



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ**

**Διπλωματική Εργασία**

Επαγγελματική Εξουθένωση και Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα  
Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ), Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού  
(ΕΒΠ) και Εκπαιδευτικών Κατά τη Διάρκεια της Πανδημίας Covid-19

Γεωργακοπούλου Φωτεινή (ΑΜ: ΣΧΨ1011903)

Αθήνα, 2021

### **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

Αδριανός Γ. Μουταβελής, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Ειδικής Αγωγής

& Ενταξιακής Εκπαίδευσης (Επιβλέπων Καθηγητής)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου. Επίκουρη Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Φωτεινή Πολυχρόνη. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

### **Σημείωμα Συγγραφέα**

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιούνιο 2021.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Στην οικογένειά μου

## Περίληψη

Η πανδημία Covid-19 επέφερε σημαντικές μεταβολές σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας των ανθρώπων, καθώς και στον χώρο της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), οι οποίοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στις επαγγελματικές τους συνθήκες. Έτσι, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας αυτών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 758 άτομα (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ και ΕΒΠ) που εργάζονταν σε σχολεία γενικής ή ειδικής αγωγής, σε ΚΕΣΥ ή σε ιδιωτικά πλαίσια. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, η κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory- Human Services Survey, MBI-HSS) και η κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (General Self-Efficacy Scale, GSE). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρνητική συσχέτιση της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετική με την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Επιπλέον, φάνηκε πως υπάρχουν διαφορές ως προς τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ανάμεσα στις ειδικότητες των εργαζομένων. Τέλος, η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και οι δημογραφικοί παράγοντες προέβλεψαν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

*Λέξεις κλειδιά:* επαγγελματική εξουθένωση, γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ, γενική αγωγή, ειδική εκπαίδευση, πανδημία

### **Abstract**

The Covid-19 pandemic has brought about significant changes in many areas of people's daily lives, including education. This has led to new challenges for teachers, the Special Educational Staff and the Special Supporting Staff, who have been called upon to deal with changes in their professional conditions. Thus, the main purpose of this study is to investigate their burnout and their general self-efficacy during the pandemic. In this study took part 758 participants (teachers, Special Educational Staff, Special Supporting Staff) who worked in schools of general or special education, in educational diagnostic centers or in private sector. Participants were given a demographic questionnaire, the Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI-HSS) and the General Self-Efficacy Scale (GSE). Results showed a negative correlation of general self-efficacy with emotional exhaustion and depersonalization and a positive one with a sense of personal achievement. In addition, there appeared to be differences in general self-efficacy between employee specialties. Finally, general self-efficacy and demographic factors predicted burnout dimensions.

*Keywords:* burnout, general self-efficacy, teachers, Special Educational Staff, Special Supporting Staff, general education, special education, pandemic.

## Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>9</b>
<b>Επαγγελματική Εξουθένωση .....</b>	<b>13</b>
Θεωρητικά Μοντέλα και Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	13
Μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	16
Παράγοντες Κινδύνου για την Εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....	17
Συμπτώματα και Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	18
Πρόληψη και Παρέμβαση για την Επαγγελματική Εξουθένωση .....	20
Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς .....	21
<i>Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών .....</i>	<i>23</i>
<i>Δημογραφικοί/Ατομικοί Παράγοντες .....</i>	<i>24</i>
<i>Λοιποί Ενδοατομικοί Παράγοντες .....</i>	<i>28</i>
<i>Σχολικοί Παράγοντες.....</i>	<i>30</i>
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής .....</i>	<i>34</i>
Επαγγελματική εξουθένωση σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ).....	36
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Σχολικών Ψυχολόγων .....</i>	<i>38</i>
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Κοινωνικών Λειτουργών .....</i>	<i>40</i>
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Θεραπευτών Λόγου .....</i>	<i>41</i>
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Φυσικοθεραπευτών.....</i>	<i>41</i>
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Εργοθεραπευτών.....</i>	<i>42</i>

