and Shen, R. H.. 2013. Research on special education teacher's teaching efficacy, social support and job burnout. *Journal of Bijie University, 31*(10), 76–80.

## *Ελληνόγλωσση*

- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ., & Παυλίδου Κ., (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς σε άτομα με νοητική αναπηρία: Διαχείριση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζαγκότας, Β. (2010). *Η Ιστορία της Ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος 1, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προϋποθέσεις – Προοπτική. Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, (σσ.25- 40). Αθήνα: Ιόνιος Σχολή, Φεβρουάριος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Ατραπός.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.
- Καϊσέρογλου Ν. (2010) *Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) στα σχολεία γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ζητήματα και δυνατότητες άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, Θεσσαλονίκη.
- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2016). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 7-16Α.
- Κρουσταλάκης Σ Γεωργίου, (1997). «Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο». Εκδόσεις: Εκτύπωση Οφσσετ, Αθήνα



- Κυπριωτάκης, Α. (2001) *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου Β. – Παντελιάδου Σ., (2000). «Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική Θεώρηση», στο : Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), «Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα– Κριτική θεώρηση*.
- Μαστοροδήμου, Χ., Μιχαλαρέα, Α., & Μπόνια, Β. (2013). *Ο ρόλος του δασκάλου στο ενταξιακό σχολείο Ειδική Αγωγή - Προσόντα του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής*.
- Μπάρμπας Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση* (μονογραφία), εκδόσεις «Προμηθεύς», Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσ/νικη: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (Επιμ.) (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσ/νικη: Γράφημα
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α': Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Από τη ζωή του σχολείου στην παραγωγική διαδικασία και στην αυτόνομη διαβίωση: Κριτήρια ομαλής μετάβασης. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 4, 1-12.
- Ρούσσου, Μ. (2021). *Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη κατά την περίοδο της πανδημίας στο χώρο της εκπαίδευσης η περίπτωση της ειδικής αγωγής*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σιώζου, Α. (2008). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ειδικές κατηγορίες υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. (Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: GUTENBERG
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Τσινιάρη, Ε. (2016). *Ειδική ή ενταξιακή εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο για τη λειτουργικότητα και το ρόλο του ειδικού σχολείου*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Φλώρινας.
- Φούντα, Χ. (2020). *Συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η ενταξιακή προοπτική των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. (Τόμ. Α & Β). Αθήνα: Διάδραση.

## *Παράρτημα Ι*

### *Ερωτηματολόγιο έρευνας*

#### *Έντυπο ενημέρωσης*

Αγαπητοί και αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής, πραγματοποιείται η παρούσα επιστημονική έρευνα με σκοπό να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της αυτοαποτελεσματικότητας τους κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19.

Για τις ανάγκες της έρευνας είναι απαραίτητη η συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Ο αναμενόμενος χρόνος συμπλήρωσης τους είναι 10 - 15 λεπτά.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε στις ερωτήσεις άμεσα και με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά μόνο απαντήσεις που εσείς νιώθετε ότι σας αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Με βάση αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζετε ότι οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές και η ανωνυμία σας θα τηρηθεί με αυστηρότητα.

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα είναι συνολική, καθώς θα επεξεργαστούν όλα τα δεδομένα μαζί, δηλαδή δεν πρόκειται να γίνει επεξεργασία ατομικών δεδομένων.

Πρόσβαση στα δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνήτρια και ο επόπτης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε, χωρίς καμία επίπτωση. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη για εμένα.

Σας ευχαριστώ για τον κόπο και το χρόνο που θα αφιερώσετε για τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου.

### **Έντυπο συγκατάθεσης**

Με το παρόν έντυπο, βεβαιώνω για τα ακόλουθα:

Έχω ενημερωθεί επαρκώς και με τρόπο κατανοητό για τους σκοπούς της έρευνας στην οποία θα συμμετάσχω.

Έχω ενημερωθεί επαρκώς και με τρόπο κατανοητό για το τι συνεπάγεται η συμμετοχή μου σε αυτή την έρευνα. Ειδικότερα, έχω ενημερωθεί για όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που θα έχω ως συμμετέχουσα/ων στην έρευνα.

Έχω ενημερωθεί επαρκώς και με τρόπο κατανοητό για τον τρόπο χειρισμού και την προστασία των προσωπικών δεδομένων μου που σχετίζονται με αυτή την έρευνα.

Γνωρίζω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι ανά πάσα στιγμή μπορώ να αποχωρήσω από την έρευνα για οποιονδήποτε λόγο και χωρίς καμία επίπτωση.

