



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή

«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή

που κατατίθεται και υποστηρίζεται από την
Κούρκουλου Σοφία

Επιβλέπων καθηγητής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Αθήνα

Σεπτέμβριος 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο διάστημα ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας μεσολάβησαν πολλά μεταξύ των οποίων και μια εγκυμοσύνη, η οποία εξελίχθηκε σχεδόν παράλληλα με την εκπόνηση της εργασίας. Πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετώπισα σε σχέση με αυτή την συγκυρία, η εγκυμοσύνη μου λειτούργησε ως κινητήριοις δυνάμεις για την χρονικά συνεπή ολοκλήρωση της καθώς μετά την γέννηση του μικρού Ορέστη γνώριζα ότι δεν θα υπήρχε χρόνος για κάτι άλλο. Έφτασα λοιπόν στο πέρας αυτού του ταξιδιού με την υποστήριξη των δικών μου ανθρώπων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και κυρίως τον σύζυγο-σύντροφο μου για την οικονομική και συναισθηματική υποστήριξη που μου προσέφευε τις στιγμές που το είχα μεγάλη ανάγκη καθώς και για την υπομονή, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου παρείχε. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Αντωνίου που παρά τις αντιξοότητες που προέκυψαν προσέφερε αμέριστα την υποστήριξή του σε όλα τα στάδια της εργασίας. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη και πολλά ευχαριστώ χρωστάω στον καθένα από τους συμμετέχοντες ξεχωριστά, όπου χωρίς την ενεργή συμμετοχή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Τέλος ευχαριστώ θερμά την φίλη και ψυχολόγο Μαριάνθη που με βοήθησε στο τελικό στάδιο της μορφοποίησης της εργασίας. Χωρίς την πολύτιμη βοήθειά της η ολοκλήρωση της εν λόγω διπλωματικής θα καθυστέρουσε αρκετά.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	6
Abstract	6

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

A.1. ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ-ΣΕΕ

1.1. Ορισμός Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης	7
1.1.1. Ιστορική αναδρομή ΣΕΕ	8
1.1.2. Η έννοια του ΣΕΕ στους εκπαιδευτικούς	10
1.1.3. Στάδια εξέλιξης ΣΕΕ	11
1.2. Οι τρεις διαστάσεις του ΣΕΕ σύμφωνα με Maslach	12
1.2.1. Συναισθηματική εξάντληση	12
1.2.2. Αποπροσωποποίηση / κυνισμός	13
1.2.3. Μειωμένη προσωπική επίτευξη / αναποτελεσματικότητα	13
1.3. Μοντέλα που εξετάζουν το ΣΕΕ	13
1.3.1. Αναθεώρηση μοντέλου Maslach	14
1.3.2. Μοντέλο ελέγχου απαιτήσεων (DemandControlModel)	15
1.3.3. Μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων- πόρων (Job Demands-Resources)	15
1.3.4. Μοντέλο Job Demand – Control -Support (JDCS)	16
1.3.5. Μοντέλο του Hockey (2000)	16
1.3.6. Το Συναλλακτικό Μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισης	16
1.4. Όργανο αξιολόγησης της Maslach	17

A.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΕ

2.1. Κατηγοριοποίηση παραγόντων της Chang (2000)	18
2.1.1. Ατομικοί παράγοντες και ΣΕΕ	21
2.1.1.1. Ηλικία και ΣΕΕ	21
2.1.1.2. Φύλο και ΣΕΕ	22
2.1.1.3. Εργασιακή εμπειρία και ΣΕΕ	25

2.1.1.4.	Προσωπικά χαρακτηριστικά και ΣΕΕ	26
2.1.2.	Οργανωτικοί παράγοντες	27
2.1.3.	Παράγοντες συναλλαγής και ΣΕΕ	28
2.2.	Τριμερής κατηγοριοποίηση βάσει Fornin	29
A.3.	ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕΕ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	
3.1.	Εγκατάλειψη/αλλαγή επαγγέλματος	29
3.2.	Επιπτώσεις στον οργανισμό	30
3.3.	Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις	30
3.4.	Επιπτώσεις στο άτομο	31
3.5.	Επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία	31
A.4.	ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΕ	
4.1.	Επαγγελματική ικανοποίηση ως μέσο πρόληψης ΣΕΕ	33
4.1.1.	Επαγγελματική ικανοποίηση και συνεργασία με γονείς	34
4.1.2.	Επαγγελματική ικανοποίηση και πίεση χρόνου	35
4.2.	Στρατηγικές αντιμετώπισης ΣΕΕ	36
4.2.1.	Αντιμετώπιση επικεντρωμένη στο πρόβλημα	36
4.2.2.	Αντιμετώπιση επικεντρωμένη στο συναίσθημα	36
4.2.3.	Αντιμετώπιση επικεντρωμένη σε εργασίες επανάκτησης	37
4.2.4.	Στρατηγικές υποστήριξης	38
4.3.	Επίπεδα πρόληψης ΣΕΕ και προγράμματα παρέμβασης	38
4.3.1.	Πρωτογενής πρόληψη	39
4.3.2.	Δευτερογενής πρόληψη	40
4.3.3.	Τριτογενής πρόληψη	40
A.5.	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
5.1.	Γιατί οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι;	42
5.2.	Δυσάρεστα συναισθήματα που οδηγούν σε ΣΕΕ	43
5.2.1.	Άγχος	43
5.2.2.	Αγανάκτηση και θυμός	44
5.2.3.	Ενοχή	45

5.3.	Η συναισθηματική εξάντληση ως προβλεπτικός παράγοντας του ΣΕΕ	45
5.4.	Συναισθηματική ρύθμιση και συναισθηματική εξάντληση	46
5.5.	Διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών και συναισθηματική εξάντληση	47
5.5.1.	Αποτελεσματικότητα διαχείρισης διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών	49

A.6. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

6.1.	Σκοπός έρευνας	50
6.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	50

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

B.1. ΜΕΘΟΔΟΣ

1.1.	Δείγμα	51
1.1.1.	Δημογραφικά στοιχεία	51
1.1.2.	Περιγραφική στατιστική	52
1.2.	Μέσα συλλογής δεδομένων	61
1.3.	Διαδικασία έρευνας	65

B.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.	Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και ΣΕΕ	68
2.2.	Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και συναισθηματική εξάντληση	69
2.3.	Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και αποπροσωποποίηση	70
2.4.	Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και προσωπική επίτευξη	71
2.5.	Πηγές συναισθηματικής έντασης εκπαιδευτικών και συνολικός δείκτης ΣΕΕ	72

B.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1.	Συζήτηση αποτελεσμάτων	74
3.2.	Περιορισμοί και ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα	79

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
---------------------	----

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	98
----------------------	----

ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	99
-------------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ – Διαγράμματα	100
----------------------------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τα επίπεδα επαγγελματικής και συναισθηματικής εξάντλησης σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και προσπαθεί να προσδιορίσει τις πηγές έντασης όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και κατά πόσο αυτές συμβάλουν στην εμφάνιση του Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας τρεις κλίμακες: (α) το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς – Maslach Burnout Inventory (MBI), Education Survey, προσαρμοσμένο από τον Κόκκινο (2000), (β) το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής έντασης (στρες) για εκπαιδευτικούς της Μούζουρα (2005) και (γ) την κλίμακα Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση Μοτίβων Συμπεριφοράς των Μαθητών – Pupil Behavior Pattern Scale του Friedman (1995). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο ο συνολικός βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης όσο και οι τρεις διαστάσεις της ξεχωριστά, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης εμπίπτει στην κατηγορία χαμηλού επιπέδου. Επιπλέον βρέθηκε ότι συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών όπως και συγκεκριμένες πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις και τον συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης αντίστοιχα. Ο όρος Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στο εξής για λόγους συντομίας θα αναφέρεται ως ΣΕΕ.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ικανοποίηση, συναισθηματική εξάντληση, διασπαστικά μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών, πηγές έντασης εκπαιδευτικών, συναισθηματική ρύθμιση

ABSTRACT

The present study examines the levels of teachers' occupational and emotional exhaustion in special and general education. It also tries to determine the sources of emotional tension as perceived by the teachers and how these sources contribute to the emergence of the Burnout Syndrome. The data were collected using three scales (a) Maslach Burnout Inventory (MBI), Education Survey for teachers, customized by Kokkinos (2000), (b) the Questionnaire of Emotional Tension Sources for teachers, by Mouzoura (2005), and (c) Pupil Behavior Pattern Scale, by Friedman (1995). The results have shown that the level of burnout and the three dimensions of exhaustion that teachers experience in general and special education, is low. Moreover, it has been found that particular patterns of pupils' behavior and particular sources of teachers' emotional intensity are related to the three dimensions and the overall degree of burnout. The term «Burnout Syndrome» from now on will be shortly referred as BS.

Key words: teachers' burnout, job satisfaction, emotional exhaustion, disruptive student behaviors, teachers' tension sources, emotional regulation

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ-ΣΕΕ

1.1 Ορισμός Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης-ΣΕΕ (Burnout)

«Είναι μία κρίσιμη χρονική περίοδος για την έννοια του burnout. Θα αποδειχθεί μια εννοιολογική κατασκευή με διαχρονική αξία, χρήσιμη στην κατανόηση και αντιμετώπιση συμπτωμάτων που σχετίζονται με την εργασία ή η ίδια η έννοια 'θα καεί' από την υπέρ-χρήση της, την υπέρ-έκταση που θα της δοθεί και την έλλειψη νέας κατεύθυνσης που πιθανά τη χαρακτηρίζει;». Περίπου 1500 δημοσιεύσεις που αφορούσαν στην επαγγελματική εξουθένωση (Burnout) καταγράφηκαν στα 7 χρόνια που μεσολάβησαν μετά την προαναφερόμενη δήλωση του Farber το 1983 (Maslach και Schaufeli, 1993). Μέχρι σήμερα πάνω από 6.000 βιβλία, κεφάλαια βιβλίων, διδακτορικές έρευνες και άρθρα επιστημονικών περιοδικών έχουν δημοσιευθεί για την επαγγελματική εξουθένωση (Πολυχρονόπουλος, 2008. Schaufeli, Leiter, και Maslach, 2008). Ωστόσο, μολονότι η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει διερευνηθεί εκτενώς δεν φαίνεται να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της συγκεκριμένης εννοιολογικής κατασκευής.

Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (burnout) είναι ένα σύνδρομο που αρχικά εμφανίστηκε στις μελέτες ως περιγραφικές και ποιοτικές παρατηρήσεις από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τις ανθρώπινες υπηρεσίες και την υγειονομική περίθαλψη στα μέσα του 1970. Θεωρείται αποτέλεσμα μακροχρόνιου επαγγελματικού στρες ιδιαίτερα ανάμεσα σε εργαζόμενους στις ανθρώπινες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών (Jennett, Harris και Mesibov, 2003). Παρότι οι αιτίες μπορεί να διαφέρουν, όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες στην εργασία τους (Jennett και συν., 2003). Οι περισσότεροι από αυτούς διαχειρίζονται επιτυχώς το στρες στην εργασία, ωστόσο το ΣΕΕ μπορεί να είναι αποτέλεσμα ανεπιτυχούς διαχείρισης χρόνιου στρες (Jennett και συν., 2003). Η Maslach και συν. (1996) θεώρησε την συναισθηματική εξάντληση ως τη βασική πτυχή του ΣΕΕ ενώ οι Pines και Aronson (1988) συμπεριέλαβαν και την σωματική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια και χρόνια κούραση. Οι Montgomery και Rupp (2005) περιέγραψαν επίσης το ΣΕΕ ως συναισθηματική εξάντληση που είναι αποτέλεσμα χρόνιου στρες και συγκεκριμένα ότι προκύπτει σε άτομα που αλληλεπιδρούν επαγγελματικά με άλλα άτομα. Το ΣΕΕ έχει γενικά οριστεί ως το βίωμα συναισθηματικής εξάντλησης αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπική επίτευξης (Maslach, Leiter, και Schaufeli, 2008). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το burnout αναπτύσσεται σταδιακά και είναι το τελικό στάδιο αλυσιδωτών αντιδράσεων (Peeters και Rutte, 2005).

Εν ολίγοις κατά καιρούς προσπάθησαν να δοθούν διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: α) στους ορισμούς που την περιγράφουν ως κατάσταση (Maslach και Jackson, 1986. Pines και Aronson, 1988. Brill, 1984) και β) στους ορισμούς που την περιέγραψαν ως δυναμική διαδικασία (Cherniss, 1980b, 1980a.

Edelwich και Brodsky, 1980. Etzion, 1987). Οι ορισμοί που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως κατάσταση παρουσιάζουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: δίνεται έμφαση στα ψυχικά συμπτώματα και στη συμπεριφορά (συμπτώματα όπως συναισθηματική εξάντληση, κούραση και κατάθλιψη) τα οποία σχετίζονται με την εργασία. Επιπλέον υπάρχει το αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής απόδοσης το οποίο δεν οφείλεται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά στην αρνητική στάση και συμπεριφορά (Schaufeli και Buunk, 1996).

Σχετικά με τους ορισμούς που περιγράφουν τη επαγγελματική εξουθένωση ως διαδικασία, η κατάληξη είναι αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων και επέρχεται από κάποια στάδια τα οποία έχουν σαν αφετηρία τους το εργασιακό στρες, δηλαδή την ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων εργασίας και ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου.

Οι Maslach και Schaufeli (1993) την περιγράφουν ως μία σταδιακή μείωση της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το εργασιακό στρες διαρκώς αυξάνεται, αναφέροντας συγχρόνως ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο πιο διαδεδομένος ίσως σήμερα ορισμός για το ΣΕΕ είναι αυτός που έδωσαν οι Maslach και Jackson (1986) ότι αποτελεί ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο συνήθως προκύπτει σε άτομα τα οποία ασχολούνται στον τομέα της παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών ο Hendrickson (1979) την έχει ορίσει ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναισθηματικό απώλεια ενδιαφέροντος για την διδασκαλία. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και δεν έχουν αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper και συν.,1990).

1.1.1 Ιστορική αναδρομή ΣΕΕ

Στην άτυπη καθημερινή γλώσσα, οι ειδικοί χρησιμοποίησαν τον όρο 'burn-out' για πρώτη φορά το 1960 για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1988). Αυτός όμως που ανέδειξε το σύνδρομο είναι ο κλινικός ψυχολόγος Herbert Freudenberger το 1974, ο οποίος εργαζόμενος σε κλινική απεξάρτησης τοξικομανών παρατήρησε συμπτώματα φθοράς ανάμεσα στο προσωπικό. Συγκεκριμένα παρατήρησε ότι πολλοί από αυτούς, κατά την επαφή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, βίωναν μειωμένη ενεργητικότητα, υποκίνηση και δέσμευση, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους καθώς και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Αργότερα το 1980, ο Freudenberger την περιέγραψε ως μία κατάσταση κόπωσης και απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Η Maslach (1976) μια κοινωνική ψυχολόγος πήρε συνεντεύξεις από εργαζόμενους στις ανθρωπιστικές υπηρεσίες σχετικά με το εργασιακό στρες που βιώνουν στη δουλειά. Η Maslach βρήκε ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνήθως εντοπίζεται στις υπηρεσίες περίθαλψης όπου τα συναισθήματα, τα κίνητρα και οι αξίες μεταξύ του φροντιστή και του παραλήπτη αποτελούν το υποκείμενο διαπροσωπικό πλαίσιο του ΣΕΕ. Η σχέση που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με τη δουλειά τους και οι δυσκολίες που ενδεχομένως να παρουσιαστούν όταν αυτή η σχέση εξελιχθεί με τρόπο ανεπιθύμητο, έχουν εδώ και χρόνια αναγνωριστεί. Η χρήση του όρου επαγγελματική εξουθένωση ξεκίνησε να εμφανίζεται συστηματικότερα τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, ιδιαίτερα μεταξύ των ανθρώπων που δούλευαν στις υπηρεσίες που σχετίζονται με ανθρώπους.

Αυτό όμως που αξίζει να τονιστεί, σύμφωνα με τους Maslach και συν. (2001), είναι ότι η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ως κοινωνικό πρόβλημα είχε αναγνωριστεί από τους εργαζόμενους αλλά και από τους κοινωνικούς σχολιαστές, πολύ πριν γίνει αντικείμενο μελέτης από τους ερευνητές. Αυτή η διαδεδομένη χρήση του όρου είχε επίσης προβλεφθεί από συγγραφείς όπως ο Thomas Mann (1922) και ο Graham Greene (1961), με τη νουβέλα του «A burnout case» (Μία περίπτωση επαγγελματικής εξουθένωσης). Ακόμα και παλαιότερα έργα, μυθοπλασίας αλλά και μη, περιέγραφαν παρόμοια φαινόμενα, που περιλάμβαναν μεταξύ άλλων υπερβολική κούραση και την έλλειψη ιδεαλισμού και πάθους για τη δουλειά (Burisch, 1993).

Κατά την τελευταία δεκαετία, όμως, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτέλεσε ένα ερευνητικό θέμα που απασχόλησε σημαντικά την επιστημονική κοινότητα. Έτσι, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για να αποτυπώσει την εργασιακή κόπωση και το άγχος που εμφανίζονται, μεταξύ άλλων, στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, ενώ μετέπειτα η χρήση του επεκτάθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και στα επαγγέλματα που απαιτούν επαφές με ανθρώπους.

Ειδικά, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει αρκετούς ερευνητές και πολλές από τις μελέτες, (Pomaki και Anagnostopoulou, 2003. Jin, Yeung, Tang, και Low, 2008) έχουν εντοπίσει την επαγγελματική εξουθένωση, τη κατάθλιψη, τη δυσαρέσκεια από την εργασία, το άγχος, καθώς και μια σειρά σωματικών ενοχλημάτων και επιπτώσεων στη γενική υγεία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς, ως συνέπεια των χαρακτηριστικών της εργασίας τους. Αυτοί μάλιστα είναι και ορισμένοι από τους λόγους που τους έχουν ωθήσει στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Boe, Cook και Sunderland, 2008).

Ιστορικά, ο «πόλεμος κατά της φτώχειας», που ξεκίνησε από τον Πρόεδρο Τζόνσον Λίντον και παρείχε κίνητρα στους νέους εργαζόμενους στις ανθρώπινες υπηρεσίες, ήταν το κοινωνικό γεγονός που συνέβαλε στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όμως, η πολυπλοκότητα των παραγόντων που διαιωνίζουν τη φτώχεια ακύρωσε τις όποιες προσπάθειες ανακούφισης των ανθρώπων, καθώς οι επαγγελματίες στις υπηρεσίες αυτές δεν κατόρθωσαν να ανταπεξέλθουν παρά τα ιδεαλιστικά κίνητρα. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά στην εργασία τους οι Schaufeli, Leiter και Maslach (2009), οι εργαζόμενοι στις ανθρώπινες υπηρεσίες ήρθαν αντιμέτωποι τότε με τη μειωμένη αποτελεσματικότητά τους και την έλλειψη συμπόνιας προς τους

αποδέκτες των υπηρεσιών τους, καταστάσεις που φάνηκε να έχουν ζωτική σημασία στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι, η «πολιτιστική επανάσταση» του 1960 αποδυνάμωσε την εξουσία και το κύρος κάποιων επαγγελματιών όπως των δασκάλων, των γιατρών, των αστυνομικών, των κοινωνικών λειτουργών κ.ά. , ενώ οι αποδέκτες της περίθαλψης, της ενσυναίσθησης και των υπηρεσιών έγιναν περισσότερο απαιτητικοί από πριν. Για τους Schaufeli, Leiter και Maslach (2009), αυτοί οι λόγοι αύξησαν σημαντικά τις φυσικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους, ενώ η Schaufeli (2006) σε εργασία της υποστήριξε πως αυτή η «έλλειψη αμοιβαιότητας» είναι που ενισχύει την επαγγελματική εξουθένωση.

Από τα τέλη του 1980 και περισσότερο στις αρχές του 1990, οι επαγγελματίες και οι ερευνητές αναγνώρισαν την ένταση του επαγγελματικού άγχους και εκτός των ανθρωπίνων υπηρεσιών (π.χ. σε εργαζομένους σε υπαλληλικές θέσεις, σε στελέχη, σε επιχειρηματίες κ.ά.). Οι Schaufeli, Leiter και Maslach (2009), επεσήμαναν ότι η επαγγελματική εξουθένωση επεκτάθηκε σε εργασίες που απαιτούν επίλυση προβλημάτων, παροχή συμβουλών, δημιουργικότητα και πλέον ο όρος αφορά την εξάντληση των φυσικών πόρων που οδηγεί στην εξουθένωση σε ψυχολογικό επίπεδο.

1.1.2 Η έννοια του ΣΕΕ στους εκπαιδευτικούς (Teachers' Burnout)

Αναφορικά με την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, ο Hendrickson (1979) την ορίζει ως " την σωματική, συναισθηματική και ψυχική εξάντληση η οποία αρχίζει με υποκειμενικά αισθήματα δυσφορίας και κορυφώνεται σταδιακά καθώς ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα αίσθημα απώλειας ικανοποίησης και ενδιαφέροντος για την διδασκαλία". Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μειωμένη ενέργεια, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, κίνητρα, συγκέντρωση προσοχής, αυτοεκτίμηση και αίσθηση του χιούμορ (Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012). Ο Blase (1982) από την άλλη, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως την λειτουργία μιας παρατεταμένης εργασιακής πίεσης η οποία προκύπτει από την ανεπάρκεια διαθέσιμων πόρων διαχείρισης και από την απουσία δίκαιων και ισότιμων ανταμοιβών σε σχέση με τις απαιτήσεις των εργασιακών πηγών άγχους". Με την πρόταση του συγκεκριμένου ορισμού ο Blase επεσήμανε δύο βασικά στοιχεία στην έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία μετέπειτα έρευνες επιβεβαίωσαν: ότι προκαλείται από παρατεταμένο άγχος και σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό περιβάλλον του ατόμου (Grayson, 2006. Rentzou, 2013). Ωστόσο, στη μεγαλύτερή τους μερίδα, οι ερευνητές φαίνεται να εφαρμόζουν στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο θεωρητικού όσο και σε επίπεδο λειτουργικού ορισμού, τον πιο ευρέως διαδεδομένο ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, εκείνο της Maslach και των συνεργατών της, προσεγγίζοντάς την ως μια τρισδιάστατη έννοια (Βασιλόπουλος, 2012. Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou, 1999. Byrne, 1991. Chang, 2009. Eged, 2000. Hastings και Bham, 2003. Μούζουρα, 2005. Norlund, 2011. Platsidou, 2010. Waugh και Judd, 2003. Χαραλάμπους, 2012).

Από τις περίπου 6.000 δημοσιευμένες μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση, οι περισσότερες σε ποσοστό περίπου 34% αφορούν στα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών (Πολυχρονόπουλος, 2008). Σύμφωνα με μελέτες στις Η.Π.Α., οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση (Αντωνίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Βασιλόπουλος, 2012. Evers, Brouwers, και Tomic, 2002). Στη Μεγάλη Βρετανία πολλές ασφαλιστικές εταιρείες έχουν κατατάξει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών στην 3η κατηγορία επαγγελμάτων υψηλού κινδύνου με το ετήσιο κόστος του επαγγελματικού άγχους στην εκπαίδευση να φτάνει τις 230.000.000 £. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση εκτιμάται διεθνώς στο 6% (Palesch, 1999).

1.1.3 Στάδια εξέλιξης ΣΕΕ

Κατά καιρούς γίνεται προσπάθεια περιγραφής των βαθμίδων εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με την Maslach (1982) τρία είναι τα στάδια:

Στο πρώτο στάδιο είναι τα προβλήματα υγείας που σχετίζονται με ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς το άτομο είναι συναισθηματικά και φυσικά εξουθενωμένο, έχει πονοκεφάλους ή άλλου τύπου προβλήματα υγείας.

Στο δεύτερο στάδιο είναι οι αρνητικές σκέψεις που σχετίζονται με κυνισμό. Για να αποφύγει αυτά τα αρνητικά συναισθήματα το άτομο κλείνεται συχνά στον εαυτό του και κάνει ελάχιστη εργασία. Στο τρίτο στάδιο είναι η πλήρης αποστροφή, όπου εκεί ο εργαζόμενος χάνει εντελώς τον έλεγχο της ζωής του.

Κατά τον Cherniss (1980), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αδυναμία να προσαρμοστεί το άτομο σε συνδυασμό με την απομάκρυνσή του από τη δουλειά του. Τα στάδια εξέλιξης είναι τρία:

1. Φάση εργασιακού στρες: σύγκρουση ανάμεσα στους διαθέσιμους και τους απαιτούμενους πόρους και συνεπώς διατάραξη της ισορροπίας.
2. Φάση εξάντλησης: λόγω της διατάραξης της ισορροπίας το άτομο οδηγείται σε συναισθηματική εξάντληση, στρες, κόπωση, ανία, έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθεια. Ο εργαζόμενος αισθάνεται απογοητευμένος.
3. Φάση αμυντικής κατάληξης: ο εργαζόμενος αλλάζει τη συμπεριφορά του ενώ πολλές φορές εκδηλώνει κυνισμό για να μπορέσει να αμυνθεί στις εσωτερικές ψυχολογικές πιέσεις που δέχεται.

Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky (1980) η επαγγελματική εξουθένωση αναλύεται σε τέσσερα στάδια:

Πρώτο στάδιο: τον αρχικό ενθουσιασμό του εργαζομένου και τους υψηλούς στόχους αντικαθιστά η απογοήτευση.

Δεύτερο στάδιο: όταν η διάψευση των προσδοκιών γίνεται καθημερινή επέρχεται η αμφιβολία και η αδράνεια που επιφέρουν την «απομυθοποίηση». Ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία του.

Τρίτο στάδιο: ο εργαζόμενος για να βγει από το αδιέξοδό του είτε πρέπει να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του, είτε να φύγει από τον εργασιακό του χώρο. Έτσι επέρχεται πλήρης ματαίωση και απογοήτευση.

Τέταρτο στάδιο: επέρχεται η απάθεια και ο εργαζόμενος εργάζεται πλέον για βιοποριστικούς καθαρά λόγους, επενδύοντας ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντα του και αγνοώντας τους άλλους.

Το μοντέλο της Pines (1988) αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία και μόνο κλίμακα, συνδέοντάς την με την ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή του μέσα από την εργασία, γεγονός που τον οδηγεί στην αίσθηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας.

Οι Schaufeli και Enzman (1998) περιγράφουν την ανάπτυξη του ΣΕΕ σε τρία στάδια:

Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από στρες που είναι αποτέλεσμα ανισορροπίας μεταξύ πηγών πόρων και απαιτήσεων.

Στο δεύτερο στάδιο το υποκείμενο βιώνει συναισθηματική ένταση, κούραση και εξάντληση που συχνά συνοδεύεται από επιπρόσθετα προβλήματα όπως αϋπνίες, πονοκεφάλους, αμνησία (Pines και Aronson, 1988).

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές.

1.2 Οι τρεις διαστάσεις του ΣΕΕ σύμφωνα με τη Maslach

Βάσει του ορισμού των Maslach και Jackson (1986) που αναφέρθηκε παραπάνω, προκύπτουν τρεις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης:

1.2.1 Συναισθηματική εξάντληση

Αποτελεί το κεντρικό στοιχείο του ΣΕΕ καθώς και την πιο προφανή ένδειξη αυτού του σύνθετου συνδρόμου. Οι Maslach και συν. (2001) παρατήρησαν ότι όταν οι άνθρωποι περιγράφουν τους εαυτούς τους ή άλλους να βιώνουν το ΣΕΕ, τις περισσότερες φορές αναφέρονται στην εμπειρία της εξάντλησης.

Οι Evers και συν. (2004) αναφέρθηκαν στη συναισθηματική εξάντληση να αισθάνονται συναισθηματικά υπερφορτωμένοι και έχοντας εξαντλήσει τους συναισθηματικούς τους πόρους. Ωστόσο η συναισθηματική εξάντληση είναι μια προσωπική ψυχολογική κατάσταση που δεν μπορεί να αποδώσει άλλες συμπεριφορές που σχετίζονται με την επαγγελματική εξάντληση. Οι Maslach και συν. (2001) συμφώνησαν στο ότι «οι συναισθηματικές απαιτήσεις της δουλειάς μπορούν να εξαντλήσουν την ικανότητα του παροχέα υπηρεσιών να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παροχής αυτής (σελ.403)». Γι' αυτό το λόγο οι Maslach και συν. (2001) πρότειναν επιπλέον την διάσταση της αποπροσωποποίησης.

1.2.2 Αποπροσωποποίηση (κυνισμός)

Σύμφωνα με τη Maslach (1976) πέρα από το βίωμα της συναισθηματικής εξάντλησης, οι παροχείς ανθρώπινων υπηρεσιών ή οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν το ΣΕΕ τείνουν να γίνονται πιο αδιάφοροι με τους ανθρώπους στους οποίους προσφέρουν υπηρεσίες ή με τους συναδέλφους τους. Η Maslach περιέγραψε αυτή τη φάση ως αποπροσωποποίηση /κυνισμό. Ο κυνισμός αναφέρεται σε μια στάση περιφρόνησης ή έναν απαθή αρνητισμό και συγκεκριμένα μια γενική δυσπιστία ως προς την ακεραιότητα ή τα δήθεν κίνητρα των άλλων.

Η αποπροσωποποίηση είναι η ενεργή αδιαφορία ως προς τους παραλήπτες των υπηρεσιών επιχειρώντας την αποστασιοποίηση από αυτούς (Maslach και συν., 2001). Οι Evers και συν. (2004) όρισαν την αποπροσωποποίηση ως αρνητική, σκληρή και αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους εργάζεται κάποιος π.χ ασθενείς, μαθητές (σελ.132).

1.2.3 Μειωμένη προσωπική επίτευξη/Αναποτελεσματικότητα

Η εξάντληση ή αποπροσωποποίηση μπορεί να εμπλέκεται με την αναποτελεσματικότητα/αποδοτικότητα . Όταν ένα άτομο νιώθει εξαντλημένο ή αδιάφορο στο να εξυπηρετεί ή να βοηθά ανθρώπους είναι πολύ δύσκολο να κατακτήσει μια αίσθηση ικανοποίησης. Σύμφωνα με τον Bandura (1997) η αυτό-αποτελεσματικότητα αντανακλά τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του ώστε να ακολουθήσει μια πορεία δράσης και να ικανοποιήσει τις συγκεκριμένες απαιτήσεις της κατάστασης. Γι' αυτό τον λόγο ένας εκπαιδευτικός που είναι αναποτελεσματικός μπορεί να έχει πιο ανεπαρκές δυναμικό στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Οι Maslach και συν. (2001) πρότειναν ότι « η έλλειψη αποτελεσματικότητας φαίνεται να προκύπτει πιο ξεκάθαρα από την έλλειψη σχετικών δεξιοτήτων, όπου η εξάντληση και ο κυνισμός προκύπτουν από την παρουσία φόρτου εργασίας και κοινωνικής σύγκρουσης (σελ. 403) ».

1.3 Μοντέλα που εξετάζουν το ΣΕΕ

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, πρώιμοι ερευνητές μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς υπό το πρίσμα του στρες που βιώνουν (Smylie, 1999). Τα ευρήματα τους προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς σε υψηλά επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (McIntyre, 1983). Στις αρχές του 1980 οι ερευνητές που μελετούσαν την σχολική εκπαίδευση καθόρισαν τους υποκείμενους παράγοντες στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών από δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και βαθμίδα εκπαίδευσης. Στα τέλη του 1980, οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία όπως αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή, το επίπεδο της τάξης που διδάσκεται, ο φόρτος εργασίας και οι τύποι ασυνήθιστων μαθητών που διδάσκονται. Σε πρώιμες έρευνες φάνηκε ότι ο φόρτος εργασίας είναι ο βασικός

παράγοντας που συμβάλλει στο ΣΕΕ. Γι' αυτό τον λόγο προτάθηκαν κάποια μοντέλα τα οποία εξετάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τον φόρτο εργασίας.

1.3.1 Αναθεώρηση του μοντέλου Maslach

Ο Carson (2006) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς ελέγχοντας σε καθημερινή βάση τα συναισθήματά επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν μέσω συσκευών PDA(Personal Digital Assistant-πρόκειται για μια χειροκίνητη συσκευή που λειτουργεί ως ημερολόγιο, κινητό τηλέφωνο, φαξ, περιηγητής στο διαδίκτυο αλλά και ως προσωπικός διοργανωτής). Στην έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν είτε χαμηλά είτε μέτρια είτε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Carson πρότεινε ότι βάσει έρευνας το ΣΕΕ θα μπορούσε να είναι μια συναισθηματική κατάσταση για αυτούς. Οι Friedman και Farber (1992) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν πως παρά το γεγονός ότι νιώθουν εξαντλημένοι, αισθάνονται ακόμα ικανοποίηση με την διδασκαλία και πιστεύουν ότι θα επέλεγαν ξανά να διδάξουν εάν είχαν τη δυνατότητα να ξεκινήσουν από την αρχή την επαγγελματική τους ζωή. Παρά δηλαδή το γεγονός ότι μπορεί να έχουν συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης όπου νιώθουν κούραση, εξάντληση και αποδέσμευση, ωστόσο αισθάνονται ακόμα ικανοποιημένοι και αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον παρά το γεγονός ότι το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach (αποπροσωποποίηση, συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη προσωπική επίτευξη) είναι ευρέως αποδεκτό, οι μελετητές σε αυτό το κομμάτι της έρευνας επιζητούν συνεχώς να βελτιώσουν αυτή την κλίμακα καθώς και την κατασκευή της για καλύτερη κατανόηση του ΣΕΕ (Schaufeli και Salanova 2007. Salanova και συν. 2005). Η Maslach (1976) δήλωσε ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν γνωστική αποστασιοποίηση αναπτύσσοντας μια αδιαφορία ή κυνική στάση όταν είναι εξαντλημένοι ή αποθαρρημένοι. Οι Salanova και συν. (2005) πρότειναν ένα τετραδιάστατο μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση εξετάζοντας την αποπροσωποποίηση και τον κυνισμό στοχεύοντας σε διανοητικές αποστάσεις (άνθρωποι-εργασία). Με άλλα λόγια είναι πιθανό ο εκπαιδευτικός να νιώθει την ανάγκη για απόσταση από τους άλλους αλλά όχι απαραίτητα και από την εργασία του. Αυτό το τετραδιάστατο μοντέλο που διαχωρίζει την αποπροσωποποίηση και τον κυνισμό ως διαφορετικές συνθέσεις για την μέτρηση του ΣΕΕ έχει εξετασθεί και επικυρωθεί. Σε σχετική έρευνα οι Tarris και συν. (2004) ισχυρίστηκαν ότι η αποπροσωποποίηση απέναντι σε συνεργάτες ή παραλήπτες υπηρεσιών μπορεί να χαρακτηριστεί ως ψυχολογική απόσυρση καθώς και ως στρατηγική αντιμετώπισης. Στο επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλαπλές σχέσεις (μαθητές , διευθυντές, συναδέλφους, γονείς) και μπορεί να νιώσουν την ανάγκη να αποστασιοποιηθούν από συναδέλφους ή άλλες σχέσεις αλλά να εξακολουθούν να εμπλέκονται στη σχέση εκπαιδευτή-μαθητή.