<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Σχολικών Νοσηλευτών.....</i>	43
<i>Επαγγελματική Εξουθένωση Επαγγελματικών Συμβούλων.....</i>	44
Επαγγελματική Εξουθένωση Εργαζομένων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στην Εποχή της Πανδημίας Covid-19 .....	44
<b>Αυτοαποτελεσματικότητα.....</b>	<b>47</b>
Προσδιορισμός της Έννοιας της Αυτοαποτελεσματικότητας .....	47
Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αυτοαποτελεσματικότητας .....	49
Πηγές Διαμόρφωσης της Αυτοαποτελεσματικότητας.....	50
Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας .....	53
Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών .....	55
<i>Βασικοί Ορισμοί.....</i>	55
<i>Δημογραφικοί/Ατομικοί Παράγοντες .....</i>	56
<i>Λοιποί Ενδοατομικοί Παράγοντες.....</i>	59
<i>Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Διδασκαλία Μαθητών.....</i>	60
Αυτοαποτελεσματικότητα ΕΕΠ.....	64
<b>Επαγγελματική Εξουθένωση και Αυτοαποτελεσματικότητα Εργαζομένων στην Εκπαίδευση .....</b>	<b>66</b>
<b>Η Παρούσα Έρευνα.....</b>	<b>69</b>
Σκοπός της Έρευνας.....	69
<b>Μέθοδος.....</b>	<b>71</b>
Δείγμα .....	71
Διαδικασία .....	75

Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	75
Ανάλυση Δεδομένων .....	77
<b>Αποτελέσματα .....</b>	<b>78</b>
Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα MBI .....	78
Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας .....	79
Περιγραφικοί Δείκτες .....	79
Διαφορές στην Επαγγελματική Εξουθένωση ως προς το Φύλο .....	82
Συσχέτιση Ηλικίας ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....	82
Συσχέτιση Προϋπηρεσίας ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....	83
Συσχέτιση Επιπέδου Εκπαίδευσης ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	84
Διαφορές στους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ως προς την Επαφή των Συμμετεχόντων με Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΕΑ) .....	84
Συσχέτιση Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας και Παραγόντων Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	85
Διαφορές ως προς την Ειδικότητα .....	86
Διαφορές ως προς τον Εργασιακό Χώρο.....	89
Στατιστική Πρόβλεψη Παραγόντων Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τη Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα και τους Δημογραφικούς παράγοντες .....	91
<b>Συζήτηση.....</b>	<b>93</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>103</b>



## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, ο χώρος της εκπαίδευσης μοιάζει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικός δεδομένων και των μεταβολών που έφερε στην εκπαίδευση η πανδημία Covid-19. Αυτή προκλήθηκε από τον Κορωνοϊό SARS-CoV-2 και ξεκίνησε στη Γουχάν στα τέλη του 2019, ενώ κηρύχθηκε ως παγκόσμια πανδημία το Μάρτιο του 2020. Από τότε πλήττει σε παγκόσμιο επίπεδο τις χώρες και έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην κοινωνία όσο και την οικονομία των χωρών. Μέσα στις αλλαγές που προκάλεσε συμπεριλαμβάνεται η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων και η μετάβαση εκατομμυρίων εκπαιδευτικών και μαθητών σε εξ' αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση (Baker et al., 2020). Οι αυξημένες απαιτήσεις της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας αποτέλεσαν και αποτελούν ακόμη βασική πηγή άγχους και εξουθένωσης για τους εργαζόμενους στο χώρο της εκπαίδευσης (Sokal et al., 2020a). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι στο χώρο αυτό να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Baker et al., 2020· Sokal et al., 2020a).

Η επαγγελματική εξουθένωση βρίσκεται σε συνάρτηση με το βαθμό ανταπόκρισης του εργαζόμενου στα εργασιακά του καθήκοντα, καθώς και με το βαθμό αποτελεσματικότητας του σε αυτά (Maslach et al., 2001). Το κυρίαρχο μοντέλο των Maslach et al. (1996) υποστηρίζει πως η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται με τη μορφή τριών διαστάσεων, ξεχωριστών αλλά ταυτόχρονα συσχετιζόμενων μεταξύ τους, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα προσωπικών επιτευγμάτων.

Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας εστιάζει στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Yu et al., 2014). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες, ενώ ανάμεσα σε αυτές είναι και η Ελλάδα. Διεθνώς έχει φανεί πως αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκδηλώνουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης

τα οποία έχουν διάφορες συνέπειες στην εργασία τους. Τα συμπτώματα και το πλήθος των συνεπειών που αυτή προκαλεί έχουν αποτελέσει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης της επιστημονικής κοινότητας (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Έχει φανεί πως όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τόσο χαμηλότερη είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που αυτοί προσφέρουν (Flook et al., 2013· Yu et al., 2014).

Εξίσου σημαντική παράμετρος, η οποία επηρεάζει τόσο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και το βαθμό αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, είναι η αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Yu et al., 2014). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με το κατά πόσο πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να σχεδιάζουν και να επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται με το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Νιθαυριανάκη & Παπαδούρης, 2020). Ο υψηλός βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας δύναται, επίσης, να λειτουργήσει ως ενισχυτικός παράγοντας για την αφοσίωση του ατόμου στα εργασιακά του καθήκοντα (Llorens Gumbau & Salanova Soria, 2013).

Η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και στο Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) στον χώρο της εκπαίδευσης είναι περιορισμένη. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της πιθανής σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, ΕΕΠ και ΕΒΠ.

Αναλυτικότερα, η παρούσα διπλωματική εργασία ξεκινά με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και καταλήγει στο εμπειρικό κομμάτι, αυτό της έρευνας. Στο πρώτο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζεται και αναλύεται η έννοια της

επαγγελματικής εξουθένωσης, οι παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνισή της, τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις της, καθώς και η πρόληψη/ παρέμβαση που προτείνεται για αυτήν. Στο τέλος του πρώτου μέρους γίνεται εστίαση στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς και των ΕΕΠ και ΕΒΠ, ενώ το μέρος αυτό καταλήγει στο αν επηρεάζει η πανδημία Covid-19 την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προσδιορίζεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής της αποσαφήνισης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ το μέρος αυτό καταλήγει στις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ΕΕΠ και ΕΒΠ για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τους εργασιακούς στόχους που θέτουν.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναλύεται η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας με βάση πρόσφατα ευρήματα που χρησιμοποιούν ως δείγμα εργαζομένους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τα επόμενα μέρη της εργασίας αφορούν στο εμπειρικό κομμάτι της έρευνας, καθώς παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, συσχετιζόμενα με άλλες βιβλιογραφικές και εμπειρικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, στο τέταρτο μέρος διαπιστώνεται ο σκοπός της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο πέμπτο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα περιγράφεται το δείγμα της, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και η ανάλυση των δεδομένων. Στο έκτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έπειτα από στατιστική ανάλυση των δεδομένων και με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν εξ' αρχής διαμορφωθεί. Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τον σκοπό και τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν αρχικά οριστεί,

παραθέτοντας πιθανές ερμηνείες των αποτελεσμάτων, ενώ γίνεται συσχέτισή τους με αντίστοιχες προϋπάρχουσες έρευνες. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση της πρωτοτυπίας της έρευνας, των περιορισμών της, καθώς και με προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω θέματος.

## Επαγγελματική Εξουθένωση

### Θεωρητικά Μοντέλα και Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) αποτελεί μια σύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια (Maslach & Jackson, 1981). Φαίνεται να ορίστηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969, όπως αναφέρεται στους Yorulmaz & Altinkurt, 2018) ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο που παρατηρείται στους εργαζομένους σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών. Με αφορμή τη μελέτη του Bradley (1969), ο Freudenberger (1974) περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, απώλεια κινήτρων, στρες, απογοήτευση για την εργασία, και εν γένει από σωματική και πνευματική κόπωση του ατόμου. Η έννοια της εξουθένωσης διερευνήθηκε υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοψυχολογικής οπτικής από τις Maslach και Jackson (1981), οι οποίες όρισαν την εξουθένωση ως μια κατάσταση που περιλαμβάνει σωματικές, συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις, που παρατηρούνται κυρίως σε υπαλλήλους που εργάζονται σε επαγγέλματα που απαιτούν πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση με άλλα άτομα ή παροχή υπηρεσιών σε αυτά.