Δίνω την συγκατάθεση μου για να συμμετάσχω οικειοθελώς στην ανωτέρω έρευνα.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## Δημογραφικά στοιχεία

### Φύλλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

### Ηλικία:

### Οικογενειακή Κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Σε σχέση συμβίωσης
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

### Αριθμός Τέκνων:

### Εκπαιδευτικό Επίπεδο

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό Ειδίκευσης

### Καθεστώς Εργασίας

- Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός
- Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός
- Ωρομίσθιος/α Εκπαιδευτικός

### **Βαθμίδα Εκπαίδευσης**

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

### **Συμπληρώστε την ειδικότητα σας: ΠΕ**

#### **Τύπος Σχολείου**

- Ειδικό Νηπιαγωγείο
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο
- ΕΝΕΓΓΥΛ
- ΕΕΕΚ

#### **Έτη Προϋπηρεσίας**

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-20 έτη
- > 21 έτη

**Συμπληρώστε την χιλιομετρική απόσταση του σχολείου που υπηρετείτε από την μόνιμη κατοικίας σας:**

#### **Επαγγελματική Εξουθένωση**

Οι παρακάτω προτάσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας απέναντι στην εργασία σας. Επιλέξτε, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθατε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση κατά την περίοδο της πανδημίας.

0 = Ποτέ, 1 = Μερικές φορές το χρόνο, 2 = Μία φορά τον μήνα, 3 = Μερικές φορές τον μήνα, 4 = Μια φορά την εβδομάδα, 5 = Μερικές φορές την εβδομάδα και 6 = Κάθε μέρα.

1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

2. Νιώθω άδειος/α μετά το τέλος μιας μέρας στο σχολείο.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς μαθητές μου, σαν να είναι αντικείμενα.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

6. Είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

7. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

9. Νιώθω ότι μέσα από τη δουλειά μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των μαθητών μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

10. Νιώθω πως έχω γίνει λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

11. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει πιο σκληρό/ή.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

12. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

14. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

15. Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

16. Μου δημιουργεί πολύ άγχος στη δουλειά μου η άμεση επαφή με ανθρώπους/ μαθητές.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---



17. Πιστεύω πως μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

18. Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

19. Νιώθω πως έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

20. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

21. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.

1                    2                    3                    4                    5                    6

---

### Αυτοαποτελεσματικότητα

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων.

Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει έχοντας στο μυαλό σας την περίοδο της πανδημίας.

Ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «καθόλου», ο αριθμός 3 στην απάντηση «σε μικρό βαθμό», ο αριθμός 7 στην απάντηση «σε μεγάλο βαθμό» και ο αριθμός 9 στην απάντηση «σε πολύ μεγάλο βαθμό».

Σε ποιον βαθμό μπορείς...

...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

...να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να εμποδίζεις μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα "αδύνατου" μαθητή;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να εκτιμήσεις τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

...να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να κάνεις τους μαθητές να πιστεύουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

... να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;

1      2      3      4      5      6      7      8      9

---

## Παράρτημα Β

**Πίνακας 1**

*Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (N = 91 άτομα)*

Μεταβλητή	<i>n</i>	%
<b>Φύλο</b>		
Άνδρες	21	23,1
Γυναίκες	70	76,9
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>		
Άγαμοι/ες	18	19,8
Έγγαμοι/ες	67	73,6
Σε σχέση συμβίωσης	6	6,6
<b>Αριθμός παιδιών</b>		
0	27	29,7
1	28	30,8
2	30	33,0
3	6	6,6
<b>Σπουδές</b>		
Βασικό πτυχίο	82	90,1
Μεταπτυχιακό ειδίκευσης	3	3,3
Διδακτορικό	6	6,6

Ειδικότητες		
ΠΕ71	34	37,4
ΠΕ06	18	19,8
ΠΕ11	18	19,8
ΠΕ61	15	16,5
ΠΕ70	3	3,3
ΠΕ02	3	3,3
Καθεστώς εργασίας		
Μόνιμοι/ες	45	49,5
Αναπληρωτές/τριες	40	44,0
Ωρομίσθιοι/ες	6	6,6
Βαθμίδα εκπαίδευσης		
Πρωτοβάθμια	70	76,9
Δευτεροβάθμια	21	23,1
Τύπος σχολείου		
Ειδικό νηπιαγωγείο	15	16,5
Ειδικό δημοτικό	55	60,4
ΕΝΕΓΓΥΛ	9	9,9
ΕΕΕΕΚ	12	13,2
Προϋπηρεσία		
1-5 έτη	18	19,8
6-10 έτη	25	27,5

11-15 έτη	15	16,5
-----------	----	------

### Πίνακας 3

16-20 έτη	9	9,9
21-25 έτη	9	9,9
>25	15	16,5

### Πίνακας 2

*Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας του Cronbach*

Επαγγελματική εξουθένωση

Υποκλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's $\alpha$
Συναισθηματική εξάντληση	9	.80
Αποπροσωποποίηση	5	.64
Προσωπικά επιτεύγματα	8	.87

Αυτοαποτελεσματικότητα

Υποκλίμακα

Διαχείριση τάξης	8	.95
Στρατηγικές διδασκαλίας	8	.87
Δέσμευση των μαθητών	8	.94

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών (N = 91 άτομα).