Σε μια μελέτη συνεργασίας εκπαιδευτικών οι Tschannen-Moran και συν. (2000) παρατήρησαν ότι η απομόνωση μπορεί να είναι απαραίτητη για αυτούς ώστε να μπορέσουν να διατηρήσουν την αυτονομία τους. Για τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ήδη συναισθηματικά εξαντλημένοι, το να αποστασιοποιούνται λίγο από τη σχέση με τους μαθητές τους μπορεί να τους

βοηθήσει να προλάβουν συμπτώματα ΣΕΕ. Σαν αποτέλεσμα προκύπτει ότι η αποπροσωποποίηση μπορεί να είναι ένας ψυχολογικός μηχανισμός αντιμετώπισης στην επαγγελματική σταδιοδρομία (Chang,2009).

1.3.2 Μοντέλο ελέγχου-απαιτήσεων (Demand Control Model)

Αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μοντέλα, με πάνω από 100 μελέτες που διεξήχθησαν για να ελέγξουν τις υποθέσεις του, όπως αναφέρουν οι Pomaki και Anagnostopoulou (2003). Το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων (DCM) του Karasek (1979) εξηγεί ότι το εργασιακό στρες προκαλείται από ένα συνδυασμό υψηλών απαιτήσεων δουλειάς και χαμηλού ελέγχου εργασίας. Σύμφωνα με το μοντέλο του Karasek δύο είναι τα χαρακτηριστικά της εργασίας που επηρεάζουν την υγεία των εργαζομένων και την ευημερία, ο έλεγχος της εργασίας (όπως το δικαίωμα αποφάσεων, η αυτονομία, η διάκριση δεξιοτήτων κ. ά.) και οι εργασιακές απαιτήσεις (π.χ. η σύγκρουση ρόλων, οι διορίες, ο φόρτος εργασίας κ.ά.). Το μοντέλο DCM αργότερα επεκτάθηκε σε μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-πόρων (Job Demands-Resources).

1.3.3 Μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων- πόρων (JobDemands-Resources)

Το μοντέλο DCM αργότερα επεκτάθηκε σε μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-πόρων (JD-R) λόγω μιας έρευνας που διεξήχθη σε ένα μεγάλο δείγμα Φιλανδών η οποία συμπεριέλαβε τους εργασιακούς πόρους σαν διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στις απαιτήσεις και τον έλεγχο (Demorouti, 2001). Σύμφωνα με το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων (Job Demands – Resources model), το άγχος ή η πίεση είναι το αποτέλεσμα μιας έλλειψης ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις στις οποίες είναι εκτεθειμένοι οι εργαζόμενοι και στους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους (Hakanen, Bakker και Schaufeli, 2006). Οι Schaufeli, Leiter και Maslach (2009), συμπλήρωσαν ότι επιβαρυντικά λειτουργεί και η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών αξιών και εκείνων της οργάνωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυξημένων απαιτήσεων είναι όταν αυξάνεται ο αριθμός των αποδεκτών υπηρεσιών καθώς και οι απαιτήσεις τους, αλλά υπάρχει ανεπάρκεια σε προσωπικό, σε εξοπλισμό, σε προμήθειες, ακόμα και σε χώρο για την εξυπηρέτηση των απαιτήσεων (ανεπάρκεια πόρων). Κατά τους Demerouti και συν. (2001), οι εργασιακές απαιτήσεις αναφέρονται στις ψυχολογικές, σωματικές και οργανωτικές πτυχές της εργασίας που απαιτούν διαρκή ψυχολογική και σωματική προσπάθεια, άρα ορισμένο φυσιολογικό και ψυχολογικό κόστος.

Συνοπτικά, βασική παραδοχή του παραπάνω μοντέλου είναι ότι δύο κατηγορίες των εργασιακών χαρακτηριστικών (εργασιακές απαιτήσεις και διαθέσιμοι πόροι) επιφέρουν δύο ανεξάρτητες ψυχολογικές διεργασίες που καθορίζουν την ευημερία των εργαζομένων. Οι δύο αυτές διεργασίες σύμφωνα με τον Sibula (2010), είναι η διαδικασία εξασθένισης και φθοράς της υγείας (που αφορά τη μείωση των ψυχικών και σωματικών πόρων των εργαζομένων οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν κακή υγεία εξαιτίας των υψηλών εργασιακών απαιτήσεων) και η

διαδικασία παρότρυνσης (αφορά στην προώθηση της επαγγελματικής και οργανωτικής δέσμευσης από τους εργασιακούς πόρους).

1.3.4 Μοντέλο Job Demand – Control -Support (JDCS)

Στα τέλη του 1980, οι Johnson και Hall (1988), προσέθεσαν σε αυτό το μοντέλο τη διάσταση της κοινωνικής υποστήριξης στο χώρο της εργασίας, έτσι δημιούργησαν το μοντέλο Job Demand - Control - Support (JDCS). Σύμφωνα με τους Rasku και Kinnunen (2003), αυτή η τρίτη διάσταση προστέθηκε για να υποθέσει ότι η υποστήριξη από τον προϊστάμενο ή το διευθυντή και τους συναδέλφους θα βοηθήσει τον εργαζόμενο να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της εργασίας.

Το παραπάνω μοντέλο υποστηρίζει δύο βασικές υποθέσεις για το πώς εργασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία. Για τους Rasku και Kinnunen (2003) και Pisanti, και συν. (2003), η πρώτη υπόθεση ονομάζεται «υπόθεση πίεσης» και υποστηρίζει ότι ένας συνδυασμός υψηλών απαιτήσεων με μικρό εύρος αποφάσεων ή με χαμηλό έλεγχο και η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σωματική και ψυχική υγεία του εργαζόμενου, αλλά και στην ευημερία. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η δεύτερη υπόθεση είναι η «υπόθεση εκμάθησης» και υποθέτει ότι όταν οι απαιτήσεις και ο έλεγχος είναι σε υψηλά επίπεδα τότε ενισχύεται η ευημερία, η παραγωγικότητα, η αύξηση των κινήτρων και η προσωπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η κυριαρχία πάνω στο άγχος και άρα να τονώνεται η ικανοποίηση και να προστατεύεται η υγεία.

1.3.5 Το αντισταθμιστικό μοντέλο του Hockey (2000)

Το αντισταθμιστικό μοντέλο του Hockey (2000) ερμηνεύει την ενεργητική διεργασία της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με βάσει αυτό το μοντέλο, η προσπάθεια του εργαζομένου για εξισορρόπηση μεταξύ των αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων και των επιπέδων απόδοσης, σε καταστάσεις στρες, οδηγεί σε σωματικό και ψυχικό κόστος (π.χ. κόπωση, αυξημένη δραστηριότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος, απώλεια κινήτρων, κ. ά.). Αυτή η διαρκής αντισταθμιστική προσπάθεια εξαντλεί την ενέργεια του εργαζομένου με συνέπεια να τον οδηγεί πιο εύκολα σε επαγγελματική εξάντληση και κακή υγεία.

1.3.6 Το Συναλλακτικό Μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισής

Το Συναλλακτικό Μοντέλο του στρες και της αντιμετώπισής του των Lazarus και Folkman (1984), θεωρεί ότι οι εμπειρίες άγχους ερμηνεύονται από το άτομο ως συναλλαγές μεταξύ του ίδιου και του περιβάλλοντος. Για αυτό το μοντέλο η προσαρμογή στο εργασιακό στρες καθορίζεται από την αλληλεπίδραση των παραμέτρων της εργασιακής κατάστασης, την

εκτίμηση για αυτή την κατάσταση που κάνει το άτομο γνωστικά και την επιλογή των αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Μάλιστα, αναφέρουν ότι όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι επιτυχείς και το άτομο επιλέγει την πραγματικότητα από την άρνηση τότε ενισχύεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό, το άγχος μειώνεται και αναδύεται η αίσθηση της προσωπικής ευημερίας. Οι Holahan και Moos (1987), πρόσθεσαν μάλιστα ότι, το να έχει κάποιος εμπιστοσύνη στον εαυτό του, υποστήριξη από συγγενείς και φίλους και χαλαρή αντιμετώπιση των καταστάσεων, αντιμετωπίζει το στρες χωρίς να βασίζεται στην αποφυγή.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι είναι αρκετές οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τις αιτίες του ΣΕΕ, σε διαπροσωπικό επίπεδο (εργασιακές σχέσεις, φιλικές και οικογενειακές σχέσεις, επαφή με τους παραλήπτες της υπηρεσίας), σε ατομικό επίπεδο (προσωπικότητα, κίνητρα, προσδοκίες) και οργανωτικό επίπεδο (έλλειψη ανατροφοδότησης, φόρτος εργασίας, γραφειοκρατία). Ωστόσο, για τη μελέτη αυτού του συνδρόμου η Maslach επεσήμανε το 1989, πως καμία πηγή από μόνη της δεν είναι αιτία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά πρέπει να εξεταστεί ως συνέπεια πολλών αιτιών, κάποια από τα οποία επηρεάζουν περισσότερο από άλλα.

1.4. Όργανο αξιολόγησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach στους εκπαιδευτικούς

Το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach για το ΣΕΕ έθεσε σημαντικά θεμέλια για τους ερευνητές ώστε να εξετάσουν το σύνδρομο αυτό. Ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται εξουθενωμένοι σε καθημερινή βάση, κάποιοι άλλοι αισθάνονται έτσι περιστασιακά κατά την διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Με την κλίμακα MBI οι ερευνητές κατάφεραν να αποδώσουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και επιπλέον να εξετάσουν τις πηγές που συμβάλλουν σε αυτό.

Το ερωτηματολόγιο της Maslach (Maslach Burnout Inventory-MBI) (Maslach και Jackson, 1986. Maslach, Jackson και Schwab, 1996), αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτό-αξιολόγησης, 9 για την συναισθηματική εξάντληση, 5 για την αποπροσωποποίηση και 8 για την προσωπική επίτευξη/ολοκλήρωση. Για τη χρήση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς υπάρχει τροποποιημένη έκδοση του MBI, στο οποίο έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «αποδέκτης των υπηρεσιών» του αρχικού με την λέξη «μαθητής» (Κάντας, 1996).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις και αξιολογεί σε 7-βάθμια κλίμακα, με δηλώσεις «ποτέ» έως «κάθε μέρα», τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα εξουθένωσης και όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης, τόσο υψηλότερα πάλι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) που δίνονται από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου για κάθε επιμέρους κλίμακα είναι: συναισθηματική εξάντληση $\alpha = 0.90$, αποπροσωποποίηση $\alpha = 0.79$, προσωπική επίτευξη $\alpha = 0.71$ (Maslach και Jackson, 1986).

Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε και στο Ελληνικό δείγμα όπως αναφέρει ο Κάντας (1996), πρώτα από τους Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου (1992) και στην συνέχεια επαληθεύτηκε και από τον ίδιο χρησιμοποιώντας δείγμα από διάφορες κατηγορίες (νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ιατροί, εργασιοθεραπευτές, δασκάλους και καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στον ελληνικό πληθυσμό, όπως και με το πρωτότυπο και οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν: συναισθηματική εξάντληση $\alpha=0.82$, αποπροσωποποίηση $\alpha=0.66$, προσωπική επίτευξη $\alpha=0.77$. αν και οι δείκτες ήταν ελαφρώς κατώτεροι από αυτούς του πρωτότυπου ερωτηματολογίου συνεχίζει ο Κάντας (1996), είναι μέσα στα όρια που έχουν βρεθεί από άλλες έρευνες.

2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕΕ

Σύμφωνα με τους Maslach και συν. (2001) οι πηγές που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση σχετίζονται με πολυεπίπεδους παράγοντες.

2.1 Κατηγοριοποίηση παραγόντων της Chang (2009)

Η Chang (2009) κατηγοριοποίησε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ΣΕΕ σε τρεις κατηγορίες -ατομικούς, οργανωτικούς και παράγοντες συναλλαγής, ανάλογα με τις πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης που συνδέονταν.

-Ατομικοί παράγοντες

Περιλαμβάνουν δημογραφικά ή προσωπικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, προσωπικότητα κλπ (Friedman και Farber, 1992. Greenglass και Burke, 1988. Maslach και Jackson, 1981). Οι μελέτες που υπέδειξαν τους ατομικούς παράγοντες ως πηγές ΣΕΕ απαντούσαν στην ερώτηση «ποιος» βιώνει ΣΕΕ.

-Οργανωτικοί παράγοντες

Περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά της δουλειάς όπως υπερβολικές απαιτήσεις εργασίας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου, διοικητική υποστήριξη κλπ (Brissie και συν. 1988. Evers και συν. 2004. Farber, 1984. Maslach και συν. 2001). Οι μελέτες που υπέδειξαν τους οργανωτικούς παράγοντες ως πηγές ΣΕΕ απαντούσαν στην ερώτηση «τι κάνει» τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το ΣΕΕ.

-Παράγοντες συναλλαγής

Ενώ το πρότυπο της εκπαιδευτικής έρευνας έχει μετατοπιστεί σε μία πιο κοινωνική εποικοδομητική προσέγγιση, όλο και περισσότερες έρευνες διερευνούν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών και οργανωτικών παραγόντων. Στη μελέτη της Chang (2009) οι αλληλεπιδραστικοί αυτοί παράγοντες κατηγοριοποιήθηκαν ως παράγοντες συναλλαγής σύμφωνα με το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984). Εξετάζοντας τους παράγοντες στρες οι Lazarus και Folkman προσδιόρισαν τα βασικά στοιχεία για τον καθορισμό της έντασης του στρες καθώς και την ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύσει τον στρεσογόνο παράγοντα.

Οι παράγοντες συναλλαγής περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση των ατομικών με τους οργανωτικούς και/ή κοινωνικούς, όπως οι αντιλήψεις του εργαζόμενου για τον τρόπο διοίκησης, την διαχείριση διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών κλπ. Οι μελέτες που υπέδειξαν τους παράγοντες συναλλαγής ως πηγές ΣΕΕ απαντούσαν στην ερώτηση «τι κάνει» τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το ΣΕΕ.

ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Ηλικία, φύλο, οικογενειακή
κατάσταση, προϋπηρεσία,
προσωπικότητα,
αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη,
εκαπαιδευτική
ανθεκτικότητα, στρατηγικές
αντιμετώπισης



ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗΣ

Αποδόσεις/αποφάσεις εκπαιδευτικών για
διασπαστικές μαθητικές συμπεριφορές
Αντιλήψεις για τον τρόπο οργάνωσης της
διοίκησης
Αντιλήψεις ως προς την υποστήριξη από την
διεύθυνση, διοίκηση και συναδέλφους
Αποτελεσματικότητα
εκπαιδευτικού/κοινωνική αντανάκλαση
Πρότυπα μαθητών/αλληλεπίδραση
εκπαιδευτικών
Εσωτερική ανταμοιβή/επαγγελματική
ικανοποίηση

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Μέγεθος τάξης, απαιτήσεις
εργασίας, ανεπαρκής μισθός,
σχολική κουλτούρα,
προετοιμασία διδασκαλίας,
λήψη αποφάσεων,
συμμετοχή εκπαιδευτικού
στο σχολείο

2.1.1 Ατομικοί παράγοντες και ΣΕΕ

Ο Freudenberger (1974) ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι που είναι αφοσιωμένοι και αφιερωμένοι στην δουλειά τους είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση.

2.1.1.1 Ηλικία και ΣΕΕ

Σε ότι αφορά την ηλικία τα δεδομένα δεν φαίνεται να είναι σταθερά στη διεθνή βιβλιογραφία (Chang, 2009. Comerchero, 2008. Palesch, 1999. Ransford, 2007. Χαραλάμπους, 2012). Υπάρχουν έρευνες που δεν βρίσκουν καμία στατιστική σημαντικότητα στην ηλικία ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009. Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012). Η Maslach (2001) αναφέρει πως αποτελέσματα σε τέτοιες έρευνες πρέπει να εξάγονται με ιδιαίτερη προσοχή καθώς οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλή εξάντληση ίσως να εγκαταλείπουν την εργασία τους σύντομα και έτσι να παραμένουν στους χώρους εργασίας άτομα με χαμηλή εξουθένωση.

Ωστόσο, οι περισσότερες διαθέσιμες έρευνες στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών δείχνουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με διφορούμενη όμως κατεύθυνση. Αναλυτικότερα, εντοπίζονται κάποιες έρευνες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (McKenzie, 2009. Torpo και Manjhi, 2011) στις οποίες η ηλικία εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση, με τις νεαρές ηλικίες να σκοράρουν χαμηλότερα επίπεδα και τις μεγαλύτερες ηλικίες να σκοράρουν υψηλότερα στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης.

Από την άλλη, το ερευνητικό δεδομένο που φαίνεται να εμφανίζεται στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Βασιλόπουλος, 2012. Byrne, 1991. Chang, 2009. Comerchero, 2008. Grayson, 2006. Kantas και Vassilaki, 1997. Matier, 2007. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Palesch, 1999. Warrad, 2012. Χαραλάμπους, 2012. Zalaquet και Wood, 1997) είναι η στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση της ηλικίας με την επαγγελματική εξουθένωση.

Ειδικότερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-40 ετών σκοράρουν υψηλά στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους άνω των 45 ετών, οι οποίοι αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Byrne, 1991. Chang, 2009. Kantas και Vassilaki, 1997. Πολυχρονόπουλος, 2008. Χαραλάμπους, 2012). Το προαναφερόμενο ερευνητικό δεδομένο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κάντας, 1996. Kantas και Vassilaki, 1997). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση στην ηλικία έχει προταθεί ότι εξηγείται από τη δυσκολία των νεαρών δασκάλων να ενεργοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης προκειμένου να μειώσουν το επαγγελματικό τους άγχος που προκύπτει από τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους, λόγω ακριβώς της έλλειψης επαγγελματικής εμπειρίας και εμπειρίας ζωής (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Norlund, 2011). Έτσι, δημιουργούνται συναισθήματα φθοράς, απογοήτευσης, αυτόαμφισβήτησης και έντονου

προβληματισμού, οδηγώντας τους σε έναν προσωπικό και επαγγελματικό επαναπροσδιορισμό (Πολυχρονόπουλος, 2008). Επιπλέον, η μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση στους νεαρούς δασκάλους έχει αποδοθεί στην απογοήτευσή τους και τα αισθήματα ματαίωσης από τις υψηλές ελπίδες και προσδοκίες που μπορεί να είχαν όταν εισήλθαν στο επάγγελμα (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Kantas και Vassilaki, 1997. Κάντας, 1996. Πολυχρονόπουλος, 2008).

Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους δεν κινδυνεύουν να εξαντληθούν συναισθηματικά καθώς είναι «αναγνωρισμένοι» και πλήρως κατασταλαγμένοι όσον αφορά τους ρόλους, τις προσδοκίες και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Πολυχρονόπουλος, 2008). Τέλος, διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης που εμφανίζονται στην αρχή της σταδιοδρομίας δεν είναι παρά προβλήματα αρχικής προσαρμογής και δεν έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις, δεδομένου άλλωστε ότι οι νεαροί εκπαιδευτικοί βρίσκονται ακόμη σε μια ηλικία στην οποία μπορούν να σκεφτούν το ενδεχόμενο να αλλάξουν επάγγελμα (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Kantas και Vassilaki, 1997. Κάντας, 1996. Πολυχρονόπουλος, 2008).

2.1.1.2 Φύλο και ΣΕΕ

Όσον αφορά το φύλο, τα ερευνητικά ευρήματα είναι επίσης διφορούμενα (Βασιλόπουλος, 2012. Byrne, 1991. Chang, 2009. Gaines, 2011. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005). Υπάρχουν μελέτες που δεν εντοπίζουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ως προς τη συγκεκριμένη δημογραφική μεταβλητή και άλλες που εντοπίζουν (Byrne, 1991. Chang, 2009. Comerchero, 2008. Gaines, 2011. Χαραλάμπους, 2012). Ανάμεσα στις έρευνες που εντοπίζουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, υπάρχουν εκείνες που δείχνουν τις γυναίκες πιο ευάλωτες στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και άλλες που δείχνουν ότι οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα (Byrne, 1991. Chang, 2009). Σε συμφωνία με την τελευταία μερίδα ερευνών έρχεται και εκείνη των Bibou-Nakou, Stogiannidou και Kiosseoglou (1999) που δείχνει ότι οι Έλληνες άνδρες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σκοράρουν υψηλότερα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η εν λόγω διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα εξηγείται από την κοινωνική κατασκευή της γυναικείας και ανδρικής ταυτότητας και από τις κοινωνικά κατασκευασμένες προσδοκίες καριέρας των δύο φύλων. Οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται μέσα από τον ρόλο του φροντιστή και οι άνδρες μέσα από έναν πιο ανταγωνιστικό και επικεντρωμένο στην επίτευξη ρόλο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του φροντιστή ως τρόπος ζωής στις γυναίκες λειτουργεί προστατευτικά για εκείνες απέναντι στην εξουθένωση σε έναν επαγγελματικό ρόλο, όπως αυτός του εκπαιδευτικού, ο οποίος χαρακτηρίζεται κυρίως από την παροχή φροντίδας (Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou, 1999).

Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι ένα ερευνητικό δεδομένο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το προαναφερόμενο αλλά φαίνεται να είναι εκείνο που αναδύεται με σχετική συστηματικότητα στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Byrne, 1991. Chang, 2009.

Comerchero, 2008. Fernet και συν., 2012. Grayson, 2006. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Παράσχου, 2012. Πολυχρονόπουλος, 2008. Toppo και Manjhi, 2011. Warrad, 2012. Χαραλάμπους, 2012) είναι ότι οι γυναίκες είναι εκείνες που αναφέρουν συνηθέστερα υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ενώ οι άνδρες αναφέρουν συνηθέστερα υψηλότερα επίπεδα στην διάσταση της αποπροσωποποίησης. Ως προς την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης στις γυναίκες, το προαναφερόμενο ερευνητικό εύρημα έχει επιβεβαιωθεί και στον πληθυσμό Ελλήνων εκπαιδευτικών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τους Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), ενώ ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης στους άνδρες έχει επιβεβαιωθεί σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη διδακτορική διατριβή του Πολυχρονόπουλου (2008). Αναφορικά με το ερευνητικό δεδομένο της υψηλής συναισθηματικής εξάντλησης στις γυναίκες, αυτό πιθανά δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατακτήσει ή δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψυχολογικούς πόρους διαχείρισης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006).

Υπάρχουν άλλες δύο βασικές υποθέσεις αναφορικά με το προαναφερόμενο σχετικά συνεπές από ότι φαίνεται ερευνητικό εύρημα. Πρώτον, οι παρατηρούμενες διαφορές φύλου στην επαγγελματική εξουθένωση σε βάρος των γυναικών μπορεί να αντανακλούν τις διαφορές στην κοινωνικοποίηση της ταυτότητας και των στερεοτυπικών ρόλων των δύο φύλων ή τα διαφορετικά κριτήρια στην επιλογή του επαγγέλματος από άνδρες και γυναίκες. Έτσι για παράδειγμα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι ένα βασικό δομικό συστατικό της ταυτότητας του φύλου τους είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο «συναισθηματισμός», μπορεί συναισθηματικά να συνδέονται και να επενδύουν περισσότερο στη σχέση τους με τους μαθητές τους με αποτέλεσμα να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Ahola, 2007. Κάντας, 1996. Πολυχρονόπουλος, 2008. Χαραλάμπους, 2012). Μια τέτοια υπόθεση επιβεβαιώνεται και από το ερευνητικό εύρημα ότι οι γυναίκες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που πηγάζει από τη σχέση με τους μαθητές και συγκεκριμένα από τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Warrad, 2012).

Μία άλλη θεωρητική υπόθεση που έχει προταθεί, η οποία δεν αναιρεί και την υπόθεση για την επίδραση του κοινωνικού ρόλου, είναι ότι οι παρατηρούμενες διαφορές οφείλονται στην επίδραση μιας τρίτης μεταβλητής στην οποία τα δύο φύλα εμφανίζουν διαφορετική επιρρέπεια. Αυτή μπορεί να είναι η χαμηλή αίσθηση ελέγχου στην εργασία στην οποία οι γυναίκες φαίνεται να είναι συστηματικά πιο επιρρεπείς για την εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης από ότι οι άνδρες ή ακόμη και η βαθμίδα του επαγγέλματος. Σε σχέση με αυτήν την μεταβλητή έχει παρατηρηθεί ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης όταν κατέχουν διευθυντική θέση ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης όταν δεν κατέχουν διευθυντική θέση (Ahola, 2007. Κάντας, 1996).

Μία τρίτη μεταβλητή τέλος μπορεί να αφορά σε οικογενειακούς στρεσογόνους παράγοντες και συγκρούσεις μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών ευθυνών από τις οποίες οι γυναίκες φαίνεται να επιβαρύνονται και να επηρεάζονται περισσότερο από ότι οι άνδρες (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Norlund, 2011). Ειδικότερα, μία γυναίκα

εκπαιδευτικός με πολλαπλούς ρόλους τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια σφαίρα, που καλείται να είναι υπεύθυνη για τις ψυχοσυναισθηματικές -συχνά και βιολογικές- ανάγκες τόσο των μελών της οικογένειάς της όσο και των μελών της σχολικής κοινότητας, απαιτείται να επενδύσει συναισθηματικά και να παρέχει διπλή δόση φροντίδας σε δύο πλαίσια ταυτόχρονα, κάτι που μπορεί αναπόφευκτα να την καθιστά πιο ευάλωτη στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Grayson, 2006. Torpo και Manjhi, 2011).

Αναφορικά με τα υψηλά επίπεδα της διάστασης της αποπροσωποποίησης στους άνδρες εκπαιδευτικούς, έχουν προταθεί δύο βασικές εξηγήσεις. Πρώτον, οι γυναίκες φαίνεται να βρίσκονται πιο κοντά στις ευαίσθητες ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δείχνουν περισσότερο ευαισθητοποιημένες στα προβλήματά τους και σε θέματα παροχής υπηρεσιών προς αυτούς, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι διαφορές που παρατηρούνται στην έκφραση των συναισθημάτων στα δύο φύλα σχετίζονται με διαφορές που εντοπίζονται στην ιδιοσυγκρασία, την κοινωνικοποίηση, τα ενδοατομικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές αξίες. οι ρόλοι των ανδρών και γυναικών έχουν αλλάξει σημαντικά όσον αφορά την ισότητα εξουσίας τα τελευταία χρόνια, μερικοί άνδρες μπορεί να αισθάνονται ότι κινδυνεύει η ταυτότητά τους και έτσι διατηρούν ένα σκληρό και απρόσωπο προφίλ που καταπνίγει οποιαδήποτε μορφή έκφρασης συναισθημάτων και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι Antoniou και συν. (2009) διεξήγαγαν έρευνα σε 158 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μελέτησαν τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τους παρακάτω στρεσογόνους παράγοντες: τις δυσκολίες κατά την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες εξαιτίας των ελλείψεων σε πόρους και εξοπλισμό, τα συναισθήματα απέναντι στις αυξανόμενες ευθύνες απέναντι στην ευημερία και εκπαίδευση των μαθητών, την πίεση του χρόνου στο σχολείο ,την γενική έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, τις διακρίσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες σκόραραν αρκετά υψηλότερα από τους άντρες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον βαθμό στον οποίο η ευθύνη για τους μαθητές και η πίεση του χρόνου στο σχολείο θεωρούνται ως σημαντική πηγή στρες. Ομοίως όταν μελετήθηκαν οι διαφορές αναφορικά με τους 5 αυτούς παράγοντες, οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών. Επιπλέον οι άντρες βρέθηκαν σημαντικά πιο στρεσαρισμένοι από τις γυναίκες όσο αφορά τον παράγοντα διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών.

Αυτά τα ευρήματα μπορεί να συνεπάγονται ότι ο κοινωνικός ρόλος και οι διαφορές στην προσωπικότητα αντρών-γυναικών, όπως αυτές καθορίστηκαν από το φύλο τους, μπορεί να έχουν επιπτώσεις στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες.

Ωστόσο εξαιτίας του μικρού αριθμού γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οποιαδήποτε διαφορά που σχετίζεται με το φύλο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή. (Antoniou και συν., 2009).

Σε μετέπειτα έρευνα των Antoniou και συν. (2013) βρέθηκε ότι οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα των Rout και Rout (2002) οι

οποίοι αναφέρονται στην κοινωνική θεωρία των ρόλων, τους ρόλους του φύλου και τις προσδοκίες του ρόλου των φύλων (Pines και Ronen, 2011).

2.1.1.3 Εργασιακή εμπειρία και ΣΕΕ

Μία άλλη δημογραφική μεταβλητή που επίσης δεν εμφανίζει συνεπή αποτελέσματα σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού (Chang, 2009. Gaines, 2011. Μούζουρα, 2005. Palesch, 1999. Παράσχου, 2012. Χαραλάμπους, 2012). Έχουν διεξαχθεί μελέτες σχετικά με την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Byrne, 1991. Gaines, 2011) οι οποίες δεν εντοπίζουν καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση αυτής της μεταβλητής. Ανάμεσα στις έρευνες που εντοπίζουν σημαντική επίδραση αυτής της μεταβλητής, μία μικρή μερίδα ερευνών κάνει λόγο για θετική συσχέτιση, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (> 15 έτη) να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Kokkinos, 2007) και αποπροσωποποίησης (Gaines, 2011. Torppo και Manjhi, 2011. Χαραλάμπους, 2012). Η εξήγηση που έχει προταθεί είναι ότι στους μεγαλύτερους σε εμπειρία εκπαιδευτικούς η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται ως μία απογοήτευση απέναντι σε μακροχρόνιους στρεσογόνους παράγοντες οργανωτικού κλίματος (Gaines, 2011) ή ως μία απογοήτευση απέναντι στον εαυτό τους που δεν έχουν καταφέρει, παρά ακριβώς την μακρόχρονη εμπειρία τους, να κάνουν την διαφορά στη μαθησιακή και ακαδημαϊκή έκβαση των μαθητών τους (Comerchero, 2008).

Από την άλλη χρειάζεται να επισημανθεί και η αντίθετη κατεύθυνση κάποιων ερευνών με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (> 5 έτη) να είναι εκείνοι που αναφέρουν τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Alvarez, 2007. Chang, 2009. Egyed, 2000. Gaines, 2011. Matier, 2007. Παράσχου, 2012. Πολυχρονόπουλος, 2008. Ransford, 2007. Ross, 2010. Warrad, 2012. Χαραλάμπους, 2012). Το συγκεκριμένο ερευνητικό δεδομένο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Τόσο η έρευνα του Βασιλόπουλου (2012) όσο και του Κάντα (1998) έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 16 χρόνια διδακτικής εμπειρίας αναφέρουν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη συγκρινόμενοι με συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Βασιλόπουλος, 2012). Το εύρημα αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο, εάν αναλογιστούμε ότι χρειάζεται να περάσει αρκετός χρόνος προτού οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεφυρώσουν την θεωρία με την πράξη και χτίσουν σιγά - σιγά, μέσα από δοκιμές την δική τους εργασιακή αποτελεσματικότητα (Βασιλόπουλος, 2012). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επαγγελματική εξουθένωση στους άπειρους εκπαιδευτικούς έρχεται ως απογοήτευση στην προσαρμογή στο περίπλοκο οργανωτικό σύστημα του χώρου της εκπαίδευσης και από την απόσταση ανάμεσα σε προσωπικές τους μη ρεαλιστικές προσδοκίες και στα πραγματικά επίπεδα επίδοσής τους (Comerchero, 2008).

Επιπλέον, οι άπειροι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι προετοιμασμένοι για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, καθώς φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό φόρτο που αυτή συνεπάγεται (φόβος να μη γίνουν δημοφιλείς ή αρεστοί,

επιρρέπεια στην κριτική των άλλων, ανησυχία από τη μη εξοικείωση με το διδακτικό αντικείμενο, δυσφορία για την ανάγκη λήψης γρήγορων αποφάσεων για τις οποίες δεν είναι βέβαιοι) (Chang, 2009). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να είναι εκείνοι που έχουν επιβιώσει από την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς έχουν καταφέρει να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του δικού τους επαγγελματικού άγχους (Egyed, 2000. Ransford, 2007) και διαθέτουν πλέον αυξημένες πεποιθήσεις επάρκειας, αντιλαμβανόμενοι τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς και με περισσότερα εργαλεία στη διάθεσή τους ώστε να διαχειρίζονται δύσκολες συμπεριφορές στην τάξη (Egyed, 2000. Matier, 2007).

Επιπροσθέτως οι Antoniou και συν. (2013) υπέδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη εμπειρίας ανέφεραν αρκετά υψηλότερα επίπεδα στρες από τις εργασιακές συνθήκες και την συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με αυτούς που είχαν 1-10 έτη και 15 έτη και πάνω. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη εργασιακής εμπειρίας παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες και την συναισθηματική εξάντληση, ενώ το στρες και η συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί είναι χαμηλότερο συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με 16 έτη εμπειρίας και υψηλότερο συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με 11-15 εμπειρίας. Τα αποτελέσματα των Antoniou και συν. (2013) δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου βρέθηκε ότι όσοι έχουν διδακτική εμπειρία μικρότερη από 5 έτη (Capel, 1991) ή μεγαλύτερη από 15 (Friedman, 1991), είναι πιο επιρρεπείς στο ΣΕΕ.

Άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά που βρέθηκαν να σχετίζονται με το ΣΕΕ περιλαμβάνουν την οικογενειακή κατάσταση με τους άγαμους εκπαιδευτικούς να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach και Jackson, 1981. Gold, 1985). Πιο επιρρεπείς είναι επίσης φάνηκε να είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν απογοητευτεί από την έγγαμη ζωή (Greenglass και Burke, 1988), καθώς όσοι διδάσκουν σε υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Maslach και Jackson, 1981).

Παρά το γεγονός ότι τα δημογραφικά στοιχεία παρέχουν περιορισμένα και ανομοιογενή αποτελέσματα, οι έρευνες που μελετούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά δίνουν πιο σταθερά ευρήματα (Chang 2009).

2.1.1.4 Προσωπικά χαρακτηριστικά

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά δίνουν πιο σταθερά ευρήματα σύμφωνα με Chang (2009). Πρώιμες έρευνες σχετικά με το ΣΕΕ αναφέρουν ότι οι καλύτεροι και πιο ιδεαλιστές εργαζόμενοι είναι και πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς είναι πιο αφοσιωμένοι στην εργασία τους και καταλήγουν να κάνουν υπερπροσπάθειες για να υποστηρίξουν τα ιδανικά τους (Budinick, 2005. Chang, 2009. Matier, 2007. Palesch, 1999. Warrad, 2012. Χαραλάμπους, 2012). Οι Maslach και συν. (2001) δήλωσαν πως αυτοί οι εξουθενωμένοι εργαζόμενοι ίσως νιώθουν πως οι θυσίες τους δεν ήταν αρκετές για να πετύχουν τους στόχους τους ή μπορεί να βίωσαν μακρά έκθεση σε χρόνιο εργασιακό στρες. Άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν προβλεπτικά για το ΣΕΕ είναι τα χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας, η προσωπικότητα τύπου Α (άτομα με έντονα χαρακτηριστικά ανταγωνισμού, φιλοδοξίας, ανυπομονησίας) (Βασιλόπουλος,

2012. Chang, 2009. Χαραλάμπους, 2012), η χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι υψηλές προσδοκίες (Maslach και συν., 2001). Άνθρωποι που θεωρούνται συναισθηματικοί τύποι παρά διανοητικοί καθώς και άνθρωποι που αντιμετωπίζουν με παθητικό και αμυντικό τρόπο καταστάσεις, είναι πιο επιρρεπείς στο ΣΕΕ (Semmer, 1996, ο.α Maslach και συν., 2001).

Σε έρευνες αναφέρεται επίσης ότι η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με το μοντέλο προσωπικότητας «BigFive» και συγκεκριμένα με την διάσταση του νευρωτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει τα στοιχεία της ανησυχίας, της εχθρότητας, της κατάθλιψης, της αυτοεπίγνωσης και της ευπάθειας (Maslach και συν., 2001. Zellars και συν., 2004. Cano-Garcia και συν., 2005).

Τέλος σε έρευνα βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ αισιοδοξίας και ΣΕΕ. Η συσχέτιση ήταν ακόμα μεγαλύτερη και από την συσχέτιση που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με το στρες (Chang και συν., 2000).

Παρά το γεγονός ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά φαίνεται να προβλέπουν πιο αποτελεσματικά το ΣΕΕ σε σχέση με τα δημογραφικά, είναι υπό αμφισβήτηση. Οι προσωπικότητες δεν είναι απαραίτητα σταθερές μεταβλητές και οι άνθρωποι μπορεί να αντιδρούν διαφορετικά σε στρεσογόνους παράγοντες από περίπτωση σε περίπτωση (Lazarus και Folkman, 1987). Επιπλέον, ένα άλλο μεγάλο κομμάτι της έρευνα που επικεντρώνεται στους κοινωνικούς και οργανωτικούς παράγοντες μπορεί να μας παρέχει μια πιο σταθερή άποψη για τις πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009).

2.1.2 Οργανωτικοί παράγοντες και ΣΕΕ

Οι έρευνες αναγνωρίζουν τους οργανωτικούς παράγοντες ως πηγή επαγγελματικής εξουθένωσης και απαντούν στο «τι κάνει» τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν το ΣΕΕ ή τί είδους εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οδηγούν σε αυτή την κατάσταση (Chang, 2009). Οι παράγοντες που πιστεύετε ότι συμβάλουν στο ΣΕΕ περιλαμβάνουν την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από συναδέλφους και διοικητικούς (Burke και Greenglass, 1999. Brissie και συν., 1988. Maslach και συν., 2001), η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου, η οργανωτική δυσκαμψία (Brissie και συν., 1988), οι υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, ανεπαρκής μισθός ή πόροι (Milstein και συν., 1984), ανεπαρκής προετοιμασία εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα πειθαρχίας (Farber, 1984. Gold και Bachelor, 1988), η έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του σχολείου (Brissie και συν., 1988), οι συνωστισμένες και φτωχές σε υλικοτεχνική δομή τάξεις, οι κακές συνθήκες εργασίας (Carson, 2006).

Κατά την εξέταση των οργανωτικών παραγόντων ως πηγή επαγγελματικής εξουθένωσης η Chang (2009) προτείνει ότι είναι απαραίτητη περαιτέρω έρευνα των εγγενών/έμφυτων πολιτιστικών πεποιθήσεων ή της οικονομικής ανάπτυξης των διαφορετικών χωρών ή πολιτισμών. Η Maslach και συν. (2001) δήλωσε ότι σε σχέση με διεθνή παραδείγματα, οι άνθρωποι στην Δυτική Ευρώπη, φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης,

ενώ οι άνθρωποι στην Ασία και την Ανατολική Ευρώπη επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα. Συγκεκριμένα στην Ιαπωνία και την Ταιβάν έχουν τα υψηλότερα επίπεδα ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευτικούς στην Ασία. Οι Schwarzet και συν. (2000) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Γερμανία και των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στο Χονγκ Κονγκ είχαν ελάχιστα χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης. Παρόλα αυτά όταν συγκρίθηκαν με τις νόρμες των ΗΠΑ, οι εκπαιδευτικοί του Χονγκ Κονγκ ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα σκορ στην προσωπική ολοκλήρωση και αποπροσωποποίηση και υψηλότερα στην συναισθηματική εξάντληση. Η Pines (2002) εξετάζοντας το ΣΕΕ ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς του Ισραήλ και των ΗΠΑ. Στην έρευνα βρέθηκε ότι οι Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύ υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ, εξαιτίας των μεγαλύτερων σε μέγεθος τάξεων, των περισσότερων ωρών εργασίας, λιγότερης καθοδηγητικής υποστήριξης καθώς και λιγότερους πόρους. Επιπλέον εκτίθονταν σε επικίνδυνο περιβάλλον. Παρόλα αυτά οι Αμερικάνοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ΣΕΕ από τους Ισραηλινούς. Η Pines εξήγησε ότι αυτή η συνθήκη μπορεί να συμβαίνει καθώς οι εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ έχουν καλύτερη αίσθηση της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού.

2.1.3 Παράγοντες συναλλαγής και ΣΕΕ

Οι παράγοντες συναλλαγής υποδηλώνουν τη σχέση ανάμεσα στους ατομικούς και τους οργανωτικούς παράγοντες. Μελέτες που εξετάζουν τους παράγοντες αυτούς παρέχουν απαντήσεις στο «ποιος» βιώνει υψηλότερα επίπεδα ΣΕΕ και σε «ποιες καταστάσεις». Αρκετές έρευνες μελέτησαν παράγοντες συναλλαγής σε σχέση με το ΣΕΕ όπως: αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού (Huges, 1987), αυτοαποτελεσματικότητα (Brouewers και συν., 1999. Chan, 2006), η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού όπως αντικατοπτρίζεται κοινωνικά (Friedman και Farber, 1992), διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών από εκπαιδευτικούς (Friedman, 1995. Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou, 1999), κύκλοι αλληλεπίδρασης μαθητών εκπαιδευτικών (Blasé, 1982), εσωτερική επιβάρυνση ή επαγγελματική ευχαρίστηση (Farber, 1984. Friedman και Farber, 1992). Οι Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou (1999) μελέτησαν το ΣΕΕ σε 200 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Ειδικότερα μελέτησαν τις αιτιώδεις επιδόσεις τους και τη σχέση τους με το ΣΕΕ. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι τιμωρητικές πράξεις σχετιζόνταν με μειωμένη προσωπική επίτευξη, ενώ διαδικασίες κοινωνικής ενσωμάτωσης ως στρατηγική αντιμετώπισης σχετιζόνταν με μειωμένα αισθήματα αποπροσωποποίησης.

Επιπλέον οι Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou συμφώνησαν με το γεγονός ότι τα επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερα στο γκρουπ των εκπαιδευτικών που απέδωσαν την ανυπακοή των μαθητών σε εσωτερικούς παράγοντες που σχετιζόνταν με τους μαθητές. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που δεν έπαιρναν προσωπικά τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και χαμηλότερα επίπεδα ΣΕΕ. Επιπροσθέτως οι Evers και συν. (2004) εξέτασαν τα επίπεδα

επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς στην Ολλανδία και πρότειναν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών στην τάξη σχετίζονταν σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις του ΣΕΕ. Η Pines (2002) επίσης πρότεινε πως οι συμπεριφορές διασπαστικών μαθητών στρεσάρουν τους εκπαιδευτικούς γιατί όταν οι πρώτοι επιδεικνύουν έλλειψη ενδιαφέροντος στη μάθηση και έλλειψη προσοχής στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ίσως αισθάνονται ασήμαντοι ή αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους.

2.2 Τριμερής κατηγοριοποίηση παραγόντων βάσει Forlin

Ο Forlin (2001) κατηγοριοποίησε τους στρεσογόνους παράγοντες που οδηγούν σε ΣΕΕ σε τρεις ομάδες:

Τους διοικητικούς που περιλαμβάνει συνθήκες όπως βαρύς φόρτος εργασίας, υπερφόρτωση και σύγκρουση ρόλων, δυσκολίες σχετικά με τον διαθέσιμο χρόνο και τους πόρους, ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού

Τους παράγοντες που σχετίζονται με την τάξη όπως το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, υψηλή αναλογία μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών, περιορισμένη πρόοδος μαθητών εξαιτίας κυρίως διασπαστικών συμπεριφορών (Brouwers και Tomic, 2000. Friedman, 1995. Hock, 1988).

Τους προσωπικούς όπως φτώχη συνεργασία με συναδέλφους, φτωχό εργασιακό περιβάλλον, έλεγχος που προέρχεται από εξωτερικές θέσεις, ανεπαρκής μισθός, χαμηλό κοινωνικό στάτους (Borg, Riding και Falzon, 1991. Byrne, 1994. Guglielmi και Tatrow, 1988. Kyriakou, 2001. Mala και May, 1997).

3. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕΕ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Σύμφωνα με την Chang (2009) η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen. 2006. Maslach και συν. 2001). Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεπερνούν τον εργαζόμενο και το περιβάλλον γύρω του και επεκτείνονται στον οργανισμό με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοσή του, να καθυστερεί στην εκτέλεση των καθηκόντων του και οι υπηρεσίες που προσφέρει να είναι χαμηλές σε ποιότητα. Και για αυτούς τους λόγους είναι συχνές οι πρόωρες συνταξιοδοτήσεις. (Maslach, Shaufeli και Leiter, 2001). Στους εργαζομένους το ΣΕΕ προκαλεί πνευματικές και φυσικές διαταραχές, ψυχοσωματικά και σωματικά συμπτώματα, υπερβολική και χρόνια κόπωση και διαταραχές στον ύπνο. Πολλές φορές όσοι βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να βιώσουν κατάθλιψη.

3.1 Εγκατάλειψη/αλλαγή επαγγέλματος

Εξωτερικά η βλάβη που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς μπορεί να εντοπιστεί και να μετρηθεί βάσει της φθοράς και της ανεπάρκειας που προκύπτει. Στις ΗΠΑ περισσότερο από το 25% των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα πριν την συμπλήρωση του

3^{ου} έτους ενώ περισσότεροι από το 40% εγκαταλείπουν το επάγγελμα τα πρώτα 5 χρόνια της διδασκαλίας (Milner και WoolfolkHoy, 2003. National Center for Educational Statistics 2004. National Commission on Teaching and America's Future 2003. Smith και Ingersoll, 2004). Η αλλαγή επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στα σημερινά σχολεία, από πολλές απόψεις έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις. Σύμφωνα με το US Department of Education το 2007 στην Αμερική τα πρόσφατα ποσοστά αλλαγής επαγγέλματος αγγίζουν το 16.5% στα δημόσια σχολεία και το 19.5% στα ιδιωτικά. Τα ποσοστά αυτά δεν είναι μόνο αξιοσημείωτα πιο υψηλά από τον εθνικό μέσο όρο εργαζομένων αλλά έχει αυξηθεί πάνω από το 1/3 από το σχολικό έτος 1991-1992 (Boe, Cook και Sunderland, 2008).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Skaalvik και Skaalvik (2011) βρήκαν ότι τα υψηλά ποσοστά παραίτησης παρατηρούνται όχι μόνο στις ΗΠΑ αλλά και σε άλλες χώρες ανεξαρτήτως διαφορών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα όπως την Αυστραλία, την Κίνα και την Αγγλία (Hong, 2010). Στη Νορβηγία δεν βρέθηκαν επίσημα στατιστικά που να δείχνουν είτε παραίτηση (εγκατάλειψη επαγγέλματος), είτε κινητικότητα εκπαιδευτικών (αλλαγή σχολείου). Ωστόσο σε έρευνα που διενεργήθηκε στην Νορβηγία (Schone, 1999), βρέθηκε ότι από το Νοέμβριο του 1995 έως το Νοέμβριο του 1996 το 8.8% των εκπαιδευτικών εγκατέλειψε την θέση του, το 4.6% εγκατέλειψε το επάγγελμα, ενώ το 4.2% μεταφέρθηκε σε διαφορετικό σχολείο.

Πιο ανησυχητικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Kober και συν. (2005) όπου βρέθηκε ότι το 49% όλων των εκπαιδευτικών άφησαν το επάγγελμά τους το 2003 και βρήκαν εργασίες που δεν ανήκαν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μια επιπλέον έρευνα πάνω σε 1066 εκπαιδευτικούς στην Αγγλία που εγκατέλειψαν το επάγγελμά τους έδειξε ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ήταν ο βασικός παράγοντας που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε παραίτηση (Smithers και Robinson, 2003. Buchanan, 2010).

Στην Γερμανία λιγότερο από το 10% των εκπαιδευτικών παραμένουν μέχρι να συνταξιοδοτηθούν (Macdonald, 1999).

3.2 Επιπτώσεις στον οργανισμό

Πολλοί ερευνητές έχουν συσχετίσει τοΣΕΕ με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία. Τέτοιες είναι η εκούσια αποχώρηση από τη δουλειά, οι πολλές απουσίες από αυτή, η χαμηλή ικανοποίηση από το επάγγελμα, η χαμηλή αποδοτικότητα και η μειωμένη αφοσίωση (Maslach και Jackson, 1981), η έλλειψη συγκέντρωσης στη δουλειά (Pines, 1993), τα υψηλά κόστη για την υγεία και η χαμηλή δημιουργικότητα (Shirom, 2003 ο.αHogan και McKnight, 2007). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν τα εξής συμπτώματα: μειωμένη ποιότητα στη διδασκαλία (Kyriacou, 1978), μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον, δυσαρέσκεια και αποστασιοποίηση (Dunham και Varma, 1998 ο.αHogan και McKnight, 2007).

3.3 Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Οι εργαζόμενοι επιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, δημιουργούν συγκρούσεις και διαφωνίες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποσπώνται από τα εργασιακά τους καθήκοντα

(Pines και Maslach, 1978). Παράλληλα, επηρεάζεται η προσωπική και κοινωνική τους ζωή, αφού μεταφέρουν το πρόβλημα της δουλειάς τους στην οικογένεια και στον κοινωνικό τους περίγυρο, έτσι ώστε να αυξάνονται οι εντάσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να χάνουν το ενδιαφέρον τους για κοινωνική ζωή (Griffith και συν., 1999). Άλλες επιπτώσεις σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η τάση των εργαζομένων να ρίχνουν ευθύνες στους άλλους και να έχουν κυνική στάση (Pines, 1993 ο.α.Hogan και McKnight, 2007), να μειώνουν την κοινωνικότητά τους και να συνάπτουν επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους. (Maslach και Jackson, 1986).

3.4 Επιπτώσεις στο άτομο

Οι επιπτώσεις στο άτομο είναι σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές. Πολλοί είναι οι ερευνητές που προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο Αντωνίου (2005) τα κατηγοριοποιεί σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά. Στα σωματικά ανήκουν συμπτώματα όπως δυσκολίες στον ύπνο, πονοκέφαλοι, προβλήματα του στομάχου, κατάθλιψη, υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία καθώς και διαταραχές στη διατροφή.

Στα ψυχολογικά συγκαταλέγονται ο έντονος εκνευρισμός και η ανησυχία, το αίσθημα αποξένωσης, η έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου και άλλα.

Τέλος, τα συμπεριφορικά οφείλονται σε προβλήματα στην επικοινωνία, τάση για απουσία από τη δουλειά, αδυναμία συγκέντρωσης και άλλα. Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ΣΕΕ εκφράζονται συνήθως με άσχημο τρόπο καθώς αναφέρονται σε ημικρανίες από τις οποίες συχνά υποφέρουν, αλλά και από έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία. Σύμφωνα με τον Σούλη (1997) αναφέρονται σε έλλειψη διάθεσης, αδυναμία και συνεχή τάση αυταρχικής συμπεριφοράς και επιθετικότητα. Επιπλέον αισθάνονται δειλοί μπροστά σε συγκρούσεις και χρειάζονται ηρεμία, ενώ δεν ενδιαφέρονται για τη δουλειά και αδιαφορούν συνειδητά.

3.5 Επιπτώσεις ΣΕΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Όλες οι προαναφερόμενες επιπτώσεις του ΣΕΕ δημιουργούν με την σειρά τους συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία. Ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός χάνει το πάθος του, την αφοσίωσή του, τη δέσμευσή του στη διδασκαλία (Byrne, 1991. Vandenberghe και Huberman, 1999. Warrad, 2012. Χαραλάμπους, 2012) και το ενδιαφέρον του για τα αποτελέσματα της δουλειάς του στους μαθητές του (Warrad, 2012. Παράσχου, 2012), αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι σε όλο το «σχολικό κόσμο» (μαθητές, γονείς και συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) (Βασιλόπουλος, 2012), αρχίζει να καταβάλλει μειωμένη προσπάθεια (Vandenberghe και Huberman, 1999), δεν προετοιμάζεται επαρκώς (Byrne, 1991. Vandenberghe και Huberman, 1999), η ποιότητα της διδασκαλίας του μειώνεται και εμπλέκεται σε φτωχές από ερεθίσματα

επαναλαμβανόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές ρουτίνας (Παράσχου, 2012. Rentzou, 2013. Warrad, 2012) με αποτέλεσμα να γίνεται αναποτελεσματικός και ανεπαρκής στον εκπαιδευτικό του ρόλο (Rentzou, 2013. Vandenberghe και Huberman, 1999) και κατ'επέκταση να παρεμποδίζεται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Gaines, 2011. Vandenberghe και Huberman, 1999).

Ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά λιγότερο συχνά με τους μαθητές του (Alvarez, 2007. Βασιλόπουλος, 2012. Budinick, 2005. Galanakis, Moraitou, Garivaldis, και Stalikas, 2009. Hastings και Bham, 2003. Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou, 2005. Rentzou, 2013. Vandenberghe και Huberman, 1999. Warrad, 2012), αναπτύσσει κυνική και επικριτική στάση απέναντί τους δείχνοντας ελάχιστη προσοχή στις ανάγκες τους (Βασιλόπουλος, 2012. Comerchero, 2008. Galanakis και συν., 2009. Jennings και Greenberg, 2009. Παράσχου, 2012. Warrad, 2012), επιδεικνύει λιγότερη ευαισθησία στη σχέση του μαζί τους (Vandenberghe και Huberman, 1999. Alvarez, 2007. Byrne, 1991. Jennings και Greenberg, 2009. Rentzou, 2013. VanZyl, 2003), λιγότερη αποδοχή στην ποικιλομορφία των αναγκών τους (Alvarez, 2007. VanZyl, 2003) καθώς και λιγότερη ανοχή σε διαταρακτικές και προκλητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Byrne, 1991. Grayson, 2006. Jennings και Greenberg, 2009. Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou, 2005. Παράσχου, 2012. Vandenberghe και Huberman, 1999). Ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός έχει περισσότερες πιθανότητες να αναφέρει μαθητές για πειθαρχικά προβλήματα (Egyed, 2000. Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou, 2005) και να εφαρμόσει αυταρχικά μέτρα πειθαρχίας –τιμωρητικές στρατηγικές και όχι θετική ενίσχυση- τα οποία δεν μαθαίνουν την αυτό ρύθμιση στους μαθητές (Hastings και Bham, 2003. Jennings και Greenberg, 2009. Palesch, 1999. Shecter, 2010. Warrad, 2012), παρεμποδίζοντας έτσι τη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Shecter, 2010. Warrad, 2012), καθώς οι συγκεκριμένες στρατηγικές συντηρούν το φαύλο κύκλο της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών η οποία τροφοδοτεί με τη σειρά της αρνητικά συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό τα οποία έχουν άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας (Jennings και Greenberg, 2009. Palesch, 1999).

Είναι επομένως φανερό ότι η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού, είτε μέσω της δικής του μειωμένης προσπάθειας είτε μέσω των επιπτώσεών της στη σχέση του με τους μαθητές του, επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα μάθησης (Rentzou, 2013). Επιπλέον, είναι φανερό ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού αλλά οι συνέπειές της στον εκπαιδευτικό φαίνεται να διαπερνούν και τους μαθητές (Jennings και Greenberg, 2009. Vandenberghe και Huberman, 1999), επιφέροντας αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχοσωματική τους υγεία και συναισθηματική τους ευημερία (διαταραχές συναισθήματος, συμπεριφοράς, διαπροσωπικό άγχος) (Jennings και Greenberg, 2009. Rentzou, 2013) καθώς επίσης και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Jennings και Greenberg, 2009. Παράσχου, 2012. Rentzou, 2013. Vandenberghe και Huberman, 1999. Warrad, 2012).

Ένα άλλο μονοπάτι διαδοχικών συνεπειών, πέρα από το προαναφερόμενο, που το αποδεικνύει αυτό και προτείνεται βιβλιογραφικά είναι το εξής: ο επαγγελματικά εξουθενωμένος εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του σημαντικά λιγότερες πληροφορίες και έπαινο

(Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou, 2005. Rentzou, 2013), δεν αναγνωρίζει και δεν ενθαρρύνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους και αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε χαμηλό αίσθημα αυτεπάρκειας (Vandenberghe και Huberman, 1999), σε μειωμένα εσωτερικά κίνητρα (Budinick, 2005. Fernet και συν., 2012. Vandenberghe και Huberman, 1999), συνέπειες που σε επίπεδο συμπεριφοράς μπορεί να αποτυπωθούν στην έλλειψη προσοχής στο μάθημα και σε διαταρακτικές ή αποφευκτικές συμπεριφορές (τάση για απουσίες) των μαθητών (Rentzou, 2013. Vandenberghe και Huberman, 1999), καθώς επίσης και σε μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλή επίτευξη (Rentzou, 2013. Vandenberghe και Huberman, 1999. Warrad, 2012).

Τέλος, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που ενοχοποιούν την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού ως έναν από τους πιο σημαντικούς επιβαρυντικούς παράγοντες στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων προαγωγής υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Cholevas και Loucaides, 2012).

4. ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΕ

4.1 Επαγγελματική ικανοποίηση ως μέσο πρόληψης ΣΕΕ

Ένας σπουδαίος παράγοντας αντίστασης στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η επαγγελματική ικανοποίηση. Η δημιουργικότητα, η ελευθερία, και η κινητικότητα τα οποία προσφέρουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση (Τούκας, 2010). Οι έρευνες δείχνουν ότι για έναν καλά καταρτισμένο εκπαιδευτικό η αυτονομία σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, Karabatzaki, και Kouisteliou, 2004). Ωστόσο οι έρευνες υποδεικνύουν μια διεθνή τάση όπου η αυτονομία των εκπαιδευτικών ελαττώνεται (Ballet, Kelchtermans, και Loughran, 2006). Σύμφωνα με την θεωρία της αυτοδιάθεσης (Deci και Ryan, 1985,2000) η αυτονομία θεωρείται μια βασική ψυχολογική ανάγκη. Ο βαθμός αυτονομίας που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ενδεικτική της εργασιακής του ικανοποίησης (Crosso και Costigan, 2007. Pearson και Mooomaw, 2006). Η έλλειψη αυτονομίας μπορεί να σημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις διδακτικές μεθόδους και την εργασία τους για την επίτευξη στόχων που δεν υποστηρίζουν ή που δεν θα ήταν η προσωπική τους προτεραιότητα. Οι Crosso και Costigan (2007) αναφέρουν ότι η επιθυμία του εκπαιδευτικού για αυτονομία σχετίζεται στενά με την επιθυμία τους για καλή δουλειά.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία η εργασιακή ικανοποίηση και απογοήτευση αναφέρεται στις θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις των ατόμων αντίστοιχα αναφορικά με την εργασία τους (Weiss, 2002). Π.χ ο Lock (1976) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα ευχάριστο και θετικό συναίσθημα που προκύπτει από την αξιολόγηση που κάνει κάποιος στην εργασία του. Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς δίνουμε στην εργασιακή ικανοποίηση την έννοια της συναισθηματικής αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην δουλειά τους ή στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Skaalvik και Skaalvik, 2010a. Zembylas και Papanastasiou, 2004). Η επαγγελματική ικανοποίηση και απογοήτευση επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Οι Dinham και

Scott(1998) πρότειναν ότι οι πηγές ικανοποίησης και απογοήτευσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις τομείς: α) εσωτερική επιβράβευση της διδασκαλίας, β)εξωγενείς σχολικοί παράγοντες, γ) παράγοντες που βασίζονται στο σχολείο.

Οι εσωτερικές επιβραβεύσεις αφορούν την ουσιαστική πτυχή της διδασκαλίας, δηλαδή το να εργάζεσαι με μαθητές, να τους βλέπεις να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται , τα οποία αποτελούν και τα πραγματικά κίνητρα για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός καθώς και την βασική πηγή ικανοποίησης ανάμεσά τους (Scott, Stone, και Dinham, 2010).

Οι εξωγενείς σχολικοί παράγοντες περιλαμβάνουν υποχρεωτικές εκπαιδευτικές αλλαγές, εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου, αρνητική απεικόνιση των εκπαιδευτικών στα μέσα καθώς και υποβιβασμό του κύρους της διδασκαλίας.

Παράγοντες που βασίζονται στο σχολείο περιλαμβάνουν τις σχέσεις με τους συναδέλφους, γονείς, διοικητικούς, την πίεση του χρόνου και τις διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών.

Αρκετές έρευνες υποδεικνύουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας από του πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (VandenBerg, 2002)καθώς και τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού (Weiqi, 2007). Επιπλέον μελέτες διαφορετικών πολιτισμών δείχνουν ότι οι μετρήσεις του βαθμού ΣΕΕ του εκπαιδευτικού μπορούν να προβλέψουν τα κίνητρα καθώς και τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησής του (Hakanen και συν., 2006. Schaufeli και Salanova, 2007).

Επιπλέον πρέπει να δοθεί έμφαση και στα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας απέναντι στην εξουθένωση όπως στον προσωπικό έλεγχο τον οποίο πρέπει να έχουν όλοι οι εργαζόμενοι, την ενεργό συμμετοχή τους στην εργασία και στα δρώμενα, την ευελιξία τους όταν προκύπτουν δυσκολίες και τη δυνατότητα πρόσβασης σε δομές ψυχολογικής υποστήριξης και βοήθειας όταν κρίνεται απαραίτητο. (Καζαντζή, Καραζιώτου, και Καρυώτη, 2008) Στην αντιμετώπιση του ΣΕΕ μπορούν να συμβάλουν η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, η βελτίωση της εργασίας και καταστάσεων ξεκούρασης, η ανάπτυξη του περιεχομένου της εργασίας, η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, η αλλαγή του τρόπου αμοιβής, η ψυχολογική ενίσχυση, η κοινωνική προστασία καθώς και η ανάπτυξη κινήτρων (Central και Eastern European Harm Reduction Network, 2006).

4.1.1 Επαγγελματική ικανοποίηση και συνεργασία με γονείς

Οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από την συνεργασία με τους γονείς και χρειάζονται περισσότερο θετικές σχέσεις μαζί τους. Όταν λοιπόν σε αυτή την σχέση οι γονείς δεν δείχνουν εμπιστοσύνη, είναι επικριτικοί ή η συνεργασία παρουσιάζει δυσκολίες μπορεί να προκληθεί έντονη πίεση στους εκπαιδευτικούς με αρνητικές συνέπειες στην αυτοαποτελεσματικότητά τους και μακροπρόθεσμα να οδηγήσει σε ΣΕΕ. Επιπλέον μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα ανησυχίας, να δημιουργήσει την αίσθηση ότι δεν γίνεται σωστή δουλειά και να προάγει την ανάγκη για αυτοπροστασία. Σε έρευνα που διεξήχθη σε Γερμανούς εκπαιδευτικούς οι Stoeber και Rennert (2008) επεσήμαναν ότι η πίεση και οι απαιτήσεις των γονέων λειτουργεί προβλεπτικά για το ΣΕΕ.

Σύμφωνα με τους Skaalvik και Skaalvik (2010) η αποπροσωποποίηση βρέθηκε να σχετίζεται στενά με την σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα. Μια θετική σχέση μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για τα κίνητρα των μαθητών σχετικά με τις σχολικές εργασίες καθώς και σε σχέση με την συμπεριφορά τους στην τάξη. Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστεί να συνεργαστούν με τους γονείς αναφορικά με τις εργασίες των παιδιών ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες που το επίπεδο μόρφωσης των Νορβηγών γονέων είναι υψηλότερο (Skaalvik και Skaalvik, 2010). Παράλληλα έχουν δείξει πολύ περισσότερη ενεργή εμπλοκή στο σχολείο δημιουργώντας απαιτήσεις σχετικά με τις μεθόδους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Γι' αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί είναι εξαιρετικά εξαρτώμενοι από την συνεργασία τους με τους γονείς. Ωστόσο η δημιουργία θετικών σχέσεων δεν είναι πάντα κάτω από τον έλεγχο του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Οι γονείς δεν αποτελούν ένα ομοιογενές γκρουπ και κάποιος μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τον διδάσκοντα και την εκπαίδευση. Επομένως το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις προσδοκίες όλων των γονιών είναι αδύνατο. Συνεπώς σε ποιόν βαθμό και με ποιόν τρόπο οι γονείς μπορούν να εμπλέκονται στην πολιτική του σχολείου είναι ένα σημαντικό ερώτημα που πρέπει να τεθεί στην σχολική επιτροπή και διοίκηση. Σύμφωνα με τους Skaalvik και Skaalvik (2010) η διοίκηση μπορεί να μειώσει τις συγκρούσεις μεταξύ αυτής της σχέσης θεσπίζοντας κανόνες που αφορούν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων και αποσαφηνίζοντας τις υπευθυνότητες και τις προσδοκίες σχετικά με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι η θέσπιση κανόνων για τις πρακτικές διδασκαλίας χρειάζεται να είναι ισορροπημένη με των εκπαιδευτικών για αυτονομία.

4.1.2 Επαγγελματική ικανοποίηση και πίεση χρόνου

Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φορτώνονται όλο και περισσότερες εργασίες για το σπίτι ενώ βιώνουν όλο και πιο πυρετώδη καθημερινότητα στην δουλειά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να έχουν λιγότερο χρόνο για ξεκούραση και ανάκαμψη (Skaalvik και Skaalvik, 2010. Hargreaves, 2003. Lindqvist και Nordanger, 2006).

Η αύξηση του φόρτου εργασίας και οι πυρετώδεις ρυθμοί δεν μπορούν να διαχωριστούν εύκολα καθώς η αυξανόμενη ανάθεση εργασιών έχουν ως αποτέλεσμα λιγότερο χρόνο για ξεκούραση και ανάκαμψη. Οι Skaalvik και Skaalvik (2010) αναφέρθηκαν στον συνδυασμό φόρτου εργασίας και πυρετώδους καθημερινότητας ως «πίεση χρόνου», χαρακτηρισμός που προκύπτει από ποικίλους λόγους όπως αυξανόμενες απαιτήσεις για έγγραφα(πχ ατομικούς φακέλους μαθητών, μηνιαίες επιδόσεις, κλπ) και γραφειοκρατία, πιο συχνές συνελεύσεις, συχνότερη επικοινωνία με γονείς, διαχείριση και αξιολόγηση των τεστ προόδου, συχνές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και συμμετοχή σε διάφορα πρότζεκτ σχολικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους Scott και συν. (2001), πρόκειται για μία διεθνή τάση που έχει οδηγήσει σε σημαντική μείωση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον η πίεση χρόνου φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με το ΣΕΕ των εκπαιδευτικών (Skaalvik και Skaalvik, 2008. Hakanen και συν., 2006. Kokkinos, 2007. Peeters και Rutte, 2005. Schaufeli και Bakker, 2004).

Οι Skaalvik και Skaalvik (2010) βρήκαν επίσης ότι η πίεση του χρόνου συνδέεται στενά με την διαδικασία συναισθηματικής εξάντλησης του ΣΕΕ.

4.2 Στρατηγικές αντιμετώπισης του ΣΕΕ

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Antoniou, Polychroni, και Kotroni (2009) βρέθηκε ότι σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν δραστικές στρατηγικές όπως: σταδιακά βήματα όπου γίνεται προσπάθεια απομάκρυνσης ή παράβλεψης των στρεσογόνων παραγόντων ή βελτίωση των συνεπειών τους. Παραδείγματα δραστικών στρατηγικών περιλαμβάνουν η αναζήτηση τρόπων ώστε να καταστεί η δουλειά πιο ενδιαφέρουσα, επανοργάνωση της εργασίας και ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων.