Τη δεκαετία του 1980 η έρευνα πάνω στην επαγγελματική εξουθένωση άρχισε να γίνεται πιο συστηματική με τη δημιουργία διάφορων μοντέλων και θεωριών που προσπάθησαν να αναλύσουν τις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, έτσι ώστε να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εκδήλωσή της (Kaschka et al., 2011). Από τα πιο γνωστά θεωρητικά μοντέλα αυτής της δεκαετίας είναι το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980), της Pines (1986) και των Maslach και Jackson (1982).

Το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Edelwich και Brodsky (1980) περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση σε στάδια. Στην αρχή, το άτομο επιδεικνύει ενθουσιασμό και έχει την τάση να θέτει υψηλούς στόχους και προσδοκίες, οι οποίες πολλές φορές δεν είναι ρεαλιστικές, ενώ παράλληλα προσπαθεί να αντλήσει όσο γίνεται περισσότερη ικανοποίηση

από την εργασία του. Περνώντας στο επόμενο στάδιο αρχίζει να αμφιβάλλει για το κατά πόσο θα επιτευχθούν οι προσδοκίες του. Τότε συνειδητοποιεί την αναντιστοιχία μεταξύ των αρχικών του στόχων και των πραγματικών εργασιακών συνθηκών. Στο επόμενο στάδιο έχοντας βιώσει συναισθήματα ματαίωσης αρχίζει να απογοητεύεται και να κατηγορεί τον εαυτό του για τη μη επίτευξη των αρχικών του στόχων. Στο τελευταίο στάδιο διακατέχεται πια από αισθήματα απάθειας και βιώνει κυνισμό και αποπροσωποποίηση απέναντι στους άλλους, ενώ επενδύει ελάχιστη ενέργεια για την εκτέλεση των καθηκόντων του.

Εν συνεχεία, η Pines (1986) ανέπτυξε ένα υπαρξιακό μοντέλο το οποίο συνδυάζει τις προσδοκίες και τα κίνητρα του εργαζόμενου με το κατά πόσο το εργασιακό περιβάλλον ανταποκρίνεται σε αυτά. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης αυξάνεται όταν ο εργαζόμενος θέτει στην αρχή πολύ υψηλές προσδοκίες. Αυτοί οι ιδιαίτερα υψηλοί στόχοι, όταν πια δε μπορούν να επιτευχθούν στην πράξη, οδηγούν το άτομο στην απογοήτευση και τη συναισθηματική εξάντληση.

Το κυρίαρχο μοντέλο των Maslach και Jackson (1981) υποστηρίζει ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει μια πολυδιάστατη δομή που αποτελείται από τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), την αποπροσωποποίηση (depersonalization) και το μειωμένο αίσθημα της προσωπικής επίτευξης (reduced sense of personal accomplishment), τα οποία σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους παρά το γεγονός ότι είναι εννοιολογικά διαφορετικά το ένα με το άλλο. Αυτή η τρισδιάστατη δομή της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στη βιβλιογραφία (Yorulmaz & Altinkurt, 2018).

Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στη σωματική και συναισθηματική εξουθένωση που βιώνουν τα άτομα στα πλαίσια της εργασίας τους. Η έλλειψη ενέργειας κάνει τα άτομα να νιώθουν ότι δε μπορούν να προσφέρουν άλλο στην εργασία τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν απογοήτευση, ενώ μπορεί τα συναισθήματά τους

να σωματοποιούνται. Καθώς συνεχίζουν να εξαντλούνται συναισθηματικά, αρχίζουν να εκδηλώνουν αποπροσωποποίηση, αναπτύσσουν δηλαδή αρνητικές, μη συμπονετικές στάσεις απέναντι στους άλλους. Στην ουσία, η αποπροσωποποίηση αποτελεί μηχανισμό άμυνας απέναντι στη συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν. Με αυτό τον τρόπο, προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από το στρες, την πίεση και την κόπωση που νιώθουν εκδηλώνοντας ταυτόχρονα κυνισμό και αγένεια απέναντι στους άλλους. Αρχίζουν, επίσης, να υιοθετούν μια κριτική στάση απέναντι στη δική τους δουλειά ή να εκδηλώνουν μειωμένη αίσθηση προσωπικού επιτεύγματος. Το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης ακολουθεί την αποπροσωποποίηση όπου πλέον το άτομο τείνει να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ νιώθει ανήμπορο να προσφέρει στη εργασία του (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2008).

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια ψυχοσωματική κατάσταση που περιγράφει την εργασιακή απόδοση ενός ατόμου, ενώ δηλώνει την κατάρρευση της επαγγελματικής του υπόστασης. Αποτελεί, στην ουσία, μια απόκριση σε χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες που συμβαίνουν στο χώρο της εργασίας του (Leiter et al., 2014). Ως φαινόμενο δεν εκδηλώνεται ξαφνικά αλλά εμφανίζεται σταδιακά και αφού μεσολαβήσουν άλλοι ποικίλοι παράγοντες, οι οποίοι συναντώνται μέσα στον εργασιακό χώρο του ατόμου. Υπό αυτή την οπτική δεν εκδηλώνεται από την παρουσία ενός μεμονωμένου συμβάντος ή μιας συγκεκριμένης κατάστασης, αλλά προκύπτει κατόπιν συστηματικών πιέσεων που δέχεται το άτομο στο χώρο εργασίας του (Maslach et al., 2001).

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει την απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, ενώ ο εργαζόμενος παρουσιάζει σωματική και συναισθηματική εξάντληση και δεν έχει πια καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους ανθρώπους που παρέχει υποστήριξη (Maslach & Jackson, 1981).

Χρήσιμο είναι, τέλος, να διαχωριστεί η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης από αυτή του εργασιακού άγχους. Το εργασιακό άγχος, στην ουσία, είναι το αποτέλεσμα των αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων και της έκθεσης του εργαζομένου σε αυτές, που του προκαλούν μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων, όπως απογοήτευση και ανησυχία (Panagoroulos et al., 2014). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί συνέπεια του παρατεταμένου εργασιακού άγχους. Είναι, επομένως, μια διαδικασία που περιλαμβάνει τα αποτελέσματα του εργασιακού άγχους, δηλαδή τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Maslach & Jackson, 1981).

### **Μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Με σκοπό τη διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αναπτυχθεί ορισμένες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της. Οι πιο γνωστές και ευρέως χρησιμοποιούμενες κλίμακες για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η κλίμακα των Maslach και Jackson (1981) και η κλίμακα των Pines και Aronson (1988).

Η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης που σχεδιάστηκε από τις Maslach και Jackson (1981) ονομάζεται Maslach Burnout Inventory (MBI), περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες και αποτελείται από 22 στοιχεία, τα οποία αντανakλούν τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη). Η πιο πρόσφατη έκδοση αυτής της κλίμακας δημιουργήθηκε το 1996 από τη Maslach και τους συνεργάτες της, ονομάζεται Human Services Survey (MBI-HSS) και απευθύνεται σε άτομα που εργάζονται σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα και επαγγέλματα υγείας (Maslach & Jackson, 1981). Το αυξημένο, όμως, ενδιαφέρον του χώρου της εκπαίδευσης για την επαγγελματική εξουθένωση οδήγησε τις ερευνήτριες στην ανάπτυξη, μιας δεύτερης έκδοσης, της MBI-Educators Survey,



ή MBI-ES που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Υπάρχει και μια τρίτη εκδοχή της συγκεκριμένης κλίμακας, η MBI-GS (General Services) που αφορά όλα τα υπόλοιπα επαγγέλματα (Maslach et al., 1996). Και οι τρεις μορφές της συγκεκριμένης κλίμακας αφορούν σε επαγγέλματα στα οποία οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο με άλλα άτομα όπως πελάτες, ασθενείς, μαθητές κλπ. Η MBI έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και είναι το πιο κοινό εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιείται στη διεθνή έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach, et al., 2001).