Μεταβλητή	M.O.	T.A.
<b>Επαγγελματική εξουθένωση</b>		
Συναισθηματική εξάντληση	15,19	8,51
Αποπροσωποποίηση	4,30	4,24
Προσωπικά επιτεύγματα	34,45	9,70
<b>Αυτοαποτελεσματικότητα</b>		
Διαχείριση τάξης	6,71	1,58
Στρατηγικές διδασκαλίας	6,79	1,29
Δέσμευση μαθητών	6,78	1,39

#### Πίνακας 4

Σύγκριση μέσων όρων για άνδρες και γυναίκες ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές της έρευνας

Μεταβλητή: Συναισθηματική εξάντληση

Ομάδα	N	M.O.	T.A.	<i>t</i>	<i>p</i>
Γυναίκες	70	17,27	8,21	4,71	.000
Άνδρες	21	8,28	5,30		

Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών

Ομάδα	N	M.O.	T.A.	<i>t</i>	<i>p</i>
Γυναίκες	70	6,51	1,39	3,56	.000
Άνδρες	21	7,67	.99		



## Πίνακας 5

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα για τις υπό εξέταση μεταβλητές με βάση το καθεστώς εργασίας

Μεταβλητή: Αποπροσωποίηση

Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μεταξύ των ομάδων	2	474,68	237,342	18,214	.000
Εντός των ομάδων	88	1146,70	13,031		
Σύνολο	90	1621,38			

Μεταβλητή: Προσωπική επίτευξη

Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μεταξύ των ομάδων	2	4452,95	2226,47	49,55	.000
Εντός των ομάδων	88	3953,57	44,92		
Σύνολο	90	8406,52			

Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης

Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μεταξύ των ομάδων	2	105,79	52,89	38,45	.000
Εντός των ομάδων	88	121,05	1,37		

Σύνολο	90	226,84			
<hr/>					
Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών					
<hr/>					
Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<hr/>					
Μεταξύ των ομάδων	2	78,99	39,49	36,18	.000
Εντός των ομάδων	88	96,06	1,09		
Σύνολο	90	175,06			
<hr/>					
Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας					
<hr/>					
Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<hr/>					
Μεταξύ των ομάδων	2	54,53	27,26	24,74	.000
Εντός των ομάδων	88	96,95	1,10		
Σύνολο	90	151,48			
<hr/>					

### Πίνακας 6

*Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα για τις υπό εξέταση μεταβλητές με βάση τα έτη προϋπηρεσίας*

Μεταβλητή: Αποπροσωποίηση					
<hr/>					
Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<hr/>					

Μεταξύ των ομάδων	5	303,54	60,70	3,91	.003
Εντός των ομάδων	85	1317,84	15,50		
Σύνολο	90	1621,38			

Μεταβλητή: Προσωπική επίτευξη

Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μεταξύ των ομάδων	5	2592,58	518,51	7,58	.000
Εντός των ομάδων	85	5813,94	68,39		
Σύνολο	90	8406,52			

Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης

Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μεταξύ των ομάδων	5	35,34	7,06	3,13	.012
Εντός των ομάδων	85	191,50	2,25		
Σύνολο	90	226,84			

Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών

Πηγή	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Μεταξύ των ομάδων	2	29,23	5,84	3,40	.007
Εντός των ομάδων	88	145,83	1,71		

ομάδων

Σύνολο 90 175,06

---

### Πίνακας 7

Συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων με τις υπό εξέταση μεταβλητές

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ηλικία	1								
2. Αριθμός παιδιών		1							
3. Χιλιομετρική απόσταση			1						
4. Συναισθηματική εξάντληση	-.210*			1					
5. Αποπροσωποποίηση	-.384**	-.400**			1				
6. Προσωπική επίτευξη	.275**	.239*				1			
7. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης							1		
8. Αυτοαποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών								1	
9. Αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας									1

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

## Πίνακας 8

*Συσχετίσεις όλων των υπό εξέταση μεταβλητών*

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Συναισθηματική εξάντληση	1					
2. Αποπροσωποίηση		1				
3. Προσωπική επίτευξη			1			
4. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης		-.244*	.719**	1		
5. Αυτοαποτελεσματικότητα στη δέσμευση των μαθητών		-.299**	.711**		1	
6. Αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας			.642**			1

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