Έχουν προταθεί διάφορα είδη αντιμετώπισης από την βιβλιογραφία, π.χ η στρατηγική μπορεί να σχετίζεται με την διαχείριση του προβλήματος που προκαλεί στρες και συνεπώς μακροπρόθεσμα οδηγεί σε ΣΕΕ, καθώς και με τον μετριασμό της συναισθηματικής αντίδρασης στο πρόβλημα. Η πρώτη στρατηγική αναφέρεται στην αντιμετώπιση που επικεντρώνεται στο πρόβλημα, ενώ η δεύτερη στην διαχείριση που επικεντρώνεται στο συναίσθημα (Admiraal, Korthagen, και Wubbels, 2000. Lazarus, 2000).

4.2.1 Αντιμετώπιση επικεντρωμένη στο πρόβλημα

Η στρατηγική που επικεντρώνεται στο πρόβλημα περιλαμβάνει μεθόδους αντιμετώπισης και λύσεις προβλημάτων όπως καθορισμός του προβλήματος, αναγνώριση και αξιολόγηση εναλλακτικών όσον αφορά το κόστος και τα πλεονεκτήματα της επιλογής. Επιπλέον βοηθά στην απόκτηση πληροφοριών για την προβληματική σχέση ατόμου-περιβάλλοντος και στην αλλαγή της πραγματικότητας. Το άτομο θα υιοθετήσει την στρατηγική που επικεντρώνεται στο πρόβλημα όταν θεωρήσει τις περιβαλλοντικές συνθήκες ευέλικτες.

4.2.2 Αντιμετώπιση επικεντρωμένη στο συναίσθημα

Η στρατηγική που επικεντρώνεται στο συναίσθημα περιλαμβάνει μεθόδους αντιμετώπισης όπως θετική επαναξιολόγηση και αποστασιοποίηση και βοηθά στην ρύθμιση των συναισθημάτων που είχαν προκληθεί από τα γεγονότα. Το άτομο θα υιοθετήσει την στρατηγική που επικεντρώνεται στο συναίσθημα όταν θεωρήσει ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο για να αλλάξει τις περιβαλλοντικές συνθήκες.

Μερικοί μελετητές συμφωνούν ότι η αντιμετώπιση που εστιάζει στο πρόβλημα είναι ανώτερη της δεύτερης όσον αφορά την διαχείριση των συναισθημάτων με θετικά αποτελέσματα (Lazarus, 2000). Ωστόσο ο Lazarus συμφωνεί στο ότι και οι δύο αυτές λειτουργίες είναι αμοιβαίες μεταξύ τους καθώς η λειτουργία της μίας διευκολύνει την λειτουργία της άλλης και για αυτόν τον λόγο θα έπρεπε να θεωρηθούν συνδυασμένες προσπάθειες αντιμετώπισης. Και οι δύο τρόποι

αντιμετώπισης φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματικές στην ανακούφιση των συμπτωμάτων του ΣΕΕ (Lazarus, 2006).

Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προσεγγίσεις αποφυγής (π.χ καταπίεση του συναισθήματος, αποδέσμευση από στρεσογόνο κατάσταση) ενώ τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους ή ΣΕΕ (Chang, 2009. Griffith και συν., 1999. Mearns και Chain, 2003).

4.2.3 Αντιμετώπιση επικεντρωμένη σε εργασίες επανάκτησης

Οι Schutz και συν. (2004) πρότείνουν μία τρίτη διάσταση στρατηγικών αντιμετώπισης, αυτή της αντιμετώπισης επικεντρωμένης σε εργασίες επανάκτησης που περιλαμβάνουν μείωση της έντασης και στρατηγικές επανεκτίμησης (βλ. Schutz και Davis, 2000). Επιπλέον η επανεκτίμηση συμπεριλαμβάνει επαναξιολόγηση της σημαντικότητας της εργασίας σε σχέση με τον στόχο που έχει τεθεί. Όπως επεσήμαναν οι Gross και John (2003) η επανεκτίμηση δεν μειώνει μόνο τα δυσάρεστα συναισθήματα αλλά αυξάνει τα ευχάριστα. Π.χ όταν ένας εκπαιδευτικός βιώνει έντονο θυμό με έναν διασπαστικό μαθητή, ίσως είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί πρώτα τα συναισθήματά του, επιβραδύνοντας τις αναπνοές του και καθησυχάζοντας τον εαυτό του, έτσι ώστε να κατευνάσει τα συναισθήματα που τον καταβάλλουν και στη συνέχεια να αντιμετωπίσει τα πραγματικά προβλήματα, εστιάζοντας στην επαναξιολόγηση των γεγονότων και αλλάζοντας απόψεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στην επίλυση του προβλήματος ή στην εφαρμογή σχετικών διεργασιών με σκοπό την αντιμετώπιση του.

Η Greenglass (2002) πιστεύει ότι η προληπτική αντιμετώπιση μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την διαχείριση του στρες και των συναισθημάτων. Η προληπτική αντιμετώπιση είναι μια στρατηγική αντιμετώπισης που προσαρμόζεται στο μέλλον. Δίνει έμφαση κυρίως στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τον στόχο του (να προβλέπει τα προβλήματα, να επιζητά προκλήσεις). Η προληπτική αντιμετώπιση ενσωματώνει μια πιο θετική προσέγγιση στην αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων και βοηθά στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας της αυτορρύθμισης. Σε συμφωνία με την θεωρία της Greenglass, η Chang (2009) βρήκε ότι η προληπτική αντιμετώπιση είναι ένας σημαντικά λανθάνων παράγοντας που μεταβάλλει αρνητικά το ΣΕΕ.

Για να είναι προληπτικοί απέναντι στα συναισθήματα ΣΕΕ, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταλάβουν πως οι διαδικασίες αξιολόγησης τους λειτουργούν μέσα στην τάξη και πως αυτές μπορούν να γίνουν αυτόματα μοτίβα που οδηγούν σε δυσάρεστα συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή θα πρέπει να είναι στοχαστικοί με τις κρίσεις τους απέναντι στις συμπεριφορές των μαθητών. Εάν υπάρχει ένα αυτόματο μοτίβο που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται συναισθηματικά άδεια από τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών, είναι πιθανό να μειώσουν τα επίπεδα στρες, αν μάθουν να επαναξιολογούν και να επανεκτιμούν τις καταστάσεις. Επιπλέον το να είναι προληπτικός και να υιοθετεί ένα θετικό μοτίβο συμπεριφοράς θα βοηθούσε

τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διεργασίες και στη σχέση μεταξύ μαθητή εκπαιδευτικού.

4.2.4 Στρατηγικές κοινωνικής υποστήριξης

Υπάρχουν όλο και περισσότερες ενδείξεις ότι η κοινωνική υποστήριξη παίζει σημαντικό ρόλο στη μείωση των επιπτώσεων του στρες στην υγεία και την ευεξία του ατόμου (Sutherland και Davidson, 1993) και συνεπώς στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης ΣΕΕ. Η κοινωνική υποστήριξη παρέχει στο άτομο ευκαιρίες για ηθική υποστήριξη, συμπόνια και κατανόηση (επικεντρωμένη στο συναίσθημα) και επιπλέον είναι ένα χρήσιμο μέσο για αναζήτηση συμβουλών, βοήθειας ή πληροφοριών (επικεντρωμένη στο πρόβλημα). Σε έρευνα των Antoniou, Polychroni, και Kotroni (2009) όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να υποδείξουν την προτιμώμενη επιλογή υποστήριξης για τα προβλήματα της δουλειάς, αποκαλύφθηκε ότι αναζητούσαν συμβουλές και υποστήριξη κυρίως από συνεργάτες (προσέγγιση με επικέντρωση στο πρόβλημα) και τους συζύγους (προσέγγιση επικεντρωμένη στο συναίσθημα). Δραστικές συμπεριφορές όπως αντιμετώπιση επικεντρωμένη στο πρόβλημα σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα στρες και ΣΕΕ όπως προαναφέρθηκε, ενώ στις στρατηγικές που εμπεριέχουν την απόσυρση όπως αποφυγή, φαίνεται να σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα ΣΕΕ παρότι είναι δύσκολο να εξακριβωθεί η κατεύθυνση αυτής της σχέσης (Koeske, Kirk και Koeske, 1993. Thornton, 1992).

Οι Kahn και συν. (2006) ισχυρίστηκαν ότι διάφοροι βαθμοί συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξης μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα ΣΕΕ διαφορετικά. Γενικότερα η κοινωνική υποστήριξη παρέχει ευκαιρίες για επανεκτίμηση και προσαρμοστικές αντιδράσεις στο εργασιακό στρες μειώνοντας έτσι τα επίπεδα ΣΕΕ. Η θετική υποστήριξη σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα ΣΕΕ, καθώς η θετική επαναξιολόγηση και ο σχηματισμός θετικών αντιδράσεων αντανακλώνται από θετική επικοινωνία. Ωστόσο οι διαχειριστικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτύχουν εάν η επικοινωνία επικεντρώνεται σε αρνητικά ζητήματα που αντανακλούν αποτυχημένες προσπάθειες για παροχή προσαρμοστικών αντιδράσεων. Επιπλέον τα επίπεδα ΣΕΕ μπορεί να αυξηθούν. Επιπλέον οι VanHorn και συν. (1999) βρήκαν ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις να σχετίζονται με συμπτώματα ΣΕΕ. Όταν αντιλαμβάνονται ότι επενδύουν περισσότερα από όσα λαμβάνουν στο σχολείο, ή όταν οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλότερες από τις αναμενόμενες τότε είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν ΣΕΕ. Παρόμοια οι Tarris και συν. (2004) βρήκαν ότι η αδικία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στις τρεις σχέσεις ανταλλαγής (μαθητές-συνάδελφοι-σχολείο) σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση και ειδικότερα με την συναισθηματική εξάντληση.

4.3 Επίπεδα πρόληψης ΣΕΕ και προγράμματα παρέμβασης

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας τρία είναι τα προτεινόμενα επίπεδα πρόληψης:

πρωτογενής (αποφυγή ή απομάκρυνση των παραγόντων κινδύνου),

δευτερογενής (πρώιμη ανίχνευση και διαχείριση μιας αναπτυσσόμενης κατάστασης),
τριτογενής (αντιμετώπιση μιας κλινικής κατάστασης και πρόληψη της υποτροπής) (Weber και Jaekel-Reinhard, 2000).

Στην περίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης αυτά τα τρία επίπεδα μεταφράζονται ως εξής:
πρωτογενής (εντοπισμός και μείωση των πηγών της επαγγελματικής εξουθένωσης),
δευτερογενής (η εκπαίδευση του εργαζόμενου σε δεξιότητες χειρισμού),
τριτογενής (παροχή υπηρεσιών θεραπείας στους ήδη πάσχοντες εργαζόμενους) (Chang, 2009. Matier, 2007. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Rentzou, 2013. Χαραλάμπους, 2012).

Από την άλλη, η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολυάριθμων και πολύπλοκων ατομικών και οργανωτικών/κοινωνικών παραγόντων (Βασιλόπουλος, 2012 .Chang, 2009). Συνεπώς, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρόληψης για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, με χαρακτήρα είτε πρόληψης είτε αντιμετώπισης, οφείλει στα τρία προαναφερόμενα επίπεδα πρόληψης να εσωκλείει δραστηριότητες που θα επικεντρώνονται τόσο στους οργανωτικούς/κοινωνικούς παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού, δηλαδή του σχολείου, όσο και στους ατομικούς (Chang, 2009. Matier, 2007. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Palesch, 1999. Weber και Jaekel-Reinhard, 2000. Vandenberghe και Huberman, 1999. Χαραλάμπους, 2012). Είναι σημαντικό σε κάθε επίπεδο πρόληψης να γίνει κατανοητό ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι ένα ατομικό φαινόμενο, μια ατομική «ανικανότητα» ή ασθένεια αλλά μία διεργασία που συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου και εμπλέκει όλες τις πτυχές του εργασιακού πλαισίου (Rentzou, 2013).

4.3.1 Πρωτογενής πρόληψη

Σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, προτείνονται μία σειρά από παρεμβάσεις στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού, με στόχο την δημιουργία και διασφάλιση ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος, όπως: μείωση εργασιακού φόρτου, παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εκπαιδευτικούς πάνω σε ζητήματα που τους απασχολούν και έχουν άμεση επίδραση στη διδασκαλία τους, παροχή επαρκών πόρων και εξοπλισμού που θα υποστηρίζουν τη διδακτική πρακτική, ξεκάθαρες περιγραφές για τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ρόλου και των συναφών προσδοκιών για την αποφυγή ασάφειας/σύγκρουσης ρόλων και μη ρεαλιστικών προσδοκιών, εδραίωση και συντήρηση ανοιχτών γραμμών επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη σχολική διεύθυνση ώστε να διασφαλίζεται η υποστήριξή της, συστήματα αμοιβών, αναγνώρισης και ανατροφοδότησης της προσπάθειας του εκπαιδευτικού, ενθάρρυνση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που προάγουν την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ταυτότητας και ενδυναμώνουν την αίσθηση της αυτό-πραγμάτωσης, ένα υγιές σχολικό κλίμα στο οποίο θα υπάρχει μοίρασμα γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τις πρακτικές διαχείρισης των κοινωνικοσυναισθηματικών πτυχών της διδασκαλίας μέσα από την καθιέρωση δομημένων συναντήσεων των εκπαιδευτικών, διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας η οποία θα συντηρεί θετικές συνεργατικές και συναισθηματικά υποστηρικτικές σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, παροχή ενημέρωσης στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική διεύθυνση για την επαγγελματική εξουθένωση και τις

συμπεριφορές προαγωγής υγείας (υγιεινή διατροφή, σωματική άσκηση...) μέσω ψυχοεκπαιδευτικών σεμιναρίων, ενεργοποίηση ή βελτίωση των διαθέσιμων συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης μέσα για παράδειγμα από την ανάπτυξη ομαδικών ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προαγωγή σύνδεσης σχολείου-οικογένειας, δημοκρατική σχολική διεύθυνση που θα ενθαρρύνει τη δυνατότητα συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, την ανάπτυξη της αίσθησης ελέγχου, της δημιουργικότητας και της αυτονομίας του στον εκπαιδευτικό του ρόλο (Jennings, Greenberg, 2009. Matier, 2007. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Palesch, 1999. Vandenberghe και Huberman, 1999. VanZyl, 2003. Warrad, 2012. Weber και Jaekel-Reinhard, 2000. Χαραλάμπους, 2012).

4.3.2 Δευτερογενής πρόληψη

Σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης, προτείνονται μία σειρά από παρεμβάσεις στο ατομικό πλέον επίπεδο των εκπαιδευτικών, με στόχο την εκπαίδευσή τους στην αναγνώριση των δικών τους προσωπικών πυροδοτικών για την επαγγελματική τους εξουθένωση παραγόντων και στην εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισής τους στην καθημερινή σχολική ζωή: επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών σε σχέση με τον εαυτό, τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση, επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας, ανάπτυξη της παιδαγωγικής επάρκειας/των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευση στην αυτοπαρατήρηση των προειδοποιητικών σημάτων άγχους και στην αναδόμηση/τροποποίηση των υποκείμενων δυσλειτουργικών γνωστικών θεωριών του εκπαιδευτικού ως μία λειτουργία ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων και των συνοδών συμπεριφορών, εκπαίδευση σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης και οργάνωσης χρόνου, τεχνικών σωματικής και νοητικής χαλάρωσης, ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής νοημοσύνης, του χιούμορ, των διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, των αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης της τάξης (προληπτικές στρατηγικές: λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς, θετική ενίσχυση, γενίκευση και συντήρηση επιθυμητών συμπεριφορών, ανάπτυξη και ενίσχυση στους μαθητές κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και δεξιοτήτων αυτόνομης και ενεργητικής εμπλοκής στα σχολικά έργα), ανάπτυξη διεκδικητικότητας, τεχνικών αναζήτησης υποστήριξης από φίλους, συναδέλφους, ειδικούς ψυχικής υγείας, προγραμματισμός χρόνου αποσυμπίεσης με ευχάριστες δραστηριότητες (χόμπυ, επαρκή ανάπαυση...) (Chang, 2009. Jennings και Greenberg, 2009. Matier, 2007. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Palesch, 1999. Shecter, 2010. Vandenberghe και Huberman, 1999. Warrad, 2012. Weber και Jaekel-Reinhard, 2000. Χαραλάμπους, 2012).

4.3.3 Τριτογενής πρόληψη

Ενώ τα δύο προαναφερόμενα επίπεδα πρόληψης περιλαμβάνουν παρεμβάσεις προληπτικές ως προς την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, το επίπεδο τριτογενούς πρόληψης έχει έναν κυρίως αντιδραστικό χαρακτήρα καθώς σε αυτό παρέχονται υπηρεσίες θεραπείας της επαγγελματικής εξουθένωσης που έχει πλέον εμφανιστεί και υπηρεσίες πρόληψης

της επανεμφάνισής της. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες παρεμβάσεις: φαρμακευτική θεραπεία (αντικαταθλιπτική/αγχολυτική), ψυχοθεραπεία (ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, γνωστική αναδόμηση, ασκήσεις σωματικής ευαισθητοποίησης και χαλάρωσης), συνέχιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε θέση μερικής απασχόλησης, επανατοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε ένα πιο ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον, αλλαγή θέσης σε μια λιγότερο απαιτητική υπηρεσία εκπαίδευσης, εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κατάρτιση σε νέο αντικείμενο (Matier, 2007. Weber και Jaekel-Reinhard, 2000. Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012).

Ένα πετυχημένο πρόγραμμα παρέμβασης για την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς δίνει προτεραιότητα στις προαναφερόμενες οργανωτικές και ατομικές δράσεις πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης (Matier, 2007. Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012). Έτσι διαμορφώνεται εγκαίρως ένα προστατευτικό πλαίσιο, μια υγιής σχολική κουλτούρα, ένα θετικό κλίμα τάξης το οποίο προάγει την ικανοποίηση και την δέσμευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ιδίων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στη συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή έκβαση των μαθητών, παράγοντας που ενδυναμώνει το λειτουργικό σχολικό κλίμα το οποίο δίνει θετική επανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευσή του και τον προστατεύει από την επαγγελματική εξουθένωση (Jennings και Greenberg, 2009).

Επιπροσθέτως οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) αναφέρουν ότι η πολιτεία είναι αυτή που οφείλει να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά αλλά και παρεμβατικά μέτρα για να προστατεύσει τους εκπαιδευτικούς της, παρεμβαίνοντας σε ατομικό και διοικητικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο η παρέμβαση αφορά τον αυτοέλεγχο και την αυτοκυριαρχία, την αύξηση της κατανόησης μέσω της αύξησης της γνώσης γύρω από την προσωπικότητα του ατόμου και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στη δουλειά του, την επαναξιολόγηση της προσωπικότητας του καθενός και της θέσης του, την αναγνώριση των συμπτωμάτων του στρες και την ενασχόληση του εργαζόμενου εκπαιδευτικού με τον εαυτό του πριν οδηγηθεί στην εξουθένωση, την απελευθέρωση από στερεότυπα, την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω ειδικής εκπαίδευσης, την επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών, την αναζήτηση υποστήριξης από φίλους, συναδέλφους, οικογένεια, ακόμα και επαγγελματίες ψυχικής υγείας, τον ελεύθερο χρόνο για χόμπι και δραστηριότητες αποσυμπίεσης όπως βόδιμα και διάφορα αθλήματα, την σωστή διατροφή και ξεκούραση για προστασία από το στρες, την αλλαγή χώρου εργασίας ακολουθώντας πάντα τη σωστή διαδικασία και μη λειτουργώντας παρορμητικά, τη μη μεταφορά εργασιακών προβλημάτων στο σπίτι, την επαρκή και συχνή χρήση διαλειμμάτων.

Σε διοικητικό επίπεδο η παρέμβαση αφορά τις διαλέξεις σχετικά με το εργασιακό στρες και την αντιμετώπισή του, την εκπαίδευση των δασκάλων και των στελεχών διοίκησης στο πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης, την απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τον εργασιακό χώρο για αρκετό χρονικό διάστημα, την θετική εργασιακή κουλτούρα, τον χαμηλό φόρτο εργασίας, την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, την δυνατότητα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, την εισαγωγή καινοτομιών στην εργασία, την ικανότητα για αυτοαξιολόγηση, την συμμετοχή σε συνέδρια και σεμινάρια, την επάρκεια πόρων.

5. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

5.1 Γιατί οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι

Παρά το γεγονός ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι η πιο αναγνωρισμένη πτυχή του ΣΕΕ. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική ρύθμιση έχουν παραλειφθεί . μόνο ένα μικρό κομμάτι ερευνών επάνω στο ΣΕΕ έχει μελετήσει τις συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας μέσα στα πλαίσια της επαγγελματικής εξουθένωσης (Carson, 2006. Zellars και συν. 2004).

Η διδασκαλία είναι μια έντονα συναισθηματική εργασία με εμπειρίες που το εύρος τους φτάνει από συναισθήματα χαράς σε συναισθήματα οργής (Hargreaves, 1998. Liljestrom και συν., 2007. Zembylas, 2003). Αυτά τα συναισθήματα, τα οποία συνδέονται με τη μέγιστη ικανότητα της διανοητικής ενέργειας που απαιτείται για να αντιμετωπίσει κάποιος περίπλοκες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να αντλήσει όλες τις διανοητικές και συναισθηματικές του πηγές (Day και συν. 2007. WoolfolkHoy και Davis, 2005). Οι υπάρχουσες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συμπεριφορές των μαθητών (Chang, 2009), την συναισθηματική σκληρή δουλειά (Isenbarger και Zembylas 2006. Winograd, 2003), τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Schutz και συν. 2007. vanVeen και Lasky, 2005), την καθοδήγηση (Bullough και Draper, 2004. Carson, 2007. Chang, 2009), τα ατομικά συναισθήματα (Sutton, 2007. Zembylas, 2003) και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε πλαίσιο σχολικής μεταρρύθμισης (Zembylas και Barker, 2007).

Σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών παίζει το γεγονός ότι καθημερινά παίρνουν διάφορους ρόλους, όπως αυτόν του φίλου, του προστάτη, του μέντορα, του διαμεσολαβητή για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Davis, 2001. σελ.431). Η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες για να νιώσεις συναισθήματα οικειότητας και εγγύτητας με τους μαθητές και τους συναδέλφους, το οποίο με την σειρά του προσφέρει ευκαιρίες για ευχάριστες συναισθηματικές εμπειρίες όπως πάθος, ενθουσιασμό, χαρά, υπερηφάνεια και ελπίδα. Ωστόσο η διδασκαλία προσφέρει παράλληλα ευκαιρίες για να αισθάνεσαι στεναχώρια, αγανάκτηση, ενοχή, θυμό, επιρρέπεια και απογοήτευση. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αλλάζουν μέρα με τη μέρα, τάξη με τάξη και κάποιες φορές από στιγμή σε στιγμή. Λόγω της περιπλοκότητας της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού, οι δεύτεροι είναι αυτοί που θα πρέπει να κρατάνε τις ισορροπίες σε αυτή την σχέση με αποτέλεσμα η υποστήριξη της διδασκαλίας να απαιτεί εκτεταμένη προσπάθεια συναισθηματικής εργασίας (Hargreaves, 1998).

Τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας συνήθως φέρνουν στο μυαλό έντονα συναισθήματα (Bullough και Draper, 2004. Chang, 2009. Hargreaves, 2005. Intrator, 2006. Liljestrom και συν., 2007). Οι Bullough και Baughman, (1997) βρήκαν ότι πολλοί νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται την συναισθηματική εργασία που σχετίζεται με την διδασκαλία μέχρι τον 1^ο χρόνο επαγγελματικής εμπειρίας. Παρομοίως ο Intrator (2006)

βρήκε ότι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, βιώνουν ένα δραματικό εύρος έντονων συναισθημάτων και παθών που προκαλούνται από τον φόβο ότι μπορεί να μην είναι αρεστοί ή σεβαστοί, από το γεγονός ότι είναι πιο ευάλωτοι στις κριτικές των άλλων, από το άγχος ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με το αντικείμενο του θέματος και από την δυσφορία που προκύπτει όταν πρέπει να πάρουν βιαστικές και αβέβαιες αποφάσεις.

Ο Hargreaves (2000) εξέτασε 53 εκπαιδευτικούς σε 15 σχολεία και συμπέρανε πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άσχημα όταν δεν αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους μαθητές τους, όταν νιώθουν ότι δεν γίνονται κατανοητοί, ότι κατηγορούνται αδικαιολόγητα από τους άλλους ή όταν τους συμπεριφέρονται στερεοτυπικά. Σε μετέπειτα έρευνα ο Hargreaves (2002) βρήκε ότι η προδοσία στις σχέσεις με τους συναδέλφους ή τους διοικητικούς λειτούργησε ως ένα ακόμα έναυσμα δυσάρεστων συναισθημάτων για πολλούς εκπαιδευτικούς.

5.2 Δυσάρεστα συναισθήματα που οδηγούν σε συναισθηματική εξάντληση

Μετρίεται η συναισθηματική εξάντληση βάσει διακριτών συναισθημάτων; Ο Carson (2006) εξέτασε το ζήτημα του ΣΕΕ των εκπαιδευτικών και της συναισθηματικής ρύθμισης χρησιμοποιώντας PDA συσκευές (Personal Digital Assistant- πρόκειται για μια χειροκίνητη συσκευή που λειτουργεί ως ημερολόγιο, κινητό τηλέφωνο, φαξ, περιηγητής στο διαδίκτυο αλλά και ως προσωπικός διοργανωτής) σε 45 εκπαιδευτικούς που κατέγραφαν τις καθημερινές τους συναισθηματικές εμπειρίες δια δύο εβδομάδες. Ο Carson βρήκε ότι το ΣΕΕ ήταν καθημερινή εμπειρία για κάποιους εκπαιδευτικούς και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συχνή εμφάνιση συγκεκριμένων δυσάρεστων συναισθημάτων όπως δυστυχία, θυμός και ιδιαίτερα οργής συμβάλουν στην εμφάνιση του ΣΕΕ. Επιπλέον η Chang (2009) βρήκε ότι τα δυσάρεστα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών συμβάλλουν σημαντικά στο σύνολο των συναισθημάτων επαγγελματικής εξουθένωσης.

5.2.1 Άγχος

Το άγχος των εκπαιδευτικών συχνά πυροδοτείται από την έλλειψη ετοιμότητας για διδασκαλία, θέματα πειθαρχίας στην τάξη, σχέση με άλλους συναδέλφους, διαχειριστές, γονείς, αλλαγές λόγω μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (Bullough και συν., 2006. Calderhead, 2001. Hargreaves, 2001. vanVeen και συν., 2005). Οι Bullough και συν., (2006) εξέτασαν εκπαιδευτικούς από 21 δημοτικά σχολεία σχετικά με τις σκέψεις τους σαν εκπαιδευτικοί, για να κατανοήσουν το άγχος τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά φανταζόντουσαν τους εαυτούς τους απροετοίμαστους να διδάξουν, είτε με τη μορφή καθυστέρησης είτε με το να έχουν ανεπαρκή προετοιμασία υλικού. Οι σκέψεις αυτές υποδηλώνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν το άγχος και την αγωνία ότι είναι απροετοίμαστοι. Άλλες σκέψεις που αναφέρθηκαν στην έρευνα των Bullough και συν. (2004) περιλάμβαναν την κριτική των άλλων, απώλεια ελέγχου της τάξης με φωνές προς τους μαθητές όπως και το να μένουν πίσω στο πρόγραμμα, τα οποία υποδηλώνουν τους φόβους των εκπαιδευτικών πως το εκπαιδευτικό τους δυναμικό δεν θα αναγνωριστεί από τους άλλους. Αυτό το αποτέλεσμα ενισχύθηκε από ακόμα μια έρευνα του Hargreaves (2001) στην οποία ο

ερευνητής ισχυρίστηκε πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος για το αν ερωτηθούν από τους γονείς σε σχέση με την τεχνογνωσία τους, την κρίση, το κύρος και τον σκοπό τους.

Έτσι το άγχος προκύπτει όταν κάποιος αντιμετωπίζει αβέβαιες υπαρξιακές απειλές (Lazarus, 2001). Το άγχος είναι περισσότερο κοινό σε νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της φρεσκάδας και της απειρίας τους στο πρόγραμμα σπουδών και την διαχείριση της τάξης.

5.2.2 Αγανάκτηση και θυμός

Η αγανάκτηση είναι το πιο συχνό δυσάρεστο συναίσθημα που αναφέρουν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Chang, 2009. Sutton, 2007) οι πηγές που προκαλούν αγανάκτηση βρίσκονται κυρίως εκτός τάξης: διοικητικές εργασίες, εξωτερικές εντολές για αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις καθώς και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τους στόχων και των προσδοκιών αναφορικά με τους ανώτερους στο σχολείο (Golby, 1996. Hargreaves, 2004. Zembylas, 2003). Ο θυμός του εκπαιδευτικού μπορεί να προκληθεί από ασυμφωνίες που σχετίζονται με τον στόχο που έχει τεθεί, όπως είναι η διασπαστική συμπεριφορά ή η αποτυχία του μαθητή. Το βασικό σχετικό θέμα με την αγανάκτηση είναι η αίσθηση μη ελέγχου σε μια επαναλαμβανόμενη, μη επιθυμητή κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αγανάκτηση όταν οι διασπαστικές συμπεριφορές ή οι δυσκολίες στη διδασκαλία προκαλούνται όχι από συγκεκριμένους μαθητές αλλά από καταστάσεις που συχνά δεν έχουν τον έλεγχο.

Ωστόσο σύμφωνα με τον Sutton (2007), οι διαφορές ανάμεσα στον θυμό και την αγανάκτηση ήταν δυσδιάκριτες σε αρκετές περιοχές από την άποψη των σωματικών αποκρίσεων, άμεσων ενεργειών και στρατηγικών αντιμετώπισης. Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι το να είναι θυμωμένοι δεν θεωρείται κατάλληλη επαγγελματική εικόνα μέσα στην τάξη και για αυτόν τον λόγο αναφέρουν ή εκφράζουν αγανάκτηση (Liljestrom και συν., 2007. Sutton, 2007). Επειδή η αγανάκτηση είναι πιο αποδεκτή κοινωνικά, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν την αγανάκτηση από το θυμό. Επιπλέον ο θυμός μπορεί να μετατραπεί σε αγανάκτηση επειδή οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν υπάρχει κάτι που να μπορούν να κάνουν σε σχέση με τις επαναλαμβανόμενες διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών. Γι' αυτό τον λόγο η βασική διαφορά που μπορεί να οριστεί μεταξύ θυμού και αγανάκτησης είναι οι εκτιμήσεις της εκδήλωσης των περιστατικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώθουν αγανάκτηση όταν εκτιμούν ότι τα περιστατικά προκαλούνται από καταστάσεις ενώ μπορεί να αισθάνονται θυμό όταν τα περιστατικά προκαλούνται από συγκεκριμένους μαθητές. Μια ακόμα διαφοροποίηση μεταξύ αγανάκτησης και θυμού είναι το απειλητικό περιεχόμενο του θυμού. Αντίθετα από την αγανάκτηση, ο θυμός είναι συσσωρευμένος στο πρόσωπο ενός συγκεκριμένου προσώπου, σε άδικες προσβολές κατά τις οποίες η πράξη πιστεύεται ότι είναι αδικαιολόγητη (Ben-Ze'ne, 2000. Lazarus, 2001). Π.χ κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνονται θυμό προς τους διασπαστικούς μαθητές όταν πιστεύουν πως οι συμπεριφορές είναι άδικες και ελεγχόμενες από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται θυμό, συχνά νιώθουν ότι έχουν υποτιμηθεί ή υπονομευθεί από άλλους όπως μαθητές, γονείς, διοικητικούς. Νιώθουν την αξιοπρέπειά τους να έχει πληγωθεί ή να απειλείται η αυθεντία τους.

5.2.3 Ενοχή

Η ενοχή είναι ακόμα ένα δυσάρεστο συναίσθημα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της φύσης της δουλειάς τους, που είναι η φροντίδα και η υπευθυνότητα απέναντι στους μαθητές (van-Veen και συν., 2005. Zembylas, 2003). Η ενοχή είναι ένα αυτοπροκαλούμενο συναίσθημα, το οποίο είναι κοινό για τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται ότι είναι υπεύθυνοι υψηλής σημαντικότητας και έντονων ασυμφωνιών. Συχνά εμπλέκει και τους ηθικούς στόχους που αφορούν τα επαγγελματικά καθήκοντα. Το βασικό μοτίβο της ενοχής είναι να έχει παραβιαστεί ένα ηθικό καθήκον ή μια εσωτερική κοινωνική νόρμα ή αξία (Ben-Ze've, 2000. Lazarus, 2001). Π.χ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώθουν ενοχές γιατί αντιλαμβάνονται ότι είναι υπεύθυνοι για την άγνοια των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σπίτι ή το σχολείο.

Οι Hargreaves και Tucker (1991) ανέλυσαν την φύση της ενοχής στην διδασκαλία και επεσήμαναν πως οι ενοχές στους εκπαιδευτικούς προκύπτουν από τις συγκρούσεις ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες όπως: την δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπαιδαγώγηση των μαθητών, την εγγενή ασάφεια στον προσδιορισμό της επίδρασης της εκπαίδευσης στους μαθητές τους, τις αυξανόμενες απαιτήσεις των ευθυνών και την (προσωπική) τελειομανία. Στην έρευνα ανέλυσαν 2 ειδών ενοχές: την ενοχή που προκύπτει από τον φόβο της ποινικής δίωξης (persecutory guilt) και την καταθλιπτική (depressive guilt).