Η λιγότερο γνωστή κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το BM (Burnout Measure) των Pines και Aronson (1988). Σε αυτή την κλίμακα γίνεται μέτρηση κυρίως της συναισθηματικής εξάντλησης των εργαζομένων. Η κλίμακα περιλαμβάνει 21 ερωτήματα που αναφέρονται κυρίως στη σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξουθένωση και οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert με βαθμούς από 0 (ποτέ) έως 6 (πάντα), με τη συνολική βαθμολογία να εξάγεται από το μέσο όρο του συνολικού βαθμού των απαντήσεων, καθώς οι εν λόγω ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια (Schaufeli & Enzmann, 1998).

### **Παράγοντες Κινδύνου για την Εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν στην αλληλεπίδραση των εξωτερικών/ εργασιακών παραγόντων με τους δημογραφικούς/ ενδοατομικούς παράγοντες (Maslach et al., 2001). Αναφορικά με τους εξωτερικούς/ εργασιακούς παράγοντες, αυτοί περιλαμβάνουν την εργασία υπό πίεση χρόνου, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τη χαμηλή αμοιβή, την ασάφεια του εργασιακού ρόλου, τα ποικίλα και ασαφή καθήκοντα και υποχρεώσεις, την αδυναμία συμμετοχής στη λήψη

αποφάσεων, όπως και τις ανταγωνιστικές σχέσεις με συναδέλφους ή/ και τη διοίκηση (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2018· Maslach et al., 2001).

Όσον αφορά στους δημογραφικούς/ ενδοατομικούς παράγοντες, αυτοί μπορεί να εμπεριέχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, μπορεί να εμπεριέχουν λοιπά ενδοατομικά χαρακτηριστικά, όπως τις προσδοκίες από την εργασία, την αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτοεκτίμηση, την τάση δημιουργίας ενός υποστηρικτικού δικτύου εντός ή εκτός οικογένειας, όπως και την ικανότητα αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (Antoniou et al., 2013· Poncet et al., 2007).

### **Συμπτώματα και Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Τα συμπτώματα που σχετίζονται συχνά με την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες, τα σωματικά, τα ψυχολογικά και τα συμπεριφορικά και τα οποία ποικίλλουν από άτομο σε άτομο (Freudenberger, 1974· García-Carmona, 2019).

Τα σωματικά συμπτώματα περιλαμβάνουν διαταραχές στον ύπνο, γενική δυσφορία, πονοκεφάλους, κόπωση, γαστρεντερικά προβλήματα (ακόμη και έλκη), υπέρταση, άσθμα, καρδιαγγειακές διαταραχές, μυϊκό πόνο, αμηνόρροια, απώλεια όρεξης και απώλεια βάρους, αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα, συχνή νόσηση από ασθένειες και εμφάνιση αλλεργιών (Maslach et al., 2001· Melamed et al., 2006).

Αναφορικά με τα ψυχολογικά συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αυτά συγκαταλέγονται η αυξημένη ανησυχία και ευερεθιστότητα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αίσθηση ανικανότητας, η έλλειψη κινήτρου, η ανία, το στρες, η απελπισία, η κακή διάθεση και γενικά οι εναλλαγές στη διάθεση, το αίσθημα ματαιότητας και στασιμότητας, η απώλεια

ευχαρίστησης από την εργασία, η αδυναμία καθώς και το αίσθημα κενού (Burke & Greenglass, 1993· Maslach et al., 2001).

Στα συμπεριφορικά συμπτώματα εμπεριέχονται οι δυσκολίες προσοχής, συγκέντρωσης και λήψης αποφάσεων, η έλλειψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, τα λάθη απροσεξίας, η μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, οι απουσίες ή/ και οι καθυστερήσεις άφιξης στην εργασία, η αδυναμία καθορισμού επαγγελματικών στόχων, ο κυνικός τρόπος αντιμετώπισης των άλλων, η αναβλητικότητα, η νωθρότητα, οι σκέψεις παραίτησης ή πρόωρης συνταξιοδότησης, τα αυξημένα παράπονα για την εργασία, η αυξημένη κατανάλωση καφέ ή αλκοολούχων ποτών ή ναρκωτικών, η κοινωνική αποστροφή, οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δυσκολίες, τα προβλήματα με την οικογένεια, τους συντρόφους ή τους φίλους και γενικότερα η τάση προς μια μειωμένη ποιότητα ζωής (Chan 1998· Rožman et al., 2018).

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν επιπτώσεις τόσο στη ζωή όσο και στην εργασία του ατόμου. Στο εργασιακό κομμάτι, παρατηρούνται συχνά απουσίες ή καθυστερήσεις για διάφορους λόγους με πιο συχνό αίτιο αυτό της ασθένειας, ενώ η εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην παραίτηση του ατόμου από την εργασία (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Στη ζωή του το εξουθενωμένο άτομο εμπλέκεται συχνά σε διαπληκτισμούς τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και στις διαπροσωπικές του σχέσεις, με αποτέλεσμα να παρατηρείται δυσλειτουργία στις επαφές του με τους συναδέλφους του, τα άτομα της οικογένειάς του ή τα φιλικά του πρόσωπα (Salvagioni et al., 2017).

Στο συναισθηματικό κομμάτι βιώνει κυρίως δυσάρεστα συναισθήματα για την εργασία του, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την προσοχή του, τη συγκέντρωση και την απόδοσή του, ενώ παρατηρείται νωθρότητα για τη διεκπεραίωση των καθημερινών του υποχρεώσεων και καθηκόντων. Τα αισθήματα δυσαρέσκειας και νωθρότητας είναι πολύ πιθανό να αυξήσουν τα λάθη κατά τη διάρκεια της εργασίας και να εκθέσουν το άτομο στους

συναδέλφους του. Αυτό επιφέρει δυσφορία στις σχέσεις με τους συναδέλφους και γενικότερα ενέχει επαγγελματικές επιπτώσεις (Li Grining et al., 2010). Ως εκ τούτου, επηρεάζεται αρνητικά η εύρυθμη λειτουργία του εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά και η επίτευξη των συλλογικών στόχων που έχουν τεθεί σε αυτό (Malinauskas et al., 2010).

Η σωματική εξουθένωση και η συναισθηματική εξάντληση που βιώνει το άτομο επηρεάζει εν γένει την ποιότητα ζωής του (Tabeleao et al., 2011). Φαίνεται, μάλιστα, να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, τα οποία λειτουργούν επιβαρυντικά στην ποιότητα ζωής (Bianchi & Mayor, 2016).

### **Πρόληψη και Παρέμβαση για την Επαγγελματική Εξουθένωση**

Για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν προταθεί διαφορετικές παρεμβάσεις, τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο (Walter et al., 2013). Ενδεικτικά παραδείγματα των ατομικών στρατηγικών αντιμετώπισης και πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η μείωση της έντασης και του στρες που απορρέουν από το ρυθμό της εργασιακής ζωής μέσω της εκμάθησης τεχνικών χαλάρωσης και προγραμμάτων σωματικής άσκησης, ή μέσω της διαμόρφωσης και διατήρησης μίας υγιούς εργασιακής ζωής, μέσω της εδραίωσης των κοινωνικών επαφών και της συναδελφικής υποστήριξης, καθώς και μέσω της εφαρμογής τεχνικών αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αναγνώριση της ύπαρξής της και η κατανόηση των πηγών από τις οποίες προέρχεται. Αν αναγνωριστεί η ύπαρξή της από τον εργαζόμενο τότε ενδεχομένως να μπορέσει να καθορίσει τους τομείς της ζωής και της εργασίας του που μπορεί ο ίδιος να ελέγξει (Burke & Richardson, 2000).