5.3 Η συναισθηματική εξάντληση ως προβλεπτικός παράγοντας του ΣΕΕ

Έρευνες σε διαφορετικούς πολιτισμούς αναφέρουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα επαγγέλματα με τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες (Stoeber και Reunet, 2008). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται με επιτυχία αυτού του είδους στρες μέσω δραστηκής επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης από συναδέλφους, επανοργάνωση της εκπαιδευτικής κατάστασης, συνεργασίας με τους γονείς ή αλλάζοντας την διδακτική τους στρατηγική. Η συναισθηματική εξάντληση είναι η βασική διάσταση της ΣΕΕ (Maslach και συν., 1996) και προκύπτει από μακροπρόθεσμο εργασιακό στρες, ιδιαίτερα ανάμεσα στα άτομα που εργάζονται στις ανθρώπινες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών (Jennett και συν., 2003). Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια και χρόνια κούραση (Pines και Aronson, 1988. Schwarzer, Schimtz, και Tang, 2000).

Έρευνες σε διαφορετικές κουλτούρες έχουν δείξει ότι οι μετρήσεις της επαγγελματικής εξάντλησης στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής εξάντλησης, λειτουργούν προβλεπτικά για την υποκειμενική και αντικειμενική υγεία όπως επίσης για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή ικανοποίηση. Για παράδειγμα οι Hakanen, Bakker, και Schaufeli (2006) υπέδειξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαξιολόγηση της υγείας ανάμεσα στους Φιλανδούς εκπαιδευτικούς. Επίσης σε έρευνα που αφορούσε εκπαιδευτικούς που ζουν στο Χονγκ Κονγκ, οι Leung και Lee (2006) βρήκαν ότι η

συναισθηματική εξάντληση λειτούργησε προβλεπτικά ως προς τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμα ενώ οι Skaalvik και Skaalvik (2010a) συμπέραναν ότι η συναισθηματική εξάντληση προέβλεπε τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ανάμεσα σε Νορβηγούς εκπαιδευτικούς.

5.4 Συναισθηματική ρύθμιση και συναισθηματική εξάντληση

Οι συναισθηματικές ανάγκες, κόπος και εργασία που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό είναι αξιοσημείωτες σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Παρά το γεγονός ότι τα συμπτώματα του ΣΕΕ ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μελετώνται εδώ και δεκαετίες, λίγοι είναι οι ερευνητές που έχουν εξετάσει το ΣΕΕ και την συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με την συναισθηματική ρύθμιση.

Με στόχο να προσαρμοστούν στις εξάρσεις που μπορεί να νιώθουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι Gross και John (2003) όρισαν την συναισθηματική ρύθμιση ως την αντίληψη της έννοιας της φυσιολογίας των συμπεριφορικών και γνωστικών διαδικασιών, που επιτρέπει στα άτομα να προσαρμόσουν τις εμπειρίες και τις εκφράσεις των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Ουσιαστικά η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να οριστεί ως οι πράξεις, οι οποίες καθορίζουν ποια συναισθήματα επιλέγουμε να εκφράσουμε ή να περιορίσουμε καθώς και σε ποιον βαθμό πρέπει να τα χρησιμοποιήσουμε, βιώσουμε ή εκφράσουμε (Gross, 1998. Gross και John, 2003).

Η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να περιγραφεί ως ένα συνεχές από συνειδητές , γεμάτες προσπάθεια και έλεγχο ρυθμίσεις, σε μια ασυνείδητη , χωρίς προσπάθεια , αυτόματη ρύθμιση, όπου το περιεχόμενο μπορεί να καταστήσει τα πράγματα καλύτερα ή χειρότερα (Gross και Thomson, 2007). Ο Gross (2002) πρότεινε την δομή της ρύθμισης με δύο μορφές: α) επανεκτίμηση β) καταστολή.

Μέσω της επανεκτίμησης, το άτομο αλλάζει την σκέψη του για μια κατάσταση με σκοπό να μειώσει τις συναισθηματικές επιπτώσεις. Η επανεκτίμηση μειώνει τις δυσάρεστες συναισθηματικές εμπειρίες και εκφράσεις ενώ αυξάνει τις ευχάριστες. Αντίθετα με την επανεκτίμηση κατά την καταστολή κάποιος περιορίζει τα τρέχοντα συναισθήματα- εκφράσεις της συμπεριφοράς. Η καταστολή όχι μόνο έχει μικρή επίδραση στα δυσάρεστα συναισθήματα αλλά επιπλέον «καταστρέφει» τις γνωστικές δεξιότητες και προκαλεί βλάβη στη μνήμη, όσον αφορά τις πληροφορίες που παρουσιάζονται κατά την διάρκεια της περιόδου της συναισθηματικής ρύθμισης (Gross, 2002, σελ. 289). Εάν για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός όταν έρχεται αντιμέτωπος στην τάξη με γεγονότα που τον διεγείρουν, επιλέγει να καταστείλει τα συναισθήματά του και να προσποιηθεί πως είναι ήρεμος, είναι πιθανό να έχει περιορισμένη γνωστική ικανότητα για να τα φέρει εις πέρας στο μάθημα ενώ το δυσάρεστο συναίσθημα δεν είναι πιθανό ότι θα φύγει.

Δυστυχώς πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά παραμελούν ή καταστέλλουν τα συναισθήματά τους διότι η δουλειά και οι διοικητικές δομές στα σχολεία μπορούν να θέσουν σοβαρές απειλές

στους επικείμενους εκπαιδευτικούς τους στόχους . Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζεται η έκφραση της έντονης συναισθηματικής δυσφορίας και θυμού. Οι Sutton και Wheatley (2003), ισχυρίστηκαν ότι η καταστολή των συναισθημάτων απαιτεί συνεχόμενο αυτοέλεγχο και αυτοδιορθωτικές ενέργειες για όσο διαρκέσει η συναισθηματική διαδικασία με αποτέλεσμα να μειώνονται οι γνωστικές δεξιότητες για άλλες δραστηριότητες. Μελέτες έχουν βρει ότι οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης όπως καταστολή, προσποίηση ή απόκρυψη αληθινών συναισθημάτων, οδηγούν σε ΣΕΕ (Carson, 2007. Chang, 2009). Για παράδειγμα ο Carson (2007) πραγματοποίησε έρευνα για να μελετήσει την σχέση μεταξύ ΣΕΕ, συναισθημάτων εκπαιδευτικών και συναισθηματικής ρύθμισης. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με αυτά των Brotheridge και Grandey's (2002). Κοινή συμφωνία αποτέλεσε το εύρημα ότι οι επιφανειακές δράσεις (απόκρυψη θυμού, φόβος, κλπ) σχετίζονταν με συναισθηματική εξάντληση. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν επίσης ότι η καταστολή του θυμού στοιχίζει στην υγεία του ατόμου.

5.5 Διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών και συναισθηματική εξάντληση

Το ΣΕΕ και η συναισθηματική εξάντληση αποτελούν την κινητήριου δύναμη πίσω από τον αγώνα που γίνεται για να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους (Chan, 2006. Evers, Tonic, και Brouwers, 2004). Όπως όλοι οι επαγγελματίες στις ανθρώπινες υπηρεσίες έτσι και οι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στο να εξαντλούνται συναισθηματικά και να βιώνουν ΣΕΕ, λόγω των έντονων, καθημερινών αλληλεπιδράσεων με μαθητές, συναδέλφους, ανώτερους και γονείς (Friedman, 1995, 2006. Schaufeli και Enzman, 1998). Το επικρατέστερο κίνητρο του ΣΕΕ και της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών κατά την εργασία, προέρχεται από τις καθημερινές συναλλαγές με την συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη (Friedman, 2006).

Ειδικότερα η πειθαρχία των μαθητών έχει συνδεθεί με την συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών (Chan, 2006. Evers, Tonic, και Brouwers, 2004. Friedman, 1995. Sutton και Wheatley, 2003), η οποία προκαλεί δυσφορία, αρνητικές συμπεριφορές καθώς και συναισθήματα απελπισίας, ανικανότητας και ντροπής (Friedman, 2006). Συνήθως οι διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών περιλαμβάνουν απόσταση, υπερδραστηριότητα, κοινωνική απόρριψη, ανυπακοή και επιθετικότητα (Almog και Shechtman, 2007) τα οποία επιδεινώνονται από τις συχνές και έντονες αρνητικές αλληλεπιδράσεις.

Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή προς το περιβάλλον (Χρηστάκης, 2010).

Μια συμπεριφορά θεωρείται προβληματική ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή άτομο του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Καλατζή-Αζίζη, 1985). Ο Kokkinos (2007) όρισε ως βασικό λόγο για τον οποίο το ΣΕΕ και η συναισθηματική εξάντληση εμπλέκονται με την διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών την συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τον χρόνο

και την προσπάθεια που καταβάλλουν για να διαχειριστούν αυτές τις συμπεριφορές. Επιπλέον ο Kokkinos πρότεινε πως το ΣΕΕ σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών, διότι αναπτύσσουν συχνά αρνητικά συναισθήματα και απογοητεύονται σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειριστούν και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους.

Το 1987 οι Kuzman και Schnall, σε δείγμα 5.426 εκπαιδευτικών και διευθυντών σε Αμερική και Καναδά, βρήκαν ότι το 63% των εκπαιδευτικών ανέφερε τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών ως την πιο σημαντική πηγή επαγγελματικού άγχους στο σχολικό περιβάλλον (Fernet, Guay, Senécal, και Austin, 2012). Το 2001 ο Ingersoll μελέτησε 6.700 εκπαιδευτικούς και βρήκε ότι το 30% από τους περίπου 400 εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους προσδιορίζουν τα ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών ως έναν από τους βασικότερους λόγους της απόφασής τους (Shecter, 2010). Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Skaalvik και Skaalvik (2010) σε 36 εκπαιδευτικούς από 14 δημοτικά σχολεία και μέσης εκπαίδευσης στη Νορβηγία έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών ως πρόβλημα. Τα προβλήματα πειθαρχίας και οι διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών αναγνωρίζονται ως σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας που σχετίζεται με την εργασία (Buchanan, 2010), ενώ σημαντικές συσχετίσεις έχουν βρεθεί μεταξύ προβλημάτων πειθαρχίας και μετρήσεων ΣΕΕ ή συναισθηματικής εξάντλησης(Skaalvik και Skaalvik, 2007, 2008, 2010. Hakanen και συν., 2006. Kokkinos, 2007. Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, και Barber, 2010). Η εμπειρία πειθαρχικών προβλημάτων μπορεί να οδηγήσει σε μελλοντικά προβλήματα, τα οποία με την σειρά τους έχουν ως συνέπεια στρες, στεναχώρια και άγχος.

Η Chang (2009) μίλησε για την σχέση μεταξύ πειθαρχικών προβλημάτων και συναισθηματικής εξάντλησης όσον αφορά την έννοια της επίτευξης στόχων. Η Chang εξήγησε πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει διαφορετικούς στόχους στη διδασκαλία του, όπως την διατήρηση της τάξης , την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και την βοήθεια προς τους μαθητές για την επίτευξη μαθησιακών στόχων (σελ.205). Έτσι όπως αναφέρθηκε από την Chang , η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει απειλητικά ως προς την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά ειδικότερα με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, σε έρευνά του ο Friedman το 1995, σε δείγμα 746 Ισραηλινών εκπαιδευτικών, διαπίστωσε ότι τυπικά μοτίβα διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως η έλλειψη σεβασμού και προσοχής, εξηγούσαν το 22% της διακύμανσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών σε όλες τις τάξεις, ενώ σε Ισραηλινά θρησκευτικά σχολεία το ποσοστό αυτό άγγιζε το 33% (Egyed, 2000. Grayson, 2006). Πιο πρόσφατα, το 2011, οι McCormick και Barnett, σε δείγμα 416 Αυστραλών εκπαιδευτικών, βρήκαν ότι η πιο σημαντική πηγή πρόβλεψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών (Fernet, Guay, Senécal, και Austin, 2012).

5.5.1 Αποτελεσματικότητα διαχείρισης διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών

Οι Tsouloupas και συν. (2010) ανέφεραν ότι δύο διαδικασίες είναι σημαντικές στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ αντιλήψεων περί διασπαστικών μαθητικών συμπεριφορών και συναισθηματικής εξάντλησης: 1) η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο θέμα διαχείρισης και 2) η συναισθηματική ρύθμιση του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια διαχείρισης των συμπεριφορών όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα.

Οι διασπαστικές μαθητικές συμπεριφορές αποτελούν μια ανησυχητική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και των αντιλήψεών τους όσον αφορά τις ικανότητές τους για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Almog και Shechtman, 2007. Ross και Bruce, 2007. Shechtman, Levy, και Leichtentritt, 2005. Tucker και συν., 2005). Ο Bandura (1989, 1997) προερχόμενος από την κοινωνική γνωστική θεωρία, αναφέρθηκε στις απόψεις που υπάρχουν σχετικά με την ικανότητα κάποιου να παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα ως αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να εφαρμοστεί σε συγκεκριμένους πληθυσμούς όπως οι εκπαιδευτικοί καθώς και σε συγκεκριμένες καταστάσεις όπως η διαχείριση διασπαστικών συμπεριφορών των μαθητών (Almog και Shechtman, 2007. Emmer και Stough, 2001. Ross και Bruce, 2007. Shechtman και συν., 2005. Tucker και συν., 2005). Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ποικίλουν στις πεποιθήσεις που διατηρούν για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διασπαστικές μαθητικές συμπεριφορές. Από εδώ και στο εξής θα αναφερόμαστε σε αυτόν τον τύπο αποτελεσματικότητας ως «Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών στην Διαχείριση Διασπαστικών Μαθητικών Συμπεριφορών»(ΑΕΔΔΜΣ).

Η αντίληψη της ΑΕΔΔΜΣ είναι σημαντική για του εξής λόγους. Πρώτον η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την καθιέρωση άριστων στρατηγικών διαχείρισης στην τάξη. Έρευνες προτείνουν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η αποτελεσματικότητα και η προδιάθεση των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται μη επιθυμητές συμπεριφορές μαθητών στην τάξη είτε αποτρέπουν είτε διευκολύνουν τις προσαρμογές και αντιδράσεις τους σε αυτές τις συμπεριφορές (Kaplan, 1996 . Kokkinos, 2007). Γι' αυτόν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ΑΕΔΔΜΣ είναι πιθανότατα πιο προσαρμοστικοί και ανταποκριτικοί όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά σε σχέση με εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη ΑΕΔΔΜΣ. Δεύτερον προηγούμενες εννοιολογικές και εμπειρικές μελέτες έχουν υποδείξει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι το βασικό συστατικό στην διαδικασία της επαγγελματικής εξουθένωσης (Friedman, 2006. Lee και Ashforth, 1996).

Επίσης σε προηγούμενες έρευνες, εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπιστοσύνη στη διδακτική τους ικανότητα (αποτελεσματικότητα) επέδειξαν λιγότερα ποσοστά ΣΕΕ συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας (Betoret, 2006. Egyed και Short, 2006. Evers, Brouwers, και Tomic, 2002).

Η έρευνα των Tsouloupas και συν. (2010) επιβεβαιώνει την παλαιότερη βιβλιογραφία υποδεικνύοντας ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών, σχετίζονται άμεσα με την συναισθηματική εξάντληση (Brouwers και Tomic, 2000. Friedman, 1995. Kokkinos, 2007). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την υπόθεση

ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διασπαστικές μαθητικές συμπεριφορές είναι ένας σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας που επηρεάζει άμεσα την διανοητική κατάσταση και ευεξία των εκπαιδευτικών. Επίσης βρήκαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διασπαστικές μαθητικές συμπεριφορές συνδέονταν έμμεσα με την συναισθηματική εξάντληση μέσω της ΑΕΔΔΜΣ. Το εύρημα αυτό προτείνει ότι συγκεκριμένες φόρμες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός διαμεσολαβητικός παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν καθώς και να ερευνηθεί περαιτέρω. Γι' αυτόν τον λόγο η βελτίωση της ΑΕΔΔΜΣ μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν δραστικά προκλητικές και ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών προτού κλιμακωθούν τα δυσάρεστα συναισθήματα.

6. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

6.1 Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών στην γενική και ειδική εκπαίδευση και επιπλέον να προσδιορίσει τις επαγγελματικές πηγές έντασης όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα ερευνά κατά πόσο παράγοντες όπως τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών και πηγές συναισθηματικής έντασης σχετίζονται με την συναισθηματική εξάντληση και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε μία προσπάθεια να διερευνηθούν ορισμένες πτυχές του πολυεπίπεδου φαινομένου του ΣΕΕ, οι ερευνητικοί στόχοι επικεντρώνονται στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα σε συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και τις τρεις διαστάσεις του ΣΕΕ;
3. Υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης με τον συνολικό δείκτη ΣΕΕ;

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

B. 1. ΜΕΘΟΔΟΣ

1.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αντλήθηκε από ειδικά, γενικά και ιδιωτικά σχολεία της Αττικής αλλά και της επαρχίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 181 άτομα (154 άνδρες και 27 γυναίκες), το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων κινήθηκε από 20- >50. Πιο συγκεκριμένα από 20-29 ετών (N=45), 30-39 ετών (N=51), 40-49 ετών (N=49) και >=50 ετών (N=35). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους ήταν άγαμοι (N=91), με τους 82 να είναι έγγαμοι και τους υπόλοιπους 8 διαζευγμένους. Παιδιά είχαν οι 78 από τους 181. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο 88 άτομα είχαν πτυχίο, 86 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και 8 κάτοχοι διδακτορικού. Όσον αφορά την θέση που κατείχαν στο σχολείο οι 93 είχαν ειδικότητα, οι 32 είναι ειδικοί παιδαγωγοί, οι 40 εργάζονται σε παράλληλη στήριξη ενώ οι υπόλοιποι 16 κατείχαν διευθυντική θέση. Η σχέση εργασίας στο σχολείο αφορούσε 89 μόνιμους, 60 αναπληρωτές, 22 ωρομίσθιους και 10 οι οποίοι βρίσκονταν σε διαφορετική σχέση εργασίας σε αυτό. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος εργάζεται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης N= 125, οι 27 σε ειδικά σχολεία και οι 28 σε ιδιωτικό. Τέλος τα έτη προϋπηρεσίας ποικίλουν με την πλειοψηφία του δείγματος (N=65) να έχει 0-5 έτη και να ακολουθούν 33 εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας, 29 με 6-10 έτη, 23 με 16-10 έτη και 13 εκπαιδευτικοί με 21-25 έτη.

1.1.1.Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος συνοψίζονται στον Πίνακα 1.1.1.1

Πίνακας 1.1.1.1:Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άνδρες	154	85.1
	Γυναίκες	27	14.9
Ηλικία	20-29	46	25.4
	30-39	51	28.2
	40-49	49	27.1
	>=50	35	19.3
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	91	50.3
	Έγγαμος/η	82	45.3
	Διαζευγμένος/η	8	4.4
Έχετε παιδιά	Ναι	78	43.1
	Όχι	103	56.9
Τύπος σχολείου	Ειδικό σχολείο	27	15
	Γενικό σχολείο	125	69.4
	Ιδιωτικό	28	15.6

Σχέση εργασίας σε σχολείο	Μόνιμος/η	89	49.2
	Αναπληρωτής/τρια	60	33.1
	Ωρομίσθιος/α	22	12.2
	Άλλο	10	5.5
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	65	35.9
	6-10	29	16.0
	11-15	33	18.2
	16-20	23	12.7
	21-25	13	7.2
	26 και άνω	18	9.9
Επίπεδο μόρφωσης	Πτυχίο	88	48.6
	Μεταπτυχιακό	86	47.5
	Διδακτορικό	7	3.9
Θέση στο σχολείο	Ειδικότητα	93	51.4
	Εδικός παιδαγωγός	32	17.7
	Παράλληλη στήριξη	40	22.1
	Διεύθυνση	16	8.8

Από τον Πίνακα 1.1.1.1 φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν άνδρες (85.1%), ηλικίας 30-39 (28.2%), άγαμοι/ες (50.3%), χωρίς παιδιά (56.9%), που εργάζονταν σε γενικό σχολείο (69.4%), μόνιμοι (49.2%), με έτη προϋπηρεσίας 0-5 (35.9%), πτυχιούχοι (48.6%) και θέση στο σχολείο ειδικότητας (51.4%).

1.1.2.Περιγραφική Στατιστική

Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφική ανάλυση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η μέση τιμή του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν 44.5 (Τ.Α.= 20.4). Η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ήταν 6 και 107 αντίστοιχα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach-α για το συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε ίσος με 0.75.

Πίνακας 1.1.2.1: Μέσες τιμή, τυπική απόκλιση και συντελεστής αξιοπιστίας για το συνολικό δείκτη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

	Μέση τιμή	Τ.Α	Ελάχιστο	Μέγιστο	Cronbach α
Επαγγελματική εξουθένωση	44.5	20.4	6	107	0.75

Για τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι συντελεστές Cronbach α και οι μέσες τιμές περιγράφονται ακολούθως στον Πίνακα 1.1.2.2.

Πίνακας 1.1.2.2: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας για τις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης

	Μέση τιμή	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο	Cronbach a
Συναισθηματική εξάντληση	22.6	12.0	3	54	0.91
Αποπροσωποποίηση	7.3	5.7	0	24	0.74
Προσωπικά επιτεύγματα	33.3	7.7	3	48	0.84

Υψηλές ήταν οι τιμές του Cronbach-α για όλους τους επιμέρους δείκτες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παρομοίως, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές, καθώς και οι συντελεστές αξιοπιστίας και για τους τρεις δείκτες των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 1.1.2.3.

Πίνακας 1.1.2.3: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας για τις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών.

	Μέση τιμή	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο	Cronbach a
Έλλειψη σεβασμού	19.3	3.9	12	30	0.84
Κοινωνικότητα	17.7	3.7	7	24	0.81
Προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία	18.5	2.7	11	24	0.78

Ικανοποιητικές ήταν οι τιμές του Cronbach-α και για τους τρεις επιμέρους δείκτες των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών (έλλειψη σεβασμού, κοινωνικότητα, προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία).

Επιπλέον, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών που αντιστοιχούν στις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών (4^ο τμήμα ερωτηματολογίου). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά κατάταξης στον Πίνακα 1.1.2.4.

Πίνακας 1.1.2.4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που αντιστοιχούν στις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών.

Πηγές συναισθηματικής έντασης	Μέση τιμή	T.A.
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)	3,87	1,12
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	3,78	1,31
Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών	3,55	1,03
Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	3,49	1,37

Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο	3,46	1,12
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	3,45	1,27
Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	3,41	1,35
Έλλειψη γνώσεων για την διαχείριση προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	3,38	1,16
Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών	3,37	1,32
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	3,36	1,21
Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών	3,36	1,18
Έλλειψη προοπτικών καριέρας	3,32	1,40
Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	3,28	1,23
Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ σχολικούς ψυχολόγους κ.α)	3,27	1,26
Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	3,26	1,37
Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	3,23	1,24
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	3,17	1,13
Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α)	3,17	1,28
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	3,17	1,16
Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	3,13	1,37
Ανεπαρκής μισθός	3,10	1,31
Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	3,05	1,33
Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	3,04	1,33
Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	2,98	1,19
Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	2,91	1,29
Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση σχολείου	2,89	1,09
Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	2,82	1,28
Μεγάλος φόρτος εργασίας	2,68	1,24
Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	2,66	1,25
Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	2,65	1,18
Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	2,62	1,27
Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	2,61	1,29
Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	2,57	1,12
Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών	2,55	1,22
Εργασιακή ανασφάλεια	2,52	1,31
Ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων	2,33	1,33
Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκύριακα	2,33	1,26

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach- α για τα ερωτήματα του 4^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου ήταν 0.94, που είναι πολύ ικανοποιητικός.

Υπολογίστηκαν επίσης ο αριθμός και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν χαμηλή, μέτρια και υψηλή επαγγελματική εξουθένωση όπως αυτή εκφράζεται από τις τρεις διαστάσεις της.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα ανά διάσταση.

Πίνακας 1.1.2.5: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης.

	Χαμηλό Επίπεδο (≤ 20)	Μέτριο Επίπεδο(21-30)	Υψηλό Επίπεδο (≥ 31)
Συναισθηματική εξάντληση	85 (47%)	49 (27%)	47 (26%)

Στο σύνολο των 181 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα 85 (47%) σημείωσαν χαμηλό σκορ (≤ 20) στη συναισθηματική εξάντληση, 49 (27%) μέτριο σκορ (21-30) και 47 (26%) υψηλό σκορ (≥ 31).

Πίνακας 1.1.2.6: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης.

	Χαμηλό Επίπεδο (≤ 5)	Μέτριο Επίπεδο (6-10)	Υψηλό Επίπεδο (≥ 11)
Αποπροσωποποίηση	83 (45.9%)	52 (28.7%)	46 (25.4%)

Στο σύνολο των 181 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα 83 (45.9%) σημείωσαν χαμηλό σκορ (≤ 5) στην αποπροσωποποίηση, 52 (28.7%) μέτριο σκορ(6-10) και 46 (25.4%) υψηλό σκορ (≥ 11).

Πίνακας 1.1.2.7: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων.

	Χαμηλό Επίπεδο (≤ 35)	Μέτριο Επίπεδο (36-41)	Υψηλό Επίπεδο (≥ 42)
Προσωπικά Επιτεύγματα	109 (60.2%)	51 (28.2%)	21 (11.6%)

Στο σύνολο των 181 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 109 (60.2%) σημείωσαν χαμηλό σκορ (≤ 35) στα προσωπικά επιτεύγματα, 51 (28.2%) μέτριο σκορ (36-41) και 21 (11.6%) υψηλό σκορ (≥ 42).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης ανά διάσταση, σύμφωνα με τις οριακές τιμές στον πίνακα 1.1.2.8.

Πίνακας 1.1.2.8: Εύρος βαθμολογίας επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης*

	ΧΑΜΗΛΗ	ΜΕΣΗ	ΥΨΗΛΗ
Συναισθηματική εξάντληση	≤ 20	21-30	≥ 31
Αποπροσωποποίηση	≤ 5	6-10	≥ 11
Προσωπικά επιτεύγματα	≥ 42	36-41	≤ 35

Πίνακας 1.1.2.9: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης

	Επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης		
	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό
Συναισθηματική εξάντληση	85 (47%)	49 (27.1%)	47 (26%)
Αποπροσωποποίηση	83 (45.9%)	52 (28.7%)	46 (25.4%)
Προσωπικά επιτεύγματα	21 (11.6%)	51 (28.2%)	109 (60.2%)

Συμπερασματικά, η επαγγελματική εξουθένωση στις δύο διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση) εμπίπτει στην κατηγορία χαμηλού επιπέδου, ενώ στη διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων εμπίπτει στην κατηγορία υψηλού επιπέδου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα η επαγγελματική εξουθένωση εμπίπτει στην κατηγορία χαμηλού επιπέδου στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και στην κατηγορία υψηλού επιπέδου στην διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων.

Για τη σύγκριση της βαθμολογίας του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης των υπο-κλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπικά επιτεύγματα) μεταξύ τριών ή παραπάνω διαφορετικών ομάδων με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς, ενώ για τη σύγκριση της βαθμολογίας των υπο-κλιμάκων μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Independent Samples t-test. Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων, εφαρμόστηκε η διόρθωση κατά Bonferroni. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες.

*Σύμφωνα με τις οριακές τιμές των υποκλιμάκων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης όπως ορίστηκαν από τους Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου (1992).

Πίνακας 1.1.2.10: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στο συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης

Συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης				
		Μέση τιμή	T.A.	P*
Φύλο	Άνδρες ^A	40.74	21.56	0.293
	Γυναίκες ^B	45.22	20.15	
Ηλικία	20-29 ^A	43.83	20.64	0.002
	30-39 ^B	51.12 ^D	20.07	
	40-49 ^C	45.63	20.99	
	>=50 ^D	34.43 ^B	15.67	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η ^A	47.56	20.84	0.133
	Έγγαμος/η ^B	41.38	19.94	
	Διαζευγμένος/η ^C	42.88	15.64	
Έχετε παιδιά	Ναι ^A	40.17	19.73	0.011
	Όχι ^B	47.87	20.31	
Τύπος σχολείου	Ειδικό σχολείο ^A	49.44	21.25	0.292
	Γενικό σχολείο ^B	43.13	20.72	
	Ιδιωτικό ^C	46.71	17.72	
Σχέση εργασίας σε σχολείο	Μόνιμος/η ^A	42.88	21.34	0.464
	Αναπληρωτής/τρια ^B	46.97	19.09	
	Ωρομίσθιος/α ^C	47.27	20.95	
	Άλλο ^D	39.00	17.75	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5 ^A	44.77	20.15	0.068
	6-10 ^B	50.17	19.83	
	11-15 ^C	46.79	23.45	
	16-20 ^D	46.91	19.53	
	21-25 ^E	34.62	12.50	
	26 και άνω ^F	34.78	18.18	
Επίπεδο μόρφωσης	Πτυχίο ^A	42.61	20.98	0.292
	Μεταπτυχιακό ^B	46.97	19.23	
	Διδακτορικό ^C	39.29	25.62	
Θέση στο σχολείο	Ειδικότητα ^A	44.81	20.65	0.712
	Εδικός παιδαγωγός ^B	41.09	20.96	
	Παράλληλη στήριξη ^C	45.50	19.89	
	Διεύθυνση ^D	47.63	19.76	

Τα A, B, C, D, E, F υποδεικνύουν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p < 0.05$ μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni)

*Ανάλυση διασποράς (ANOVA)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.1.2.10, στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία στην επαγγελματική εξουθένωση έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-39 σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 50. Επίσης, στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό στην επαγγελματική εξουθένωση έχουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά σε σχέση με αυτούς που έχουν.

Πίνακας 1.1.2.11: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στη συναισθηματική εξάντληση.

Συναισθηματική εξάντληση				
		Μέση τιμή	T.A.	P*
Φύλο	Άνδρες ^A	18.9	11.3	0.085 (t=1.73)
	Γυναίκες ^B	23.2	12.1	
Ηλικία	20-29 ^A	21.5	11.1	0.09 (F=2.20)
	30-39 ^B	25.1	12.0	
	40-49 ^C	23.6	12.1	
	>=50 ^D	18.8	11.1	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η ^A	23.4	11.2	0.292 (F=1.24)
	Έγγαμος/η ^B	21.2	12.9	
	Διαζευγμένος/η ^C	26.7	11.5	
Έχετε παιδιά	Ναι ^A	20.4 ^B	12.3	0.037 (t=-2.11)
	Όχι ^B	24.2 ^A	11.6	
Τύπος σχολείου	Ειδικό σχολείο ^A	27.0	10.8	0.113 (F=2.21)
	Γενικό σχολείο ^B	21.7	12.5	
	Ιδιωτικό ^C	22.2	10.5	
Σχέση εργασίας σε σχολείο	Μόνιμος/η ^A	22.2	12.9	0.452 (F=0.88)
	Αναπληρωτής/τρια ^B	24.3	10.8	
	Ωρομίσθιος/α ^C	21.2	12.3	
	Άλλο ^D	18.6	9.7	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5 ^A	22.0	11.2	0.203 (F=1.46)
	6-10 ^B	24.9	12.0	
	11-15 ^C	24.3	14.2	
	16-20 ^D	24.9	11.5	
	21-25 ^E	17.7	8.1	
	26 και άνω ^F	18.2	12.8	
Επίπεδο μόρφωσης	Πτυχίο ^A	22.1	12.2	0.730 (F=0.32)
	Μεταπτυχιακό ^B	23.2	11.7	
	Διδακτορικό ^C	20.4	15.0	
Θέση στο σχολείο	Ειδικότητα ^A	22.8	12.6	0.941 (F=0.13)
	Εδικός παιδαγωγός ^B	21.5	11.3	
	Παράλληλη στήριξη ^C	22.6	11.6	
	Διεύθυνση ^D	23.6	12.3	

Τα A, B, C, D, E, F υποδεικνύουν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p < 0.05$ μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni)

*Ανάλυση διασποράς (ANOVA)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.1.2.11, στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία στη συναισθηματική εξάντληση έχουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά σε σχέση με αυτούς που έχουν.

Πίνακας 1.1.2.12: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στην αποπροσωποποίηση

Αποπροσωποποίηση				
		Μέση τιμή	T.A.	P*
Φύλο	Άνδρες ^A	6.1	6.1	0.985 (t=-0.02)
	Γυναίκες ^B	5.6	5.6	
Ηλικία	20-29 ^A	7.6 ^D	5.7	0.001 (F=5.99)
	30-39 ^B	8.6 ^D	5.5	
	40-49 ^C	8.2 ^D	5.7	
	>=50 ^D	3.9 ^{A,B,C}	4.6	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η ^A	8.7 ^B	6.1	0.003 (F=5.95)
	Έγγαμος/η ^B	6.1 ^A	5.0	
	Διαζευγμένος/η ^C	4.0	3.0	
Έχετε παιδιά	Ναι ^A	6.0 ^B	5.1	0.006 (t=-2.76)
	Όχι ^B	8.3 ^A	5.9	
Τύπος σχολείου	Ειδικό σχολείο ^A	8.8	6.1	0.065 (F=2.77)
	Γενικό σχολείο ^B	6.7	5.5	
	Ιδιωτικό ^C	8.9	5.8	
Σχέση εργασίας σε σχολείο	Μόνιμος/η ^A	6.6	5.7	0.17 (F=1.67)
	Αναπληρωτής/τρια ^B	7.7	5.2	
	Ωρομίσθιος/α ^C	9.4	6.4	
	Άλλο ^D	7.1	6.5	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5 ^A	7.3	5.3	0.005 (F=3.44)
	6-10 ^B	9.8 ^F	5.7	
	11-15 ^C	7.3	6.1	
	16-20 ^D	8.3	6.3	
	21-25 ^E	4.5	4.3	
	26 και άνω ^F	3.9 ^B	4.1	
Επίπεδο μόρφωσης	Πτυχίο ^A	6.3 ^B	5.3	0.007 (F=5.07)
	Μεταπτυχιακό ^B	8.6 ^A	5.8	
	Διδακτορικό ^C	4.3	5.4	
Θέση στο σχολείο	Ειδικότητα ^A	7.1	5.6	0.894 (F=0.20)
	Εδικός παιδαγωγός ^B	7.0	6.1	
	Παράλληλη στήριξη ^C	7.6	5.6	
	Διεύθυνση ^D	8.2	6.2	

Τα A, B, C,D, E, F υποδεικνύουν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p < 0.05$ μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni)

*Ανάλυση διασποράς (ANOVA)

Από τον Πίνακα 1.1.2.12 προκύπτει ότι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών σε σχέση με αυτούς που είναι 20-29 ετών, 30-39 ή 40-49 ετών. Στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση έχουν οι άγαμοι σε σχέση με τους έγγαμους. Επίσης, στατιστικά σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά σε σχέση με αυτούς που έχουν παιδιά. Σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση έχουν οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 6-10 σε σχέση με του εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών. Επιπλέον, στατιστική σημαντικότητα προέκυψε στη διαφορά της βαθμολογίας της αποπροσωποποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν πτυχίο και των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό, με τους κατόχους μεταπτυχιακού να έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους πτυχιούχους.

Πίνακας 1.1.2.13: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στα προσωπικά επιτεύγματα

Προσωπικά επιτεύγματα				
		Μέση τιμή	T.A.	P*
Φύλο	Ανδρες ^A	33.4	9.1	0.934 (t=0.08)
	Γυναίκες ^B	33.3	7.4	
Ηλικία	20-29 ^A	33.3	7.3	0.007 (F=4.20)
	30-39 ^B	30.6 ^D	7.6	
	40-49 ^C	34.1	8.6	
	>=50 ^D	36.3 ^B	5.4	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η ^A	32.5	7.4	0.294 (F=1.23)
	Έγγαμος/η ^B	33.4	8.1	
	Διαζευγμένος/η ^C	35.6	4.1	
Έχετε παιδιά	Ναι ^A	34.3	8.0	0.158 (t=1.42)
	Όχι ^B	32.7	7.4	
Τύπος σχολείου	Ειδικό σχολείο ^A	34.4	7.7	0.625 (F=0.47)
	Γενικό σχολείο ^B	33.3	7.9	
	Ιδιωτικό ^C	32.4	6.8	
Σχέση εργασίας σε σχολείο	Μόνιμος/η ^A	33.9	8.3	0.501 (F=0.79)
	Αναπληρωτής/τρια ^B	33.0	7.2	
	Ωρομίσθιος/α ^C	31.4	6.9	
	Άλλο ^D	34.7	5.7	
Έτη προϋπηρεσίας	0-5 ^A	32.6	7.6	0.595 (F=0.74)
	6-10 ^B	32.5	6.8	
	11-15 ^C	32.8	9.0	
	16-20 ^D	34.3	5.6	
	21-25 ^E	35.6	10.0	
	26 και άνω ^F	35.3	7.1	
Επίπεδο μόρφωσης	Πτυχίο ^A	33.7	8.3	0.786 (F=0.24)
	Μεταπτυχιακό ^B	32.9	6.8	

	Διδακτορικό ^C	33.4	9.9	
Θέση στο σχολείο	Ειδικότητα ^A	33.1	7.8	0.377 (F=1.04)
	Ειδικός παιδαγωγός ^B	35.4	7.8	
	Παράλληλη στήριξη ^C	32.7	6.6	
	Διεύθυνση ^D	32.1	9.2	

Τα A, B, C, D, E, F υποδεικνύουν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($p < 0.05$ μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni)

*Ανάλυση διασποράς (ANOVA)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.1.2.13, στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βαθμολογία στα προσωπικά επιτεύγματα, έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30-39.

1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

- Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach Για Εκπαιδευτικούς - Maslach Burnout Inventory (MBI), Education Survey Προσαρμογή: Κόκκινος, 2000.

Το 1996 οι Maslach, Jackson, και Leiter βασιζόμενοι στην πρώτη προσπάθεια των Maslach και Jackson το 1981 για το σχεδιασμό ενός γενικού εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, ανέπτυξαν το Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES), δηλαδή μια ειδική έκδοση του ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς. Όπως και η γενική έκδοση του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης, έτσι και η ειδική για τους εκπαιδευτικούς, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αποτελείται από τις τρεις υποκλίμακες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με συνολικά 22 δηλώσεις αυτό-αξιολόγησης καταναμεμημένες ως εξής: 9 δηλώσεις για τη συναισθηματική εξάντληση (με αρίθμηση: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), 5 δηλώσεις για την αποπροσωποποίηση (με αρίθμηση: 5, 10, 11, 15, 22) και 8 δηλώσεις (με αρίθμηση: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) για την προσωπική επίτευξη.

Στη συγκεκριμένη τροποποιημένη ειδική έκδοση η μόνη διαφορά έγκειται στο ότι στις δηλώσεις έχει γίνει αντικατάσταση της φράσης «αποδέκτης υπηρεσιών» με την λέξη «μαθητής». Κάθε δήλωση αξιολογείται ως προς τη συχνότητα που συμβαίνει η κατάσταση που περιγράφει με τη χρήση μιας 7βαθμης κλίμακας τύπου Likert κλιμακούμενη από το 0 (‘‘Ποτέ δεν μου συμβαίνει’’) έως το 6 (‘‘Κάθε μέρα μου συμβαίνει’’). Η υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης μετράει τα αισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης. Η υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης μετράει τις αρνητικές, απρόσωπες και αποστερημένες από συναίσθημα στάσεις απέναντι στους μαθητές, και η τελευταία υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης, μετράει την ικανοποίηση που προκύπτει από τις επιτυχίες με τους μαθητές. Κάθε υποκλίμακα θεωρείται ανεξάρτητη και για τον λόγο αυτό οι απαντήσεις σε αυτές δεν συνυπολογίζονται. Δεν δίνεται, επομένως, ένα ενιαίο και μοναδικό σκορ, αλλά τρία διαφορετικά, ένα για κάθε υποκλίμακα. Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων στις

δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Ένα υψηλό σκορ στις δύο πρώτες υποκλίμακες (στο άνω 1/3 της κανονικής κατανομής) και ένα χαμηλό σκορ στην τρίτη υποκλίμακα (στο κάτω 1/3 της κανονικής κατανομής) υποδηλώνει υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ το ακριβώς αντίστροφο σημαίνει χαμηλό σκορ. Μεσαία σκορ σε όλες τις υποκλίμακες αντιστοιχούν σε μεσαίο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Γενικότερα, όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης, τόσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Βασιλόπουλος, 2012. Chang, 2009. Comerchero, 2008. Egyed, 2000. Gaines, 2011. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Παράσχου, 2012. Πολυχρονόπουλος, 2008. Σταλίκας, Τριλίβα, και Ρούσση, 2012. Χαραλάμπους, 2012). Οι Iwanicki και Schwab (1981) διερεύνησαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του MBI σε δείγμα 469 εκπαιδευτικών και βρήκαν ότι μετράει τις ίδιες βασικές δομές/παράγοντες, όπως έχουν βρει και οι έρευνες σε άλλες ομάδες επαγγελματιών, ενώ οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας που καταγράφηκαν ήταν .90 για τη Συναισθηματική Εξάντληση και .76 για την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική Επίτευξη (Βασιλόπουλος, 2012. Μούζουρα, 2005. Παράσχου, 2012. Πολυχρονόπουλος, 2008. Schaufeli, Maslach, και Marek, 1993). Ειδικότερα για τον έλεγχο της παραγοντικής δομής της κλίμακας, στην ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (PCA) εφαρμόζεται ορθογώνια περιστροφή (VarimaxwithKaiserNormalization) με ελάχιστη τιμή φόρτισης 0.40 (Kantas και Vassilaki, 1997. Μούζουρα, 2005. Χαραλάμπους, 2012). Οι Skaalvik και Skaalvik σε έρευνά τους για την επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα 563 Νορβηγών εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν μια συντομευμένη έκδοση της ειδικής έκδοσης για εκπαιδευτικούς με 12 δηλώσεις. Βρέθηκε ότι και οι συντομευμένες υποκλίμακες έχουν υψηλό βαθμό συσχετισμού με τις πρωτότυπες (Χαραλάμπους, 2012).

Στην Ελληνική γλώσσα, η προσαρμογή έγινε από τον Κόκκινο σε σχετική του έρευνα το 2006. Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 430 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης από την Ελλάδα και σε δείγμα 771 εκπαιδευτικών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης από την Κύπρο. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο διερευνητική όσο και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Τα αποτελέσματα συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης τριών διαστάσεων, όπως ακριβώς προτείνεται στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο από τους κατασκευαστές του. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) για το δείγμα των εκπαιδευτικών από την Ελλάδα υπολογίστηκε σε .80 για τη συναισθηματική εξάντληση, .68 για την αποπροσωποποίηση και .90 για την προσωπική επίτευξη, ενώ για το δείγμα των εκπαιδευτικών από την Κύπρο οι τιμές εκτιμήθηκαν σε .85, .60, και .73 αντίστοιχα (Βασιλόπουλος, 2012. Galanakis, Moraitou, Garivaldis, και Stalikas, 2009. Πολυχρονόπουλος, 2008. Σταλίκας, Τριλίβα, και Ρούσση, 2012).

Η προαναφερόμενη προσαρμογή της ειδικής έκδοσης για εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η ειδική αυτή έκδοση του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach θεωρείται ως η πιο δημοφιλής και περισσότερο χρησιμοποιημένη μέτρηση του συνδρόμου για εκπαιδευτικούς όλους των

βαθμίδων αλλά και για υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Μούζουρα, 2005). Έχει χρησιμοποιηθεί σε πολυάριθμες έρευνες τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία (Βασιλόπουλος, 2012. Chang, 2009. Comerchero, 2008. Egyed, 2000. Gaines, 2011. Hastings και Bham, 2003. McKenzie, 2009. Papastylianou, Kaila, και Polychronopoulos, 2009. Toppo και Manjhi, 2011. Waugh και Judd, 2005) όσο και στην ελληνική (Antonίου, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Βασιλόπουλος, 2012. Galanakis, Moraitou, Garivaldis, και Stalikas, 2009. Kalyva, 2013. Kantas και Vassilaki, 1997. Kokkinos, 2007. Πολυχρονόπουλος, 2008). Μάλιστα, γενικότερα το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιημένο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, όχι μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά ανάμεσα και σε όλα τα επαγγέλματα ψυχικής υγείας και παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους, δεδομένου ότι συναντάται στις σχετικές έρευνες σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90% (Kalyva, 2013).

- Κλίμακα Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση Μοτίβων Συμπεριφοράς των Μαθητών – Pupil Behavior Pattern Scale (Friedman, 1995).

Πρόκειται για μια κλίμακα την οποία ανέπτυξε ο Friedman το 1995 σε μια προσπάθειά του να ξεπεράσει ένα σοβαρό μεθοδολογικό πρόβλημα το οποίο συναντάται στη μέτρηση των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών και στις απόπειρες διερεύνησης της σχέσης τους με την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η παραδοσιακή πλειοψηφία των ερευνών μετρά όχι την άμεση αλλά τη θεωρούμενη σχέση μεταξύ της διασπαστικής συμπεριφοράς του μαθητή και της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνοντας τη διασπαστική συμπεριφορά του μαθητή, ως έναν στρεσογόνο παράγοντα, μέσα σε μια λίστα ανάμεσα σε πολλούς στρεσογόνους παράγοντες σχετικούς με τον μαθητή (δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πόσο αγχωτική βρίσκουν μία διαταρακτική συμπεριφορά καθώς επίσης και τα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης). Εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που βρίσκουν τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά των μαθητών περισσότερο αγχογόνο αναφέρουν επίσης και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι φανερό ότι μια τέτοια μεθοδολογική προσέγγιση εμφανίζει ορισμένα σοβαρά μεθοδολογικά μειονεκτήματα. Καταρχήν, περιορίζει την περιγραφή των πολυάριθμων και ποικίλων μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών σε ελάχιστες δηλώσεις ανάμεσα σε μια λίστα από άλλους στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίες περιγράφουν μεμονωμένες και πιθανά αποσπασματικές πτυχές συμπεριφορών και όχι ομάδες από επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς. Δεύτερον, συνήθως τέτοιες λίστες συμπληρώνονται για κάθε μαθητή ξεχωριστά ή κάνουν λόγο για ατομικές συμπεριφορές και επομένως δεν ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα, στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να έρθει αντιμέτωπος όχι με μεμονωμένους μαθητές αλλά με μια ολόκληρη τάξη. Τρίτον, η λεκτική διατύπωση σε μια τέτοια μέθοδο μέτρησης συνήθως περιγράφει εκ προοιμίου τη συμπεριφορά του μαθητή ως αγχογόνα και απλά ο εκπαιδευτικός καλείται να δηλώσει σε τι βαθμό τον αγχώνει. Στη συνέχεια αυτός ο βαθμός συσχετίζεται με τα αναφερόμενα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεπώς, οι

συμπεριφορές των μαθητών δεν εξετάζονται ως μια ξεχωριστή μεταβλητή στην βάση της συχνότητας εμφάνισής τους, κάτι που θα επέτρεπε να εξετάσουμε με έναν πιο άμεσο και ξεκάθαρο τρόπο τη σύνδεσή τους με την επαγγελματική εξουθένωση αλλά ως μια μεταβλητή που εξ' ορισμού θεωρείται ότι συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση.

Σε μια προσπάθεια ο Friedman να ξεπεράσει αυτήν την παραδοσιακή μεθοδολογικά ελλειμματική προσέγγιση κατασκεύασε ένα άμεσο εργαλείο μέτρησης την κλίμακα αξιολόγησης μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών (Hastings και Bham, 2003). Η κλίμακα συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς και εκτιμά συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών σε επίπεδο τάξης. Περιλαμβάνει 27 δηλώσεις που μετριοούνται, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, σε τρίβαθμη κλίμακα (1= ποτέ , 2= μερικές φορές , 3= συχνά) και τα οποία περιγράφουν τρεις διαστάσεις συμπεριφοράς: α) έλλειψη σεβασμού (11 δηλώσεις με αρίθμηση:1-11), η οποία μετρά τα αρνητικά μοτίβα συμπεριφοράς, όσον αφορά την έλλειψη σεβασμού/πειθαρχίας των μαθητών, σύμφωνα με τις σχολικές και τις γενικότερες κοινωνικές νόρμες, τόσο απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και απέναντι στους συμμαθητές, β) έλλειψη κοινωνικότητας (8 δηλώσεις με αρίθμηση: 12-19), η οποία μετρά την ανεπίσημη διαπροσωπική σχέση των μαθητών τόσο απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και απέναντι στους συμμαθητές, και γ) η ελλιπής προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία (8 δηλώσεις με αρίθμηση: 20-27), η οποία μετρά αρνητικά μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών όσον αφορά την προθυμία και την δεκτικότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία που λαβαίνει χώρα στην τάξη (Bruyn, Dekovic, και Meihnen, 2003. Hastings και Bham, 2003). Στην αρχική εφαρμογή της κλίμακας από τον Friedman σε δείγμα Ισραηλινών εκπαιδευτικών καταγράφηκε καλή αξιοπιστία των τριών υποκλιμάκων με δείκτη αξιοπιστίας α του Cronbach για την έλλειψη σεβασμού .87, για την προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία .81, και για την κοινωνικότητα .85. (Hastings και Bham, 2003). Το 2003 ελέγχθηκαν από τους Hastings και Bham οι ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου σε δείγμα εκπαιδευτικών της νότιας Αγγλίας. Η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (PCA) με ορθογώνια περιστροφή (Varimax with Kaiser Normalization) και ελάχιστη τιμή φόρτισης 0.45 επιβεβαίωσε τους τρεις παράγοντες, δηλαδή τις τρεις υποκλίμακες που περιγράφουν τις τρεις ομάδες μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα, παρόμοια με εκείνα της αρχικής εφαρμογής του εργαλείου (έλλειψη σεβασμού .88, προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία .85, κοινωνικότητα .84).

Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν έχει χορηγηθεί ποτέ στην Ελλάδα. Για τις ανάγκες, λοιπόν, της παρούσας έρευνας έγινε προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα με την βιβλιογραφικά προτεινόμενη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (Munet-Vilar και Egan, 1990).

- Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης (στρες) των Εκπαιδευτικών, Μούζουρα (2005).

Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε σαν βάση, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, όπως κατασκευάστηκε από τη Μούζουρα (2005)

στο οποίο μέσα από την βιβλιογραφία προστέθηκαν από την ερευνήτρια τρεις επιπλέον παράγοντες στρες. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αναφέρει η Μούζουρα (2005), είναι βασισμένο στην διεθνή βιβλιογραφία (Davison και Cooper, 1983. Fimian, 1984. Hui και Chan, 1996. Kyriacou και Satcliffe, 1978b. Okebucola και Jegede, 1989. Κάντας, 1996. Kantas και Vassilaki, 1997. Payne και Furhan, 1987) και συμπεριλαμβάνονται πιθανές ιδιαιτερότητες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μετά από την συλλογή διερευνητικών ερωτηματολογίων, συζητήσεων και της εκπαιδευτικής εμπειρίας της ίδιας της κατασκευάστριας. Οι δηλώσεις που έχει προσθέσει εξολοκλήρου η κατασκευάστρια του ερωτηματολογίου, μετά την διερευνητική της εργασία και τις συζητήσεις της με τους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: -έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς, -προβλήματα υποδομής κτιρίων, θέρμανσης κ.α, -μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων , αναπληρωτών, ωρομίσθιων καθηγητών/ριών, -καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας- εξεταστέας ύλης, -διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων και -διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών. Η κατασκευάστρια του ερωτηματολογίου Μούζουρα (2005) αναφέρει επίσης ότι η βάση για την κατασκευή του εν λόγω ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια των Hui και Chan (1996), των Kyriacou και Satcliffe (1978) και των Okebucola και Jegede (1989). Για τις ανάγκες της έρευνας της Χαραλάμπους (2012) οι δηλώσεις 35, 36, 37 προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια και αντιστοιχούν στις εξής δηλώσεις: Εργασιακή ανασφάλεια (Zurlo και συν, 2007), ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων (Roxas, 2009. Cartwright και Cooper, 1997) και παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκύριακα (Shernoff και συν, 2011). Το τελικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το αντίστοιχο που χρησιμοποίησε η Χαραλάμπους (2012) και αποτελείται από 37 δηλώσεις πηγών στρες με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5-βαθμια κλίμακα Likert από το 1= Καθόλου στρες έως το 5= Υπερβολικό στρες.

1.3. Διαδικασία έρευνας

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων, τύπου google form, σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης της Αττικής αλλά και της επαρχίας. Η όλη διαδικασία χορήγησης διήρκησε 4 μήνες, από τον Φεβρουάριο έως και το Μάιο του 2018. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν στις ιστοσελίδες των σχολείων, στο email των διευθυντών καθώς και σε λογαριασμούς messenger των εκπαιδευτικών και από κει διαμοιράστηκαν στους λοιπούς συναδέλφους. Δόθηκαν όλες οι απαραίτητες διευκρινίσεις στους υπεύθυνους συλλογής ερωτηματολογίων σχετικά με την χορήγηση ώστε να διασφαλιστεί η ακεραιότητα της διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια απευθείας από το κινητό τους και κατά την ολοκλήρωση να το αποστείλουν στον προσωπικό μου λογαριασμό όπου συγκεντρώνονταν οι απαντήσεις.

Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια 1) Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς – Maslach Burnout Inventory (MBI), Education Survey, (Προσαρμογή: Κόκκινος, 2000) 2) Κλίμακα Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση

Μοτίβων Συμπεριφοράς των Μαθητών – Pupil Behavior Pattern Scale (Friedman, 1995) και 3) Ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Εντασης (στρες) των Εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005).

Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν καθώς κρίθηκαν κατάλληλα για την διερεύνηση των ερευνητικών στόχων που είχε σκοπό να μελετήσει η παρούσα εργασία και αφορούσαν α) τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των επιπέδων ΣΕΕ στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης β) την διερεύνηση της σχέσης που προκύπτει ανάμεσα σε συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών όπως το κλίμα συνεργασίας/επικοινωνίας, τα προβλήματα πειθαρχίας, το κλίμα αδιαφορίας και οι επιθετικές συμπεριφορές σε συνάρτηση με τις διαστάσεις του ΣΕΕ και γ) τον έλεγχο της συσχέτισης των πηγών συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών με τον συνολικό δείκτη ΣΕΕ.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο IBM SPSS. Ορίστηκαν μεταβλητές για όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και επιπλέον μεταβλητές για το συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης και τις τρεις διαστάσεις του (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπικά επιτεύγματα), καθώς και για τις υποκατηγορίες των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών (έλλειψη πειθαρχίας, επιθετικά μοτίβα, κλίμα επικοινωνίας/συνεργασίας, κλίμα αδιαφορίας). Στην περιγραφική στατιστική ανάλυση υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με συγκεντρωτικούς πίνακες καθώς και με ραβδογράμματα.

Επιπλέον, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α ($\alpha = 0.75$) για το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, MBI (Maslach Burnout Inventory) της Maslach, καθώς και για τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου: συναισθηματική εξάντληση ($\alpha = 0.91$), αποπροσωποποίηση ($\alpha = 0.74$) και προσωπικά επιτεύγματα ($\alpha = 0.84$). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α υπολογίστηκε και για τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών: έλλειψη πειθαρχίας ($\alpha = 0.78$), επιθετικά μοτίβα ($\alpha = 0.71$), κλίμα επικοινωνίας/συνεργασίας ($\alpha = 0.84$), κλίμα αδιαφορίας ($\alpha = 0.34$). Σε όλες τις περιπτώσεις ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, εκτός από την περίπτωση της υποκλίμακας «κλίμα αδιαφορίας» των μοτίβων συμπεριφοράς.

Για τη σύγκριση της βαθμολογίας του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης των υπο-κλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπικά επιτεύγματα) μεταξύ τριών ή παραπάνω διαφορετικών ομάδων με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς, ενώ για τη σύγκριση της βαθμολογίας των υπο-κλιμάκων μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Independent Samples t-test. Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων, εφαρμόστηκε η διόρθωση κατά Bonferroni. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0.05.

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης με τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και των υπο-κλιμάκων της επαγγελματικής

εξουθένωσης με τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter). Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης εφαρμόστηκε και για τον έλεγχο της συσχέτισης των πηγών της συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών με το συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης. Υπολογίστηκαν ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας R , ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 , η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης και προσδιορίστηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Τέλος, πραγματοποιήθηκε απεικόνιση των αποτελεσμάτων με γραφήματα διασποράς (scatterplots).

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.1 Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν: η έλλειψη σεβασμού, η κοινωνικότητα και η προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0.63 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0.4. Δηλαδή, 40% της διασποράς του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(3, 177) = 38.89$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι και οι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η «έλλειψη σεβασμού» ($\beta = 1.67$, $t = 4.75$, $p < 0.001$), η «κοινωνικότητα» ($\beta = -1.84$, $t = -4.5$, $p < 0.001$) και η «προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία» ($\beta = -1.26$, $t = -2.23$, $p = 0.027$). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη η έλλειψη σεβασμού και όσο μικρότερο το επίπεδο κοινωνικότητας και το επίπεδο προσήλωσης στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο μεγαλύτερος ο συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης (βλ. Πίνακα 2.1.1).

Πίνακας 2.1.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Έλλειψη σεβασμού	1.67	0.35	0.32***
Κοινωνικότητα	-1.84	0.37	-0.33***
Προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία	-1.26	0.60	-1.17***

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης (μέθοδος enter). $R^2 = 0.4$, $F(3, 177) = 38.89$, $p < 0,001$.

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην έλλειψη σεβασμού και τον συνολικό δείκτη ΣΕΕ υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's rho). Υπήρξε θετική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = .419$, $p < 0.001$).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνικότητα και τον συνολικό δείκτη ΣΕΕ υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του (Spearman's rho). Υπήρξε αρνητική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = -.439$, $p < 0.001$).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία και στο συνολικό δείκτη ΣΕΕ υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman

(Spearman's rho).. Υπήρξε αρνητική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = -.500$, $p < 0.001$).

2.2 Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και συναισθηματική εξάντληση

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του δείκτη συναισθηματικής εξάντλησης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν: η έλλειψη σεβασμού, η κοινωνικότητα και η προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,56 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0.32. Δηλαδή, 32% της διασποράς του δείκτη συναισθηματικής εξάντλησης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(3, 177) = 27.36$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι και οι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η «έλλειψη σεβασμού» ($\beta = 1.02$, $t = 4.62$, $p < 0,001$), η «κοινωνικότητα» ($\beta = -0.71$, $t = -3.05$, $p = 0.003$) και η «προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία» ($\beta = -0.8$, $t = -2.21$, $p = 0.029$). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη η έλλειψη σεβασμού και όσο μικρότερο το επίπεδο κοινωνικότητας και το επίπεδο προσήλωσης στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο μεγαλύτερος ο δείκτης συναισθηματικής εξάντλησης (βλ. Πίνακα 2.2.1).

Πίνακας 2.2.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη συναισθηματικής εξάντλησης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Έλλειψη σεβασμού	1.02	0.22	0.33***
Κοινωνικότητα	-0.71	0.23	-0.21***
Προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία	-0.8	0.36	-0.17***

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δείκτης συναισθηματικής εξάντλησης (μέθοδος enter). $R^2 = 0.32$, $F(3, 177) = 27.36$, $p < 0,001$.

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην έλλειψη σεβασμού και την συναισθηματική εξάντληση υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's rho). Υπήρξε θετική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = .402$, $p < 0.001$).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνικότητα και τη συναισθηματική εξάντληση υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's rho). Υπήρξε αρνητική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = -.338$, $p < 0.001$).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία και τη συναισθηματική εξάντληση υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman

(Spearman's rho). Υπήρξε αρνητική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = .456$, $p < 0.001$).

2.3 Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και αποπροσωποποίηση

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του δείκτη αποπροσωποποίησης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν: η έλλειψη σεβασμού, η κοινωνικότητα και η προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,36 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0.13. Δηλαδή, 13% της διασποράς του δείκτη αποπροσωποποίησης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(3, 177) = 9.06$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι μία μόνο από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η «κοινωνικότητα» ($\beta = -0.34$, $t = -2.8$, $p = 0.006$). Δηλαδή, όσο χαμηλότερο το επίπεδο κοινωνικότητας, τόσο μεγαλύτερος ο δείκτης αποπροσωποποίησης (βλ. Πίνακα 2.3.1).

Πίνακας 2.3.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη αποπροσωποποίησης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Έλλειψη σεβασμού	0.18	0.12	0.12
Κοινωνικότητα	-0.34	0.12	-0.22***
Προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία	-0.26	0.19	-1.39

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δείκτης αποπροσωποποίησης (μέθοδος enter). $R^2 = 0.13$, $F(3, 177) = 9.06$, $p < 0,001$.

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνικότητα και την αποπροσωποποίηση υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's rho). Υπήρξε αρνητική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = -.301$, $p < 0.001$).

2.4 Μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών και προσωπική επίτευξη

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του δείκτη προσωπικών επιτευγμάτων από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν: η έλλειψη σεβασμού, η κοινωνικότητα και η προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,54 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0.29. Δηλαδή, 29% της διασποράς του δείκτη προσωπικών επιτευγμάτων μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(3, 177) = 24.58$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι δύο (από τις τρεις) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: η «έλλειψη σεβασμού» ($\beta = -0.47$, $t = -3.3$, $p = 0.001$) και η «κοινωνικότητα» ($\beta = 0.79$, $t = 5.26$, $p < 0.001$). Δηλαδή, όσο χαμηλότερη η έλλειψη σεβασμού και όσο υψηλότερο το επίπεδο κοινωνικότητας, τόσο μεγαλύτερος ο δείκτης προσωπικών επιτευγμάτων (βλ. Πίνακα 2.4.1).

Πίνακας 2.4.1.: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη προσωπικών επιτευγμάτων από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Μεταβλητές πρόβλεψης	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Έλλειψη σεβασμού	-0.47	0.14	-0.24***
Κοινωνικότητα	0.79	0.15	0.38***
Προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία	0.21	0.23	0.07

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δείκτης προσωπικών επιτευγμάτων (μέθοδος enter). $R^2 = 0.29$, $F(3, 177) = 24.58$, $p < 0,001$.

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην προσήλωση στην έλλειψη σεβασμού και τα προσωπικά επιτεύγματα υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του (Spearman's rho). Υπήρξε αρνητική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = -.318, p < 0.001$).

Όσον αφορά τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνικότητα και τα προσωπικά επιτεύγματα υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's rho). Υπήρξε θετική συσχέτιση, η οποία ήταν στατιστικά σημαντική ($r_s = .474, p < 0.001$).

2.5. Πηγές συναισθηματικής έντασης εκπαιδευτικών και συνολικός δείκτης ΣΕΕ

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης από τις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν όλες οι μεταβλητές που αντιστοιχούν στις πηγές συναισθηματικής έντασης (4^ο μέρος ερωτηματολογίου). Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,78 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0.61. Δηλαδή, 61% της διασποράς του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(37, 143) = 6.079, p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι επτά (από τις τριάντα επτά) ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ) ($\beta = 5.31, t = 3.56, p < 0.001$), η τιμωρία/πειθαρχία μαθητών ($\beta = 3.07, t = 2.33, p = 0.021$), η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές ($\beta = 3.00, t = 2.03, p = 0.045$), η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών ($\beta = -2.68, t = -2.14, p = 0.034$), η έλλειψη προοπτικών καριέρας ($\beta = 3.03, t = 2.38, p = 0.018$), η ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ($\beta = 5.06, t = 3.41, p = 0.001$) και η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων ($\beta = -3.91, t = -2.84, p = 0.005$).

Δηλαδή, όσο μεγαλύτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η τιμωρία/πειθαρχία μαθητών, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών, η έλλειψη προοπτικών καριέρας, η ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και όσο χαμηλότερη η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων, τόσο υψηλότερος ο συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης (βλ. Πίνακα 2.5.1).

Πίνακας 2.5.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης από τις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών (N = 181).

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	beta
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)	5.31	1.49	0.29***
Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών	0.004	1.063	.00
Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών	3.07	1.32	0.17
Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	-1.72	1.37	-0.10
Τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο	-0.96	1.63	-0.05
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	3.00	1.48	0.17
Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	-2.68	1.25	-0.15
Έλλειψη γνώσεων για την διαχείριση προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς	-0.73	1.23	-0.04
Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών	-0.35	1.48	-0.02
Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	-0.93	1.37	-0.06
Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών	0.64	1.40	0.04
Έλλειψη προοπτικών καριέρας	3.03	1.27	0.21
Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	1.58	1.31	0.10
Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ σχολικούς ψυχολόγους κ.α)	-1.72	1.35	-0.12
Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	-1.20	1.25	-0.07
Ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού	5.06	1.48	0.33
Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	0.62	1.39	-0,04
Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.α)	-1.72	1.50	-0.11
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	-0.26	1.55	-0.02
Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	1.19	1.04	0.08
Ανεπαρκής μισθός	1.99	1.33	0.12
Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων	-3.91	1.38	0.25
Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας/εξεταστέας ύλης	-0.63	1.20	-0.04
Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	-1.40	1.13	-0.08
Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, από διάφορες τάξεις	0.97	1.27	0.06
Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση σχολείου	1.66	1.27	0.10
Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς	1.10	1.63	0.06

Μεγάλος φόρτος εργασίας	-0.60	1.63	0.06
Έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος	1.44	1.50	0.08
Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών	1.12	1.40	0.07
Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	0.99	1.18	0.06
Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	1.32	1.33	0.08
Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	1.42	1.09	0.09
Διδασκαλία παιδιών οικονομικών μεταναστών	-0.05	1.15	-0.003
Εργασιακή ανασφάλεια	0.23	1.12	0.01
Ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων	-0.20	1.27	-0.01
Παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του ωραρίου/σαββατοκύριακα	-1.50	1.07	-0.10

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης (μέθοδος enter). $R^2 = 0$

3.ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η εξέταση του ΣΕΕ στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε αρχικά εάν ο συνολικός δείκτης ΣΕΕ και στην συνέχεια εάν κάθε μία από τις διαστάσεις του συνδρόμου ξεχωριστά (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη), σχετίζονται με μοτίβα συμπεριφοράς μαθητών όπως η έλλειψη κοινωνικότητας, η έλλειψη σεβασμού και η προσήλωση στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον εξετάστηκε κατά πόσο επηρεάζεται ο συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης από πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών. Κατά την στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων προέκυψαν και κάποια συμπεράσματα σχετικά με τις ηλικιακές ομάδες και το ΣΕΕ τα οποία και θα αναφερθούν στην συνέχεια.

Αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 50 ετών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μεταξύ 30 και 39 ετών βιώνουν πιο έντονα συμπτώματα ΣΕΕ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι μεγαλύτεροι των 50 ετών. Επιπλέον όσον αφορά τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών ήταν λιγότερο κυνικοί και αποστασιοποιημένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία και τους μαθητές ενώ επέδειξαν περισσότερη ενέργεια και μεγαλύτερα συναισθηματικά αποθέματα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 20-29, 30-39 και 40-49 ετών.

Όσον αφορά την προσωπική επίτευξη οι εκπαιδευτικοί άνω των 50ετών αισθάνονται πιο ολοκληρωμένοι και ικανοποιημένοι από την δουλειά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 30-39 ετών.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τις έρευνες των Chang (2009), Μούζουρα (2005) και Χαραλάμπους (2012), οι οποίες δεν βρήκαν καμία στατιστική σημαντικότητα στην ηλικία ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης). Η Maslach (2001) συγκεκριμένα αναφέρει πως αποτελέσματα σε τέτοιες έρευνες πρέπει να εξάγονται με ιδιαίτερη προσοχή καθώς οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλή εξάντληση ίσως να εγκαταλείπουν την εργασία τους σύντομα και έτσι να παραμένουν στους χώρους εργασίας άτομα με χαμηλή εξουθένωση.

Επίσης έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των McKenzie (2009), Torpo και Manjhi (2011), στις οποίες η ηλικία εμφανίζει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση, με τις νεαρές ηλικίες να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικίες.

Καθώς σε ότι αφορά την ηλικία τα δεδομένα στην διεθνή βιβλιογραφία δεν φαίνεται να είναι σταθερά (Chang, 2009. Comerchero, 2008. Palesch, 1999. Ransford, 2007. Χαραλάμπους, 2012), οι παρακάτω έρευνες έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Οι Antoniou, Polychroni, και Vlachakis (2006), Byrne (1991), Chang (2009), Kantas και Vassilaki (1997), Πολυχρονόπουλος (2008) και Χαραλάμπους (2012) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-40 ετών σκοράρουν υψηλά στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους άνω των 45 ετών, οι οποίοι αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Το προαναφερόμενο ερευνητικό δεδομένο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κάντας, 1996. Kantas και Vassilaki, 1997).

Τα αποτελέσματα αυτά ίσως προκύπτουν από το γεγονός ότι οι νεαροί δάσκαλοι δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης προκειμένου να μειώσουν το επαγγελματικό τους άγχος που προκύπτει από τις δυσκολίες του επαγγέλματός τους, λόγω ακριβώς της ελλιπούς επαγγελματικής εμπειρίας (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Norlund, 2011). Έτσι, δημιουργούνται συναισθήματα φθοράς, απογοήτευσης, αυτόαμφισβήτησης και έντονου προβληματισμού, οδηγώντας τους σε έναν προσωπικό και επαγγελματικό επαναπροσδιορισμό (Πολυχρονόπουλος, 2008). Επιπλέον, η μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση στους νεαρούς δασκάλους έχει αποδοθεί στην απογοήτευσή τους και τα αισθήματα ματαίωσης από τις υψηλές ελπίδες και προσδοκίες που μπορεί να είχαν όταν εισήλθαν στο επάγγελμα (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Kantas και Vassilaki, 1997. Κάντας, 1996. Πολυχρονόπουλος, 2008). Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους δεν κινδυνεύουν να εξαντληθούν συναισθηματικά καθώς είναι «αναγνωρισμένοι» και πλήρως κατασταλαγμένοι όσον αφορά τους ρόλους, τις προσδοκίες και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Στην παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι ο συνολικός βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμπίπτει στην

κατηγορία χαμηλού επιπέδου. Πιο αναλυτικά διαπιστώθηκε ότι το 47% του δείγματος (N=181) βιώνει χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, το 27.1% μέτρια και το 26% υψηλά. Όσον αφορά την διάσταση της αποπροσωποποίησης το 45,9% των εκπαιδευτικών βιώνει χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, το 28.7% μέτρια και το 25.4% υψηλά. Τέλος στην διάσταση της προσωπικής επίτευξης διαπιστώθηκε ότι μόνο το 11.6% βιώνει χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, το 28.2% μέτρια ενώ το 60.2% υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Συνεπώς τα ευρήματά μας απαντούν αρνητικά στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, εάν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και όσο υψηλότερα τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης τόσο χαμηλότερος ο δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσον αφορά τα αποτελέσματα στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και που στην παρούσα έρευνα αντιστοιχούν σε χαμηλά επίπεδα ΣΕΕ, έρχονται σε συμφωνία με εργασίες που αναφέρουν επίσης χαμηλά επίπεδα ΣΕΕ (Βασιλόπουλος, 2012. Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou, 1999. Kalyva, 2010. Kalyva, 2013. Κάντας, 1996. Kantas και Vassilaki, 1997. Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001. Papastylanou, Kaila, και Polychronopoulos, 2009. Pomaki και Anagnostopoulou, 2003. Πολυχρονόπουλος, 2008).

Αναφορικά με τα ευρήματα στην διάσταση της προσωπικής επίτευξης όπου το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αναφέρει υψηλά επίπεδα προσωπικής ολοκλήρωσης τα αποτελέσματα μας έρχονται σε συμφωνία με αυτά των Antonίου και συν.(2006), Γιαννακίδου (2014), Kokkinos (2006) και Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010).

Η παρούσα μελέτη έδειξε επιπλέον ότι οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης μπορούν να προβλεφθούν μόνο από το μοτίβο που αφορά την έλλειψη κοινωνικότητας. Όσο δηλαδή χαμηλότερο το επίπεδο κοινωνικότητας τόσο μεγαλύτερος ο δείκτης αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης. Όσο δηλαδή λιγότερη αλληλεπίδραση επιδεικνύει ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τόσο πιο αποστασιοποιημένοι, ψυχικά αδύναμοι και κυνικοί καταλήγουν να είναι οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αυτά χρήζουν περαιτέρω μελέτης καθώς οι διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης δεν φάνηκε να επηρεάζονται από την προσήλωση στην μαθησιακή διαδικασία και την έλλειψη σεβασμού. Έρχονται σε αντίθεση λοιπόν με έρευνες των Alvarez (2007), Chang (2009), Fernet, Guay, Senécal, και Austin (2012), Gaines (2011), Hastings και Bham (2003), Jennings και Greenberg, (2009), Matier (2007), McKenzi (2009) και Shecter (2010) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η έλλειψη σεβασμού λειτουργεί προβλεπτικά όσον αφορά την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Έτσι η έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί να τους οδηγήσει σε μειωμένες πεποιθήσεις επάρκειας όσον αφορά συγκεκριμένα τις ικανότητές τους για διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας στην τάξη.

Αυτές οι πεποιθήσεις μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για να αρχίσει να βιώνει ο εκπαιδευτικός μία σειρά από αρνητικά συναισθήματα, όπως μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Chang, 2009. Fernet, Guay, Senécal, και Austin, 2012. Hastings και Bham, 2003), τα οποία επισημαίνονται από την βιβλιογραφία ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της

επαγγελματικής εξουθένωσης, και μπορούν στην προκειμένη περίπτωση να δικαιολογήσουν τα αυξημένα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών (Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Chang, 2009. Grayson, 2006. Koustelios, 2001. Μούζουρα, 2005. Papastylianou, Kaila, και Polychronopoulos, 2009. Platsidou, 2010. Warrad, 2012. Χαραλάμπους, 2012). Ανάλογα η έλλειψη σεβασμού, σύμφωνα με έρευνες που αντικρούουν τα δικά μας αποτελέσματα, λειτουργεί προβλεπτικά και για την διάσταση της αποπροσωποποίησης. Έτσι λοιπόν, η αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών προβλέπεται από αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές έλλειψης σεβασμού. (Hastings και Bahm, 2003. McKenzie, 2009. Shecter, 2010).

Σχετικά με την μειωμένη προσήλωση που οι μαθητές επιδεικνύουν κατά την μαθησιακή διαδικασία, αυτή οδηγεί πιθανόν σε φτωχά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και αυτό αφενός μεν δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα απογοήτευσης καθώς οι προσπάθειές τους δεν αποδίδοντα αναμενόμενα, καθιστώντας ευχερέστερη τη συναισθηματική εξάντληση, αλλά τους απομακρύνει και από τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους καθώς τους θυμίζει την αποτυχία τους δημιουργώντας τις συνθήκες της αποπροσωποποίησης, αφού ο παράγοντας της αποπροσωποποίησης αντιπροσωπεύει τη διαπροσωπική διάσταση στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli και συν., 1993).

Αναφορικά με την προσωπικής επίτευξη διαπιστώθηκε ότι τα δύο από τα τρία μοτίβα συμπεριφοράς μπορούν να προβλέψουν την διάσταση αυτή. Την έλλειψη σεβασμού και κοινωνικότητας. Η προσήλωση στην μαθησιακή διαδικασία δεν φάνηκε να επηρεάζει τα συναισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι λοιπόν όσο υψηλότερο το επίπεδο κοινωνικότητας και όσο χαμηλότερη η έλλειψη σεβασμού τόσο μεγαλύτερος ο δείκτης προσωπικών επιτευγμάτων. Όσο δηλαδή περισσότερο σεβασμό επιδεικνύουν οι μαθητές στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και όσο περισσότερο αλληλεπιδρούν με αυτούς τόσο πιο ολοκληρωμένος αισθάνεται ο εκπαιδευτικός. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αρκετές έρευνες (Eyed, 2000. Fernet, Guay, Senécal, και Austin, 2012. Grayson, 2006. Hastings και Bahm, 2003. McKenzie, 2009. Shecter, 2010). Μάλιστα, είναι ενδιαφέρον ότι ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές, σύμφωνα με τις έρευνες, αναγνωρίζουν ότι συμπεριφορές έλλειψης σεβασμού είναι εκείνες που πιθανά ενοχλούν και εκνευρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους περισσότερο (Chang, 2009).

Επιπλέον σύμφωνα με τους Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou (1999), Chang (2009), Χαραλάμπους (2012), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όταν δεν παίρνουν προσωπικά δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές των μαθητών τους, όπως η έλλειψη σεβασμού, και τις αποδίδουν σε παράγοντες σχετιζόμενους με τους ίδιους τους μαθητές εμφανίζουν υψηλότερη προσωπική επίτευξη.

Σχετικά με τον συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης και τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών η παρούσα έρευνα έδειξε ότι όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο κοινωνικότητας τόσο μεγαλύτερος είναι ο συνολικός δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ίδια αναλογία ισχύει και στην σχέση προσήλωσης των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, όπου όσο χαμηλότερο το επίπεδο προσήλωσης στη μαθησιακή διαδικασία τόσο μεγαλύτερος ο συνολικός δείκτης επαγγελματικής

εξουθένωσης. Αντίθετα, όσον αφορά το μοτίβο έλλειψης σεβασμού διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη η έλλειψη σεβασμού τόσο μεγαλύτερος και ο δείκτης επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο περισσότερο δηλαδή τα παιδιά επιδεικνύουν ασεβείς συμπεριφορές τόσο απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και στους συμμαθητές τους, όσο λιγότερες διαπροσωπικές σχέσεις έχουν με αυτούς και όσο λιγότερη προθυμία δείχνουν κατά την διαδικασία του μαθήματος τόσο μεγαλύτερα τα επίπεδα ΣΕΕ που βιώνει ο εκπαιδευτικός.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, σχετικά με το κατά πόσο τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας (Alvarez, 2007. Αντωνίου, 2008. Antoniou, Polychroni, και Vlachakis, 2006. Bibou-Nakou, Stogiannidou, και Kiosseoglou, 1999. Budinick, 2005. Chang, 2009. Comerchero, 2008. Egyed, 2000. Fernet, Guay, Senécal, και Austin, 2012. Grayson, 2006. Hastings και Bham, 2003. Jennings και Greenberg, 2009. Judd και Waugh, 2003. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lódtke, και Baumert, 2008. Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou, 2005. Maslach και Jackson, 1981. Matier, 2007. McKenzie, 2009. Μούζουρα, 2005. Norlund, 2011. Palesch, 1999. Papastylianou, Kaila, και Polychronopoulos, 2009. Pomaki και Anagnostopoulou, 2003. Ransford, 2007. Shecter, 2010. Vandenberghe και Huberman, 1999. VanZyl, 2003. Χαραλάμπους, 2012), καθώς ακολουθούν μια λογική συνέπεια όπου όσο λιγότερη αλληλεπίδραση, όσο λιγότερο σεβασμό και όσο λιγότερη προσοχή και προσήλωση επιδεικνύουν οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία τόσο μεγαλύτερα και τα επίπεδα Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός.

Τέλος σχετικά με τις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτές προβλέπουν τον δείκτη ΣΕΕ διαπιστώθηκε ότι 7 από τις 37 πηγές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη αυτή. Οι πηγές αυτές αφορούν 1) τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κλπ), 2) τιμωρία/πειθαρχία των μαθητών, 3) έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, 4) έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών, 5) έλλειψη προοπτικών καριέρας, 6) ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και 7) μη έγκαιρη τοποθέτηση των αποσπασμένων αναπληρωτών/ωρομισθίων.

Αναφορικά με τις πηγές 1 και 3 αναφερθήκαμε παραπάνω στα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών (έλλειψη σεβασμού και μειωμένη προσήλωση κατά την μαθησιακή διαδικασία αντίστοιχα) και στο κατά πόσο αυτά επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

Ο παράγοντας πειθαρχία των μαθητών επηρεάζει τα επίπεδα ΣΣΕ καθώς τα υψηλά επίπεδα στρες που πηγάζουν από τη διαχείριση της τάξης και της επιβολής πειθαρχίας μέσα στην αυτή, βρέθηκαν να προβλέπουν σημαντικά τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης (Betoret και συν., 2009. Kokkinos, 2007). Η πειθαρχία στην τάξη είναι μια πηγή συναισθηματικής έντασης που συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία, καθώς η εξασφάλισή της δημιουργεί τις προϋποθέσεις της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού βρέθηκε σταθερά να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση (Papastylianou και συν., 2009. Maslach και συν., 2001. Peiró και

συν., 2001, Leiter και Maslach, 1988. Cordes και Dougherty, 1993. Lee και Ashforth, 1996. Jackson και συν., 1986. Savicki και Cooley, 1994).

Η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών ως προβλεπτικός παράγοντας του ΣΕΕ έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες όπου έχει βρεθεί να αποτελεί σοβαρή πηγή συναισθηματικής έντασης για τους εκπαιδευτικούς η οποία με την σειρά της οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα ΣΕΕ (Skaalvik και Skaalvik, 2010). Επιπλέον η πίεση που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί εκ μέρους των γονέων για την τελειότητα συμβάλει θετικά στην επαγγελματική εξουθένωση (Stoeber και Rennert, 2008).

Η μη έγκυρη τοποθέτηση των αποσπασμένων αναπληρωτών/ωρομισθίων και η έλλειψη προοπτικών καριέρας είναι δύο παράγοντες που έχουν σαν αποτέλεσμα την αίσθηση ανασφάλειας ως προς το μέλλον. Η εργασιακή ανασφάλεια είναι μια πηγή επαγγελματικής συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών η οποία συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία (Majeed και συν., 2011. Blase, 1986). Οι μεγάλες νομοθετικές αλλαγές που αφορούν σε υποχρεωτικές μεταθέσεις και σε πιθανές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως έχουν διαρρήξει το αίσθημα της ασφάλειας της επαγγελματικής θέσης που κατέχουν και αποτελούν μια σημαντική πηγή συναισθηματικής έντασης.

Η εργασιακή ανασφάλεια ως προβλεπτικός παράγοντας του ΣΕΕ συναντάται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία (Majeed και συν., 2011. Zembylas και Barker 2007. Zurlo και συν., 2007. Howard και Johnson, 2004. Day και Leitch 2001. Kyriacou, 2001). Η Chang (2009), αναφέρει ότι οι μεταρρυθμίσεις προκαλούν άγχος και αντικίνητρο στους εκπαιδευτικούς λόγω της έλλειψης ταυτότητας, αίσθηση του σκοπού και της αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια των αλλαγών.

3.2. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κάποιοι περιορισμοί που αντιμετώπισα στην συλλογή των δεδομένων ήταν το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μέχρι να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός δείγματος καθώς και η χρήση κοινωνικών δικτύων όπως το facebook για την συμπλήρωση του απαιτούμενου μεγέθους του δείγματος απαντήσεων στα ερωτηματολόγια της έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής απαντήσεων παρουσιάζει μειονεκτήματα όπως, για παράδειγμα, αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος καθώς και η δυσκολία ελέγχου της πραγματικής ταυτότητας του δείγματος και της απουσίας της προσωπικής επαφής (Chang, 2009. Χαραλάμπους, 2012). Από την άλλη, όμως, πρέπει να σημειωθούν τα σημαντικά πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου τα οποία, πέρα από την εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εξοικονόμησης πόρων, είναι επίσης η αποφυγή προκατειλημμένων απαντήσεων καθώς οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν την κλίμακα στο σπίτι τους χωρίς να ξέρουν τι απαντούν οι άλλοι συμμετέχοντες και αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα (Χαραλάμπους, 2012). Επιπλέον η περίοδος του σχολικού έτους που επιλέχθηκε (Φεβρουάριος-Μάιο) για την συγκέντρωση του δείγματος μπορεί να μην ήταν η πλέον κατάλληλη για την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών λόγω πιθανών αυξημένων σχολικών υποχρεώσεων και πίεσης χρόνου ή μπορεί να μην επηρέασε την ανταπόκρισή τους αλλά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που τελικά ανιχνεύθηκαν (Comerchero, 2008) διότι

ενδεχομένως να αναμένονται χαμηλότερα επίπεδα πριν τα μέσα της σχολικής χρονιάς, αφού δεν έχει υπάρξει κάποια παρατεταμένη έκθεση σε στρεσογόνους επαγγελματικούς παράγοντες, όπως άλλωστε η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ορίζει.

Μια χρήσιμη πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να μετατεθεί το κέντρο βάρους της έρευνας από την μελέτη των προβλεπτικών παραγόντων κινδύνου που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε ΣΕΕ στη μελέτη των προστατευτικών παραγόντων που καθιστούν πολλούς εκπαιδευτικούς ψυχικά ανθεκτικούς απέναντι σε πληθώρα και ποικιλία επαγγελματικών στρεσογόνων παραγόντων και να εξηγηθεί το πώς και γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοί να διαχειριστούν με επιτυχία τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης και να διατηρήσουν το αίσθημα του ενθουσιασμού και της δέσμευσής τους προς το επάγγελμά τους. Να διερευνηθούν τα στοιχεία προσωπικότητας αυτών των εκπαιδευτικών καθώς και τα μοτίβα των γνωστικών εκτιμήσεων που χρησιμοποιούν για να εξηγούν για παράδειγμα προκλητικές συμπεριφορές μαθητών. Επιπλέον να εντοπιστούν οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιούν. Πολύτιμες στρατηγικές παρέμβασης μπορούν να προκύψουν έπειτα από την διερεύνηση των παραπάνω προτάσεων που με την σειρά τους θα βοηθήσουν στην πρόληψη, αντιμετώπιση και μείωση των παραγόντων κινδύνου που οδηγούν σε ΣΕΕ.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και πολλά ανοιχτά ερευνητικά ερωτήματα για μελλοντική έρευνα παρουσιάζει και ο κύκλος της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του (Kyriacou, 2001). Πώς ακριβώς και γιατί εξωτερικές απαιτήσεις και πιέσεις μπορεί να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, να υπονομεύσουν την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους και να παράγουν δυσπροσαρμοστικά μοτίβα συμπεριφοράς σε αυτούς; Μια τέτοια γνώση θα συνεισέφερε πολλά σε μια σφαιρική εξήγηση της συσχέτισης που διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα με τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Έτσι, για παράδειγμα, αναφορικά με τη μεταβλητή των συμπεριφορών των μαθητών που μελετήθηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το σημαντικό τελικό ερώτημα δεν είναι αν τα αντιλαμβανόμενα δυσπροσαρμοστικά μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση αλλά αν ναι, γιατί και με ποιον τρόπο συμβαίνει αυτό; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, όπως άλλωστε και στο αρχικό (αν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα), διαφοροποιείται πολιτισμικά. Συνεπώς, έχει νόημα να ερωτηθεί και σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί, ποιες είναι οι υποκείμενες ψυχολογικές μεταβλητές στον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών οι οποίες μεσολαβούν την επαφή τους με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές των μαθητών καθιστώντας τες παράγοντα κινδύνου για ΣΕΕ. Η απάντηση είναι πολύτιμη διότι αυτή μπορεί να καθορίσει τις προεκτάσεις παρέμβασης και υποστήριξης στους επαγγελματικά εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς (Hastings και Bham, 2003). Έτσι, για παράδειγμα, διαφορετικός τύπος παρέμβασης θα εφαρμοστεί στην περίπτωση που η ενδιάμεση ψυχολογική μεταβλητή είναι η απουσία στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και διαφορετικός αν αυτή είναι η μειωμένη αυτό-εικόνα και οι χαμηλές πεποιθήσεις επάρκειας του εκπαιδευτικού (Kyriacou, 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student-teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52. doi:10.1348/000709900157958

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 115–129.

Alvarez, H. K. (2007). Teachers' Thinking about Classroom Management: The Explanatory Role of Self Reported Psychosocial Characteristics. *Advances in School Mental Health Promotion*, 42-54.

Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδατου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(3), 183-202.

Αντωνίου, Σ. (2005). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στις μονάδες ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής αλληλεγγύης.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682 – 690.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(03), 349.

Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209-229.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

- Ben-Ze've, A. (2000). *The subtlety of emotions*. Cambridge: MIT.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539
- Bibby, T. (2002). Shame: An emotional response of doing mathematics as an adult and a teacher. *British Educational Research Journal*, 28, 705–721.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation Between teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.
- Blasé, J. J. (1982). A social–psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75, 7–31.
- Borg, M., Riding, R. & Falzon, J. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*. 6 (4).12-24.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106–112.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17 –39.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout and self-efficacy in eliciting social support (ERIC Document Reproduction Service No. ED 437342).
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 199e211.
- Budinick, L. (2005). A study of teacher Burnout and school psychologist support. Doctor of Psychology Degree, Fairleigh Dickinson University.
- Bullough, R. V., Jr., & Baughman, K. (1997). First-year teacher eight years later: An inquiry into teacher development. New York: Teachers College.
- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271–288.

- Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Ed.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 75-93). Washington: Taylor & Francis.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 197-209.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout : Testing the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Calderhead, J. (2001). Handbook of research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *International experiences of teaching reform* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Carson, R. L. (2006). Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout. Retrieved from Dissertations and Theses database (AAT 3232157).
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress* (Vol. 1). Sage.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στο Νομό Αττικής. Διπλωματική Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff burnout: Job stress in the human services* (p. 21). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Cholevas, N. K., & Loucaides, C. A. (2011). Factors that facilitate and barriers towards the implementation of health educational programmes in primary education schools of the prefecture of Achaia, Greece. *Health Education Journal*, 71, 365-375.

Χρηστάκης, Κ.(2010). Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Τάσεις και προοπτική.

Comerchero, V. (2008). Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout. Dissertation for the degree of doctor of philosophy, Fordham University.

Crosso, M. S., & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. *Urban educators speak out*. *Urban Education*, 42, 512–535.

Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431–453.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. New York: Open University Press.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of educational administration*, 36(4), 362-378.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York: Human Sciences Press.

Egyed, C.J., & Short, R.J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27, 462–474.

Egyed, C. J. (2000). The relationship of teacher efficacy, burnout, experience and the referral of disruptive students. Doctor of Philosophy Degree, University of Missouri-Columbia.

Emmer, E.T., & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.

Etzion, D. (1987). *Burnout: The hidden agenda of human distress*. Tel Aviv University, Faculty of Management, The Leon Recanati Graduate School of Business Administration.

Evers, W.J. G., 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, 227–243.

- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325– 331.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intra individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching & teacher Education*, 28, 514-525.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57(4), 277-293.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H.J. (1980) *Burnout*, New York:Doubleday.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28.
- Gaines, C. B. (2011). *Perceived Principal Support and Middle School Teacher Burnout*. Doctor of Philosophy Degree, University of Tennessee.
- Galanakis, M., Moraitou, M., Garivaldis, F. J., & Stalikas, A. (2009). Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 52-70.
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 423.
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and solutions. *Clearinghouse*, 58, 210–212.
- Gold, Y., & Bachelor, P. (1988). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education*, 108(4), 546–555.
- Grayson, J. L. (2006). *An assessment of teacher burnout levels as associated with contextual and diversity factors in rural Appalachian school districts*. Thesis for the degree of MA in Science, Ohio University.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1988). Career orientations and psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 63, 107–116.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Guglielmi, R., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers, *Journal OF School Psychology*, 43,495e513.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 491–505.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning* 7(5) 37-39.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167-189.
- Hockey, G. R. J. (2000). Work environments and performance. In N. Chmiel (Ed.), *Introduction to work and organizational psychology: A European perspective* (pp. 206-230). Malden: Blackwell.
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117124.
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.
- Huges, T. M. (1987). The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking, and selfconcept. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.

- Hui, E. K., & Chan, D. W. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 199-211.
- Intrator, S. (2006). Beginning teachers and emotional drama in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57, 232–239.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching & Teacher Education*, 22(1), 120–134.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relational to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relational to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T. & Low R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research* 65, 357-362.
- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78(10), 1336-1342.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793–807.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α.(1985). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. *Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 104-112.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11, 94-100.

- Kaplan, H.B. (1996). Psychosocial stress from the perspective of self theory. In H.B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress: Perspective on structure, theory, life-course, and methods* (pp. 175–244). SanDiego, CA: AcademicPress.
- Καζαντζή, Κ., Καραζιώτου, Ι. (2008). Η επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού ενός θεραπευτηρίου χρόνιων παθήσεων και η ικανότητα διαχείρισής της. Πτυχιακή εργασία. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας ΑΤΕΙ Κρήτης.
- Köber, T., Risberg, T., & Texmon, T. (2005). Hvor jobber førskolelærere og lærere?. In *Utdanning 2005* (pp. 232e253) Oslo: Statistics Norway. http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/arkiv/sa74/kap-11.pdf.
- Koeske, G.F., Kirk, S.A. and Koeske, R.D. (1993). Coping with job stress: Which strategies work best? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 319-335.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviours. *Psychology in the Schools*, 42, 79-89.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological reports*, 95(3), 883-886.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teachers Stress: directions for the future research. *Educational Review*, 53, 28-35.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, USA: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169.
- 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, 123–133.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 19, 129e141.
- Liljestrom, A., Roulston, K., & de Marrais, K. (2007). “There is no place for feeling like this in the workplace”: Women teachers’ anger in school settings. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier.

- Lindqvist, P., & Nordänger 1, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and 'off the clock' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(6), 623-637.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.
- Male, D. & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24, 133-140.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View, California: CPP, Inc.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., (1993). Historical and conceptual development of burnout Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*(pp.309-330). Washington Taylor & Frances.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (3rd ed.). Mountain View, California: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). *Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES)*. C. In Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., Schaufeli, W.B & Leiter, M. P., (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Maslach, C., Leiter, M.P., & Schaufeli, W. (2008). Measuring burnout. In C.L. Cooper & S. Cartwright (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being* (pp. 86–108). Oxford: Oxford University Press.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16 –22.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout. Definitional issues in analyzing, a complex phenomenon. In: Paine S.W. *Job stress and burnout*, 29-40.
- Matier, K. E. (2007). *A Systems Thinking Approach to Education Reform: Addressing Issues Surrounding Teacher Burnout Through Comprehensive School Change*. Doctor of Philosophy Degree, Oregon State University.

- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International journal of educational management*, 25(3), 278-293.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., Lau, B. (1990). You don't have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach. Dallas Bowen & Rogers.
- McKenzie, K. E. (2009). Teacher Burnout: A Laughing Matter. Doctor of Philosophy Degree, Capella University.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71–82.
- Μεγαλοοικονόμου, Θ. (1997). Το Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στις δομές της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 10-23.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263–276.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J., & Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 293–297.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.
- Μούζουρα, Ε. Ι. (2005). Πηγές Αντιμετώπισης Επαγγελματικού- Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Norlund, S. (2011). Psychosocial work factors and burnout: A study of a working general population and patients at a stress rehabilitation clinic. Medical Dissertation, Umeå University, Sweden.
- Okebucola, A.P. & Jegede O.J. (1989). Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria. *Educational Studies*, Vol. 15, No.1, 23-26.
- Palesch, K. A. (1999). The effects of exercise, hobbies and social support on teacher burnout. Thesis for the degree of MA in educational psychology, McGill University.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314.
- Παράσχου Ε. (2012). Η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη. Κατάλογος Ηλεκτρονικής Βιβλιοθήκης ΑΠΘ – OPAC.

Payne, M.D. & Furnhum, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44–51.

Pedersen S., 1998. Teacher Burn-out in America: A study of One Public and Two Private Schools in Iowa. A thesis Presented to the Department of English. The Norwegian University of Service and Technology.

Peeters, M. A. G., & Rutte, C. G. (2005). Time management behaviour as a moderator for the job demand–control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64–75.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Psychiatric Services*, 29(4), 233-237.

Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching*, 8(2), 121–140.

Pines, A. M., & Ronen, S. (2011). Gender differences in burnout. In A. S. Antoniou, & C. L. Cooper (Eds.), *New directions in organizational psychology and behavioral medicine* (pp. 107-122). Burlington: Gower Publishing Company.

Pisanti, R., Gagliardi, P. M., Razzino, S., Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness among Italian Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 523-536.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.

Πολυχρονόπουλος, Μ. Κ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550.

- Ransford, C. R. (2007). The role of school and teacher characteristics on teacher burnout and implementation quality of a social-emotional learning curriculum. Doctor of Philosophy Degree, Pennsylvania State University.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 441-456.
- Rentzou, K. (2013). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, (ahead-of-print), 1-14.
- Ross, J.A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101, 50–60.
- Rout, U. R., & Rout, J. K. (2002). Stress management for primary health professionals. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.
- Salanova, M., Llorens, S., García-Renedo, M., Burriel, R., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Toward a four-dimensional model of burnout: A multi-group factor-analytic study including depersonalization and cynicism. *Educational & Psychological Measurement*, 65(5), 807–819.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306.
- Schaufeli, W. B. (2006). The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. *The International Review of Social Psychology*, 19, 87-131.
- Schaufeli, W.B. & Buunk, B.P. (1996). Professional Burnout. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.) *Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 331-346).
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationship with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress & Coping*, 20, 177–196.
- Schaufeli, B. W., Leiter, P. M, Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204 – 220.
- Schøne, P. (1999). Avgang og rekruttering i undervisningssektoren e betydningen av lønn. Oslo, Norway: Institutt for samfunnsforskning.

- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). International patterns of teacher discontent.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A crosscultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–256.
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 253–269.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., & Cross, D. I. (2007). Teacher candidates' organization of statements related to beliefs about emotions in the classroom. Paper presented in the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtenritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 98(3), 144–154.
- Shecter, C. (2010). *Keystone Classroom Management: A Practical Approach to Producing Widespread Change in Student Behaviour*. Degree of Master of Arts, University of Toronto.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School mental health*, 3(2), 59-69.
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 23(5), 563-584.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. *Self-processes, learning, and enabling human potential*, 223-247.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Education Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession.
- Σούλης, Σ. (1997). Φαινόμενο “burnout”. Το σύνδρομο της εποχής μας; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 20, 16- 19.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: *Πεδίο*.

- Stoeber, J., & Rennert D. (2008). Perfectionism in school teachers: relation with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 21, 37e53.
- Sutherland, V., & Davidson, M. J. (1993). Using a stress audit: the construction site manager experience in the UK. *Work & Stress*, 7(3), 273-86.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier.
- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103–122.
- Thornton, P. (1992). The relation of coping, appraisal, and burnout in mental health workers. *The Journal of Psychology*, 126(3), 261-271.
- Toppo, M. R., & Manjhi, G. (2013). Burnout among para-teachers in India. Munich Personal RePEc Archive.
- Τούκας, Δ., & Τούκα, Α. (2011). Ανάλυση και διαχείριση του επαγγελματικού άγχους στο νοσοκομειακό περιβάλλον. Από την επιστημονική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 28(1), 20-26.
- Tschannen-Moran, M., Uline, C., Hoy, A. W., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247–271.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Tucker, C.M., Porter, T., Reinke, W.M., Herman, K.C., Ivery, P.D., Mack, C.E., et al. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure*, 50, 29–34.
- U.S. Department of Education (National Center for Education Statistics). (2007). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004–2005 teacher follow-up survey (NCES 2007-307). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved October 8, 2007, from <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91–108.

- Van Zyl, Y. (2003). Occupational stress, burnout, job satisfaction, work engagement and organisational commitment of educators on senior level in the sedibeng west district. Degree Magister Artium in Industrial Psychology, Potchefstroom University.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Source book of International Research and Practice. Cambridge University Press.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.
- van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895–898.
- Warrad, M. I. (2012). Teacher Burnout: Causes and projected preventative and curative interventions. Dissertation for the degree of doctor of education, Drexel University.
- Waugh, C. K., & Judd, M. R. (2005). Trainer Burnout: The Syndrome Explored. *Journal of Career and Technical Education*, 19. Digital Library and Archives.
- Weber, A., & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies?. *Occupational, Social and Environmental Medicine*, 50, 512-517.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, 40(5), 17-31.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641–1673.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2005). Teachers' sense of efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education: Volume V: Self-efficacy beliefs during adolescence* (pp. 117–137). Greenwich: Information Age.
- Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128–139.
- Zalaquett, C. P., & Wood, R. J. (1997). *Evaluating Stress. A Book of Resources*. Lanham, Md. & London: The Scarecrow Press.
- Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Hoffman, N., & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (5), 887–911.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Zembylas, M., & Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235-256.

Zurlo, M. C., Pes, D., & Cooper, C. L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(4), 231-241.

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1.1.1.1: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Πίνακας 1.1.2.1: Μέσες τιμή, τυπική απόκλιση και συντελεστής αξιοπιστίας για το συνολικό δείκτη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 1.1.2.2: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας για τις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 1.1.2.3: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας για τις 3 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου των μοτίβων συμπεριφοράς των μαθητών.

Πίνακας 1.1.2.4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που αντιστοιχούν στις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1.1.2.5: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης.

Πίνακας 1.1.2.6: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 1.1.2.7: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων.

Πίνακας 1.1.2.8: Εύρος βαθμολογίας επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης

Πίνακας 1.1.2.9: Αριθμός και ποσοστό εργαζομένων που αντιστοιχούν σε χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 1.1.2.10: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στο συνολικό δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 1.1.2.11: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στη συναισθηματική εξάντληση.

Πίνακας 1.1.2.12: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στην αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 1.1.2.13: Διαφορές μέσων όρων ανά δημογραφική και επαγγελματική μεταβλητή όσον αφορά στα προσωπικά επιτεύγματα.

Πίνακας 2.1.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Πίνακας 2.2.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη συναισθηματικής εξάντλησης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Πίνακας 2.3.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη αποπροσωποποίησης από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Πίνακας 2.4.1.: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη προσωπικών επιτευγμάτων από τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ($N = 181$)

Πίνακας 2.5.1: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης από τις πηγές συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών ($N = 181$).

Πίνακας γραφημάτων

Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ΣΕΕ σύμφωνα με Maslach

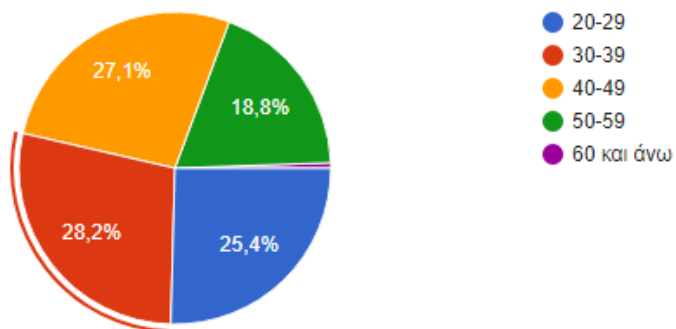


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Διαγράμματα πίτας

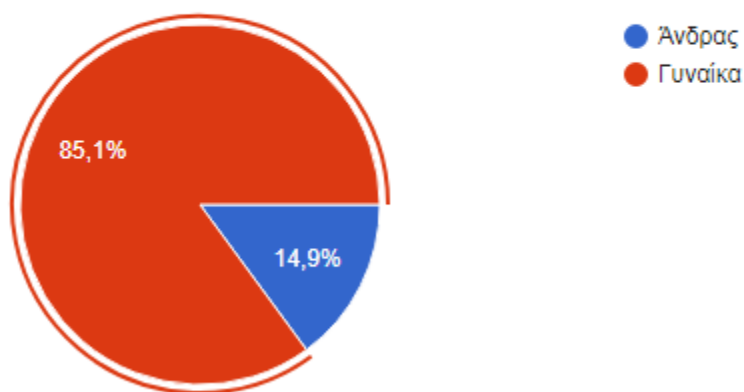
Ηλικία

181 απαντήσεις



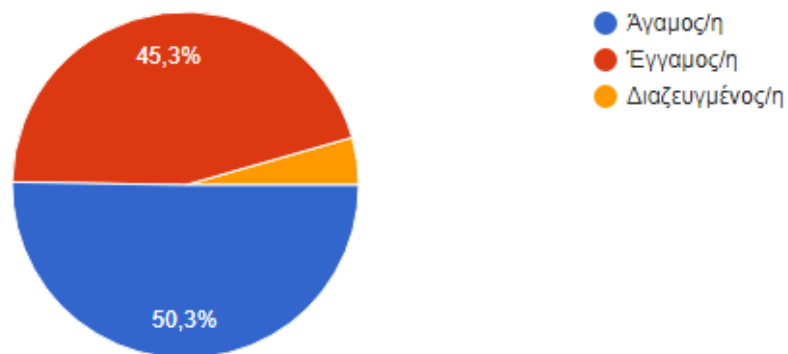
Φύλο

181 απαντήσεις



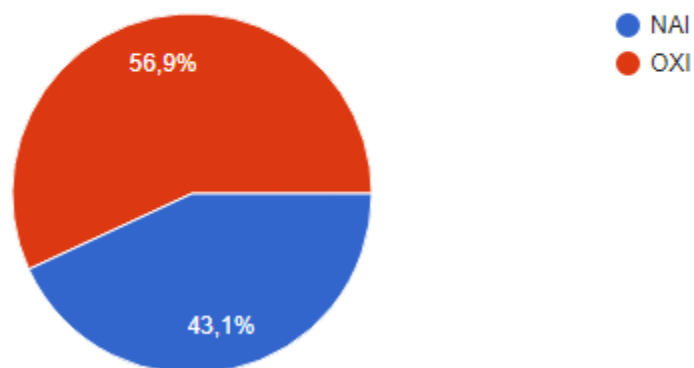
Οικογενειακή κατάσταση

181 απαντήσεις



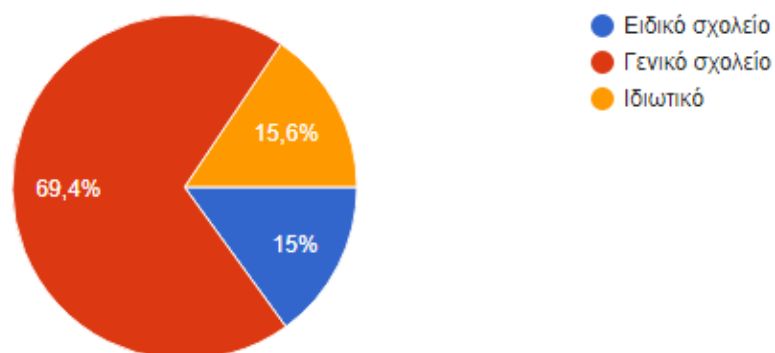
Έχετε παιδιά

181 απαντήσεις



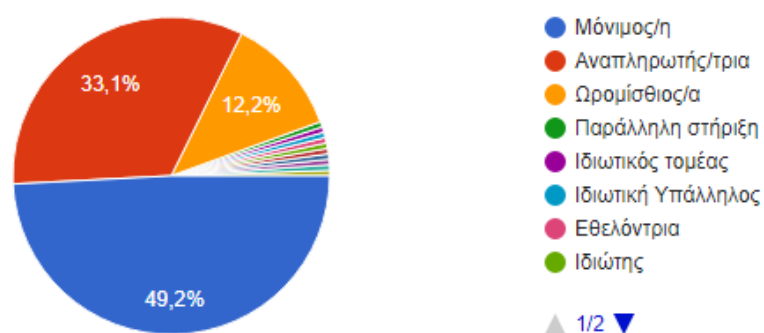
Τύπος σχολείου

180 απαντήσεις



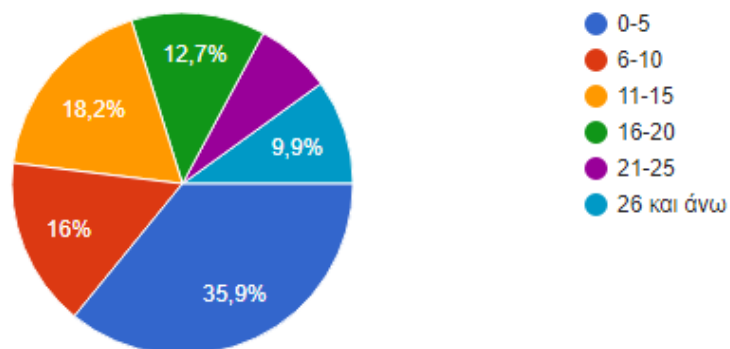
Σχέση εργασίας σε σχολείο

181 απαντήσεις



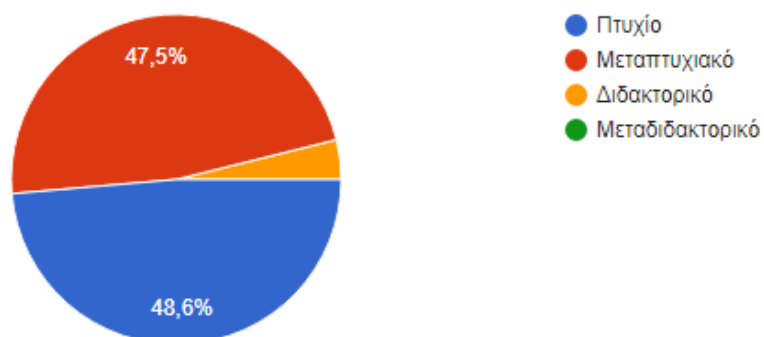
Έτη προϋπηρεσίας

181 απαντήσεις



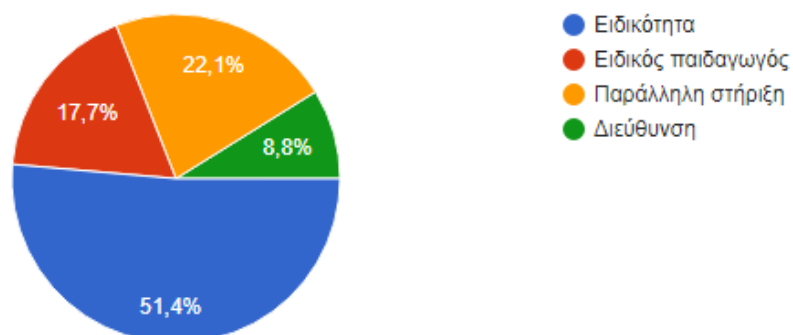
Επίπεδο Μόρφωσης

181 απαντήσεις



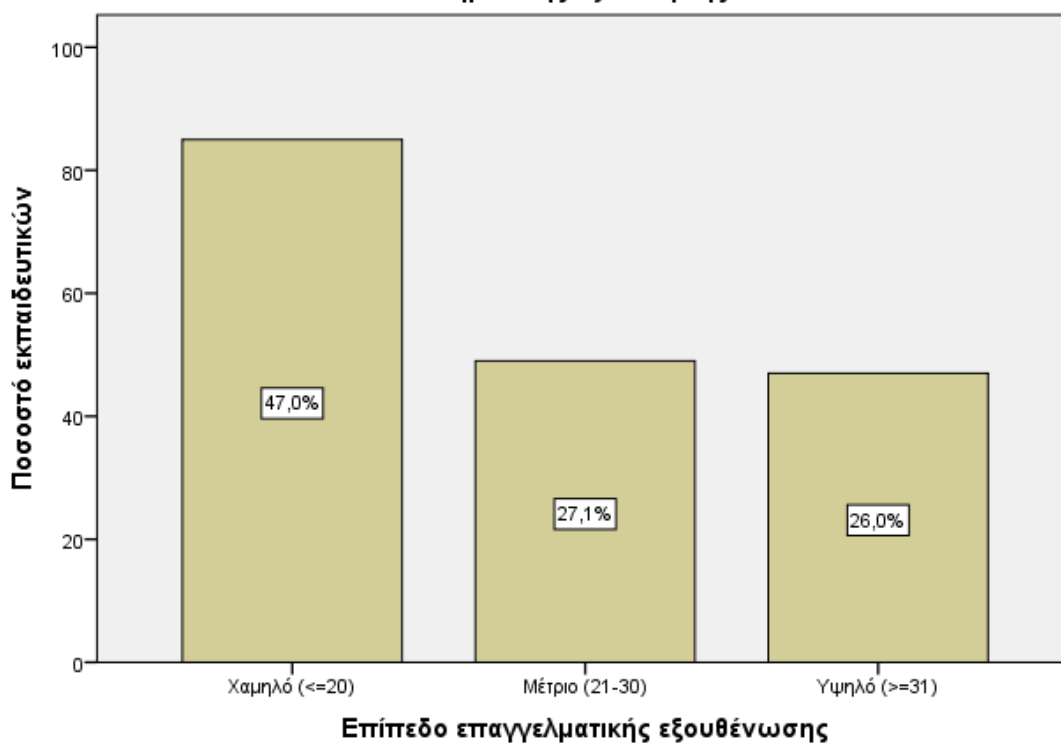
Θέση στο σχολείο

181 απαντήσεις

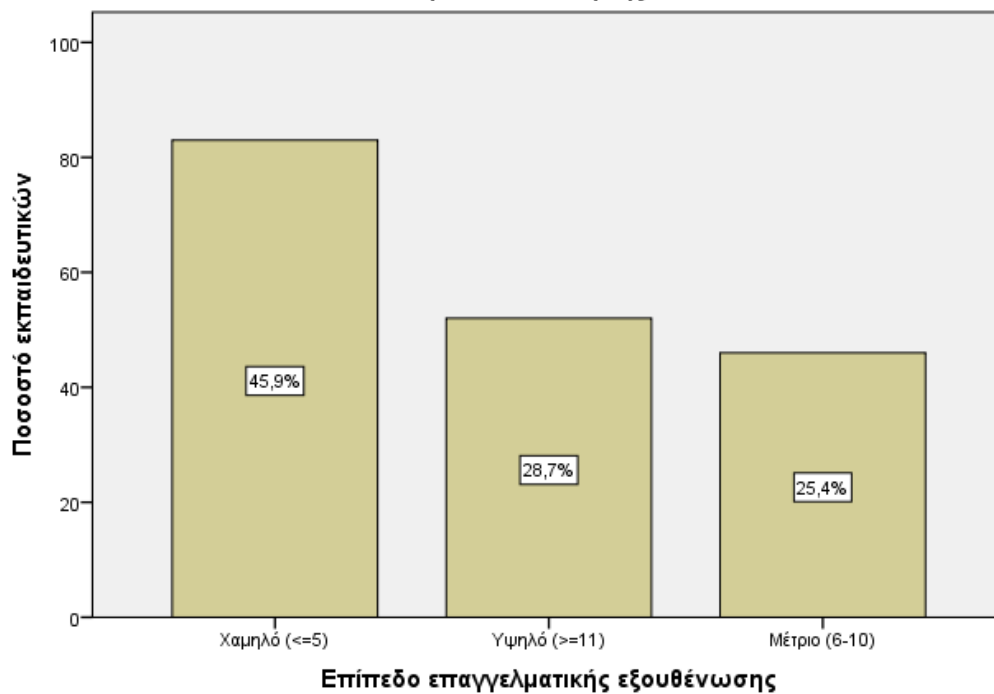


Ραβδογράμματα

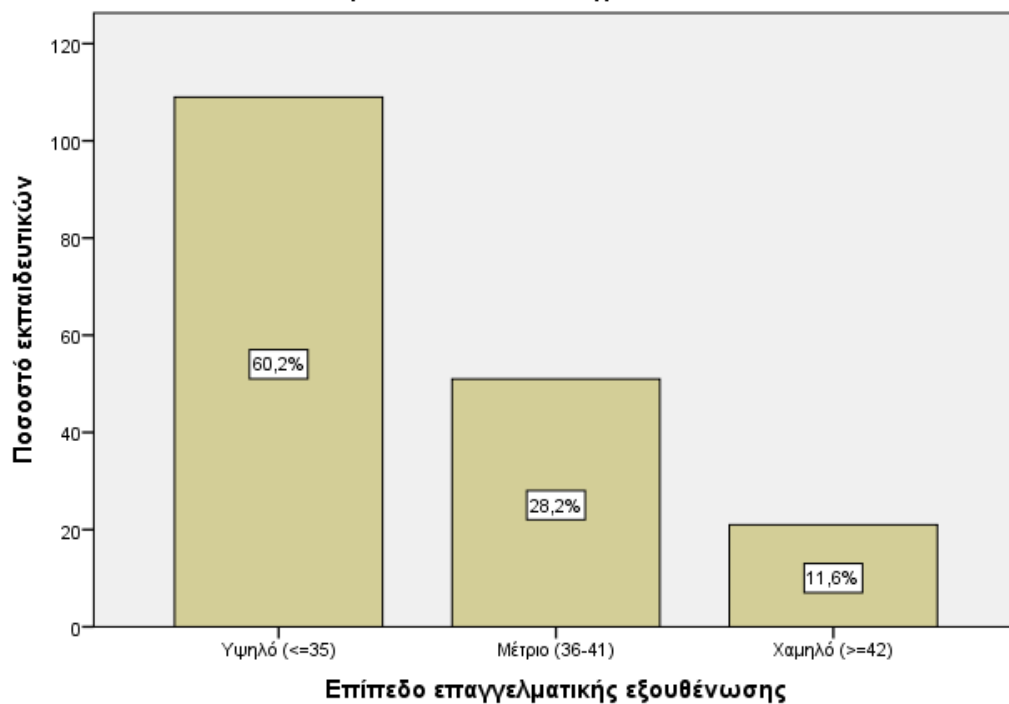
Ποσοστά των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν χαμηλή, μέτρια και υψηλή επαγγελματική εξουθένωση με βάση τις οριακές τιμές της υποκλίμακας συναισθηματικής εξάντλησης



Ποσοστά των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν χαμηλή, μέτρια και υψηλή επαγγελματική εξουθένωση με βάση τις οριακές τιμές της υποκλίμακας αποπροσωποποίησης

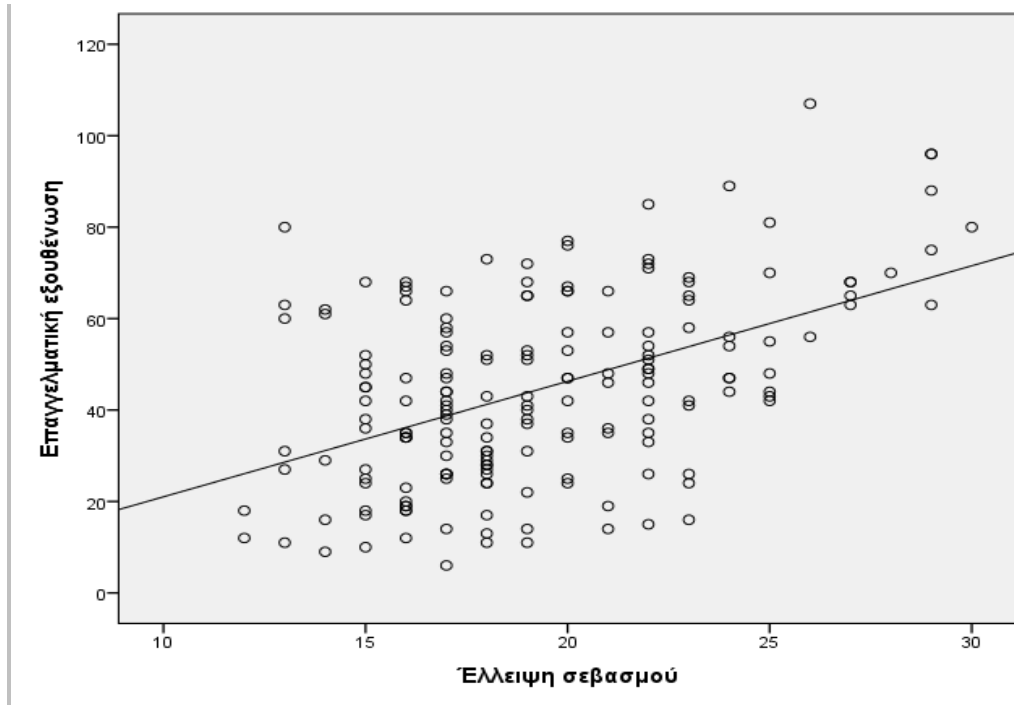


Ποσοστά των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν χαμηλή, μέτρια και υψηλή επαγγελματική εξουθένωση με βάση τις οριακές τιμές της υποκλίμακας προσωπικών επιτευγμάτων

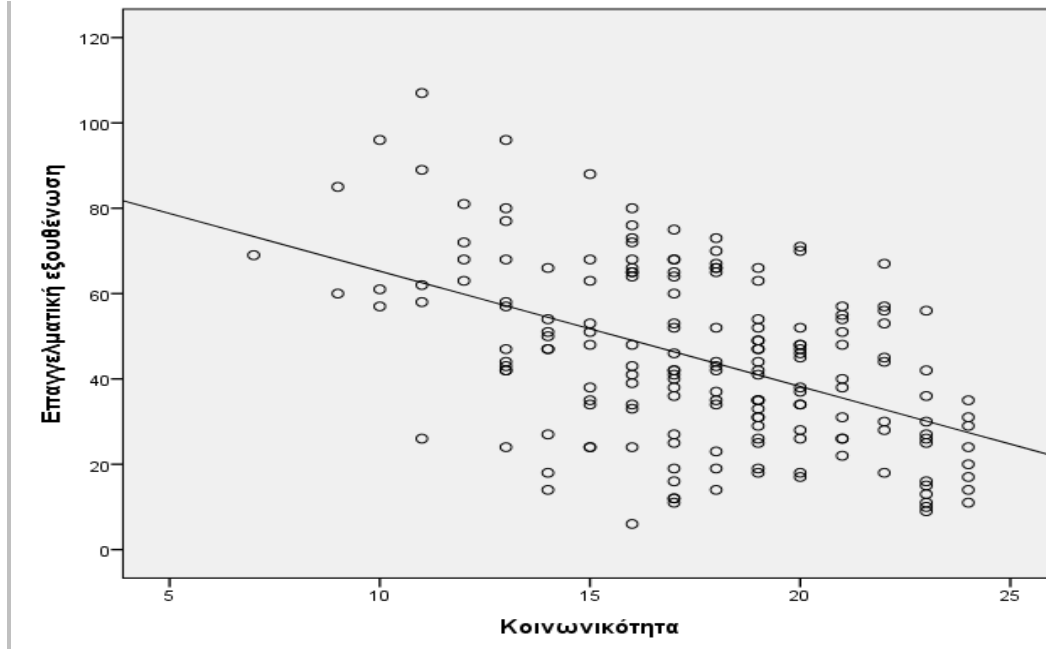


Διαγράμματα διασποράς

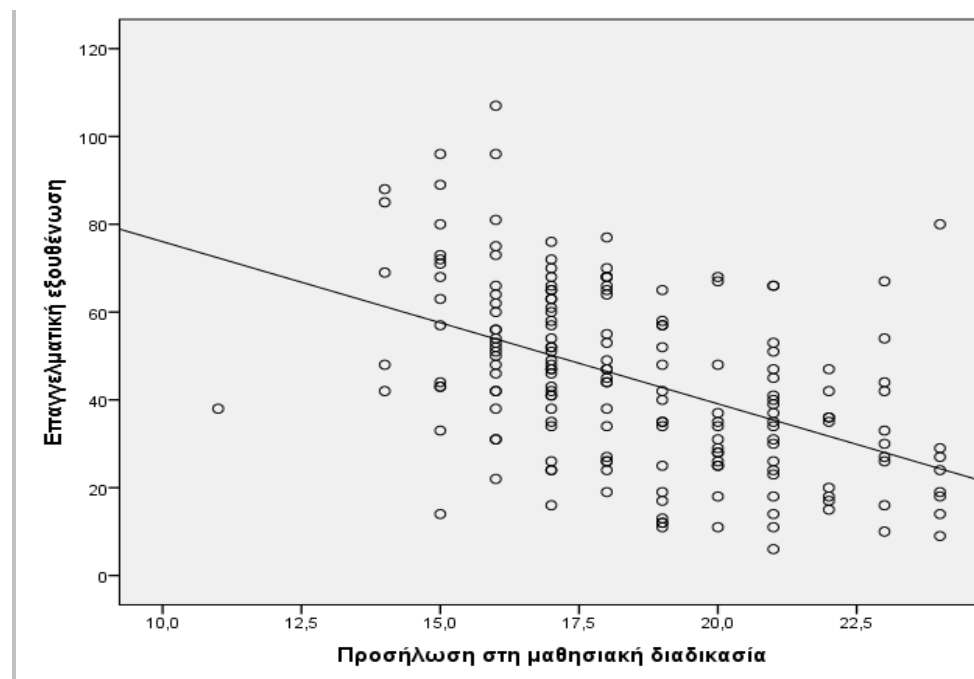
Σχήμα 1: Γραφική παράσταση για τη σχέση έλλειψης σεβασμού και του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης



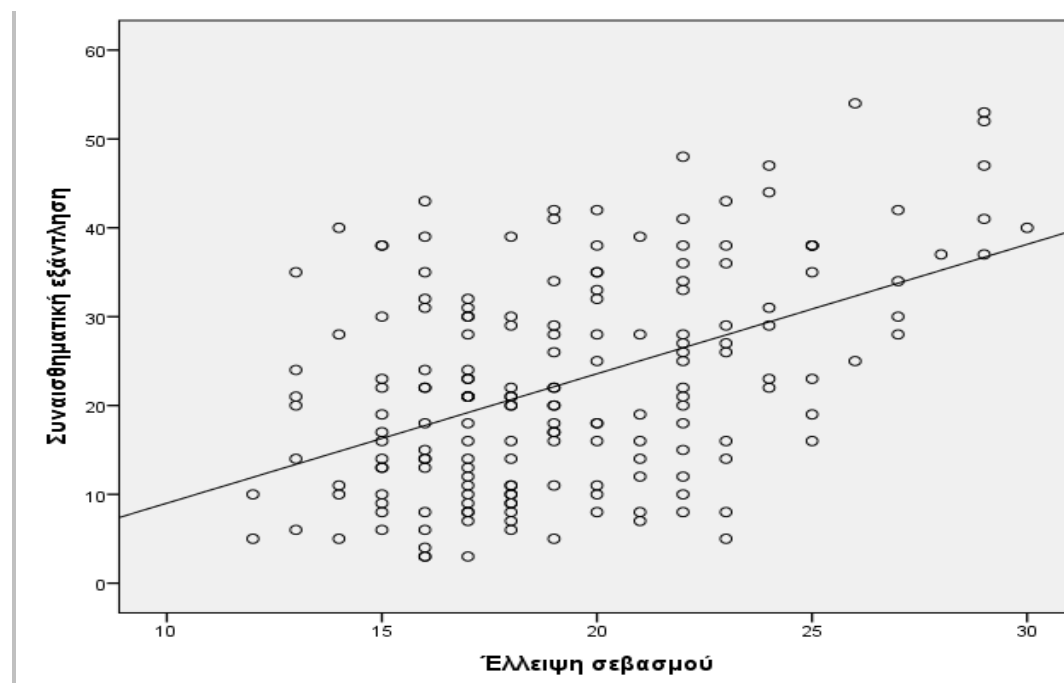
Σχήμα 2: Γραφική παράσταση για τη σχέση της κοινωνικότητας και του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης



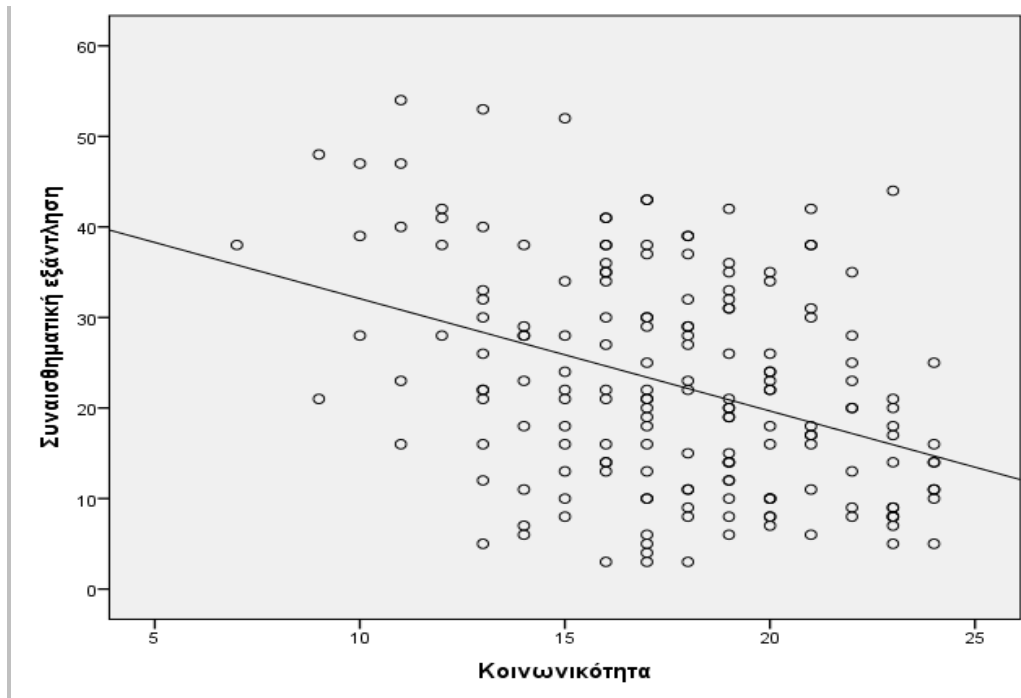
Σχήμα 3: Γραφική παράσταση για τη σχέση της προσήλωσης στη μαθησιακή διαδικασία και του συνολικού δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης



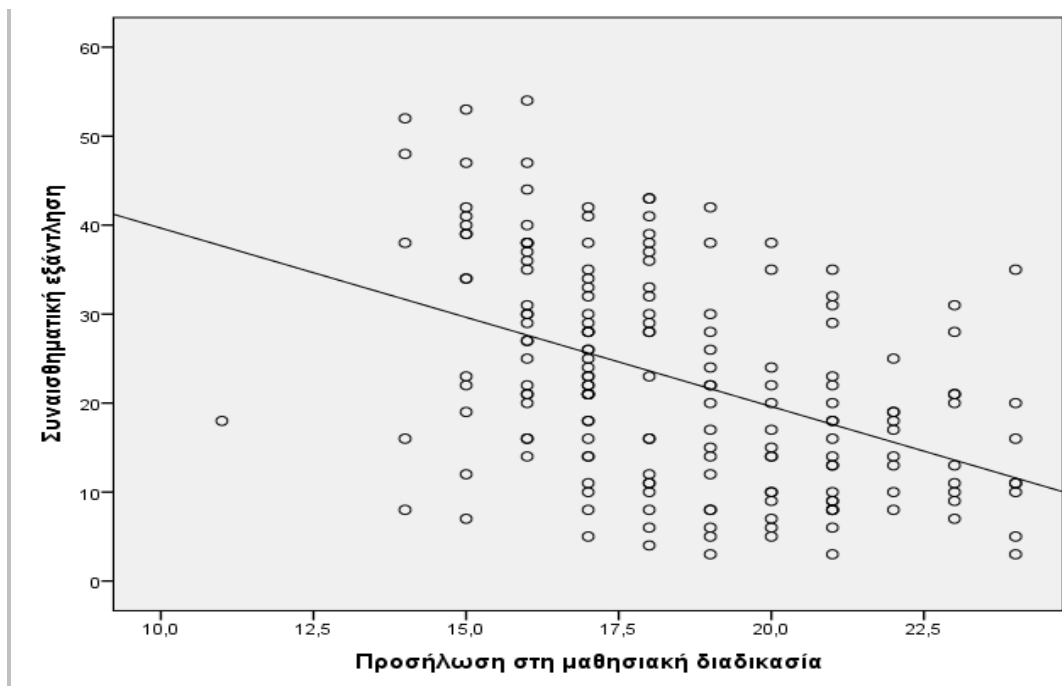
Σχήμα 4: Γραφική παράσταση για τη σχέση της έλλειψης σεβασμού και της συναισθηματικής εξάντλησης



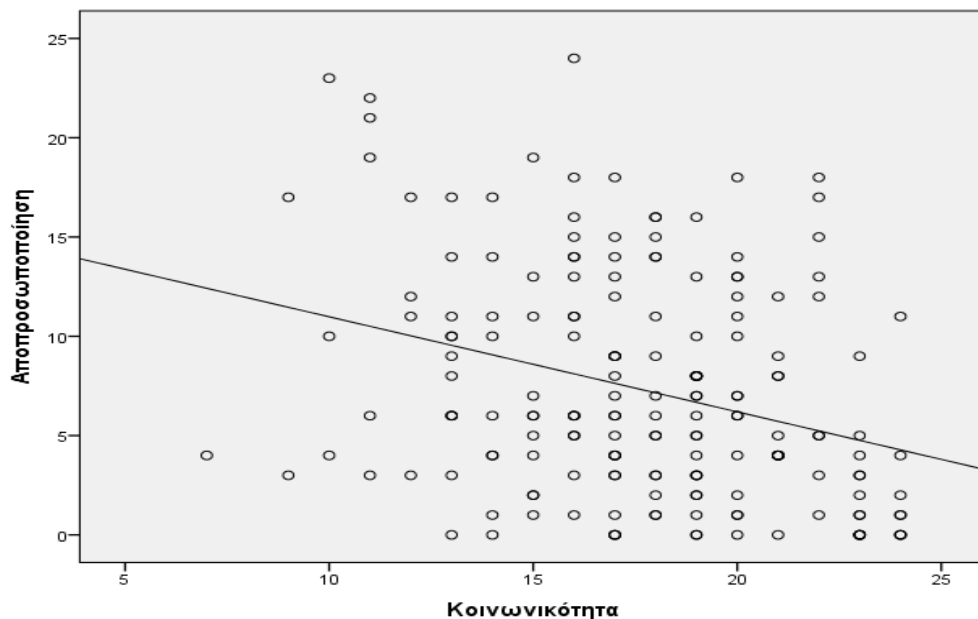
Σχήμα 5: Γραφική παράσταση για τη σχέση της κοινωνικότητας και της συναισθηματικής εξάντλησης



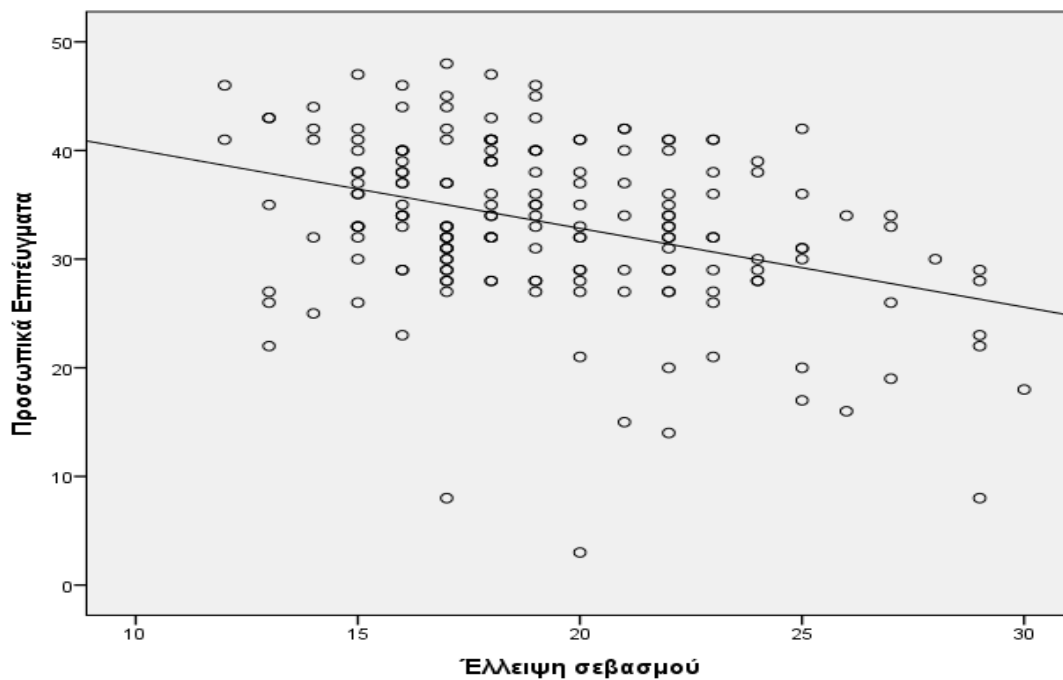
Σχήμα 6: Γραφική παράσταση για τη σχέση της προσήλωσης στη μαθησιακή διαδικασία και της συναισθηματικής εξάντλησης



Σχήμα 7: Γραφική παράσταση για τη σχέση της κοινωνικότητας και της αποπροσωποποίησης



Σχήμα 8: Γραφική παράσταση για τη σχέση της έλλειψης σεβασμού και των προσωπικών επιτευγμάτων



Σχήμα 9: Γραφική παράσταση για τη σχέση της κοινωνικότητας και των προσωπικών επιτευγμάτων