Αναφορικά με το οργανωσιακό επίπεδο, οι πιο συχνές μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν τον καλύτερο σχεδιασμό των εργασιακών χώρων, τον ξεκάθαρο προγραμματισμό των καθηκόντων και των υποχρεώσεων της εργασίας, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την αποσαφήνιση των εργασιακών ρόλων, τη δυνατότητα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης για τους εργαζόμενους, καθώς και την οργάνωση συμβουλευτικών εποπτειών για τους εργαζόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο χώρο της εργασίας τους. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο είναι η ενίσχυση και στήριξη της οικογενειακής ζωής των εργαζομένων από την πλευρά των οργανισμών, μέσω προγραμμάτων που διευκολύνουν την επικοινωνία εργασίας-οικογένειας και μειώνουν την αντιπαράθεση ανάμεσα στην εργασιακή και την οικογενειακή ζωή (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Πάντως, σε γενικές γραμμές φαίνεται πως οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις ως προς τη μείωση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι συνδυαστικές, οι οποίες εστιάζουν τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και οργανισμού. Όπως δείχνει η ανασκόπηση των Awa et al. (2010) οι συνδυαστικές παρεμβάσεις έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τις μεμονωμένα εστιασμένες παρεμβάσεις είτε σε επίπεδο ατόμου είτε σε επίπεδο οργανισμού.

### **Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς σε οποιαδήποτε προηγούμενη εποχή. Τα καθήκοντά τους, τόσο στην τάξη, όσο και στο σχολείο, έχουν αυξηθεί σημαντικά, κάτι το οποίο συνεπάγεται μεγαλύτερο άγχος και επαγγελματική εξουθένωση από τους ίδιους (UNESCO, 2015). Τόσο το σχολείο όσο και η κοινωνία απαιτούν συνεχώς από τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν ολοένα και περισσότερα χωρίς όμως να παρέχουν στο έργο τους ανάλογους υποστηρικτικούς πόρους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς και συχνά αντιφατικούς

ρόλους, όπως την ακαδημαϊκή διδασκαλία, την παρακολούθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευεξίας των μαθητών και την ικανοποίηση των συχνά αντιφατικών προσδοκιών των γονέων, των μαθητών, της διεύθυνσης του σχολείου, καθώς και της κοινότητας εν γένει (García-Arroyo et al., 2019).

Παρά τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής μάθησης και της κοινωνικής-συναισθηματικής ευεξίας των παιδιών, η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και των απαιτήσεων της καθημερινής διδασκαλίας στην τάξη παραμένει μια σημαντική πρόκληση στην εκπαίδευση (Flook et al., 2013). Το παρατεταμένο εργασιακό άγχος που καταλήγει σε εξουθένωση έχει αναγνωριστεί ως ένα διαδεδομένο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς και έχει λάβει μεγάλη ερευνητική προσοχή τα τελευταία χρόνια (Kamtsios & Lolis, 2016). Η πρόσφατη μετανάλυση των Yorulmaz & Altinkurt (2018) δείχνει ότι από το 2005 έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη αύξηση στον αριθμό των μελετών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σχεδόν όλες αυτές οι μελέτες χρησιμοποιούν ποσοτικούς σχεδιασμούς.

Οι Kristensen et al. (2005) περιγράφουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως μια δυναμική διαδικασία που αφορά στους δημογραφικούς παράγοντες, τους λοιπούς ενδοατομικούς παράγοντες, τους σχολικούς παράγοντες και τους παράγοντες που αφορούν στην προσωπικότητα. Οι δημογραφικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, καθώς και την εθνικότητα (Antonίου et al., 2013; Chang, 2009). Οι λοιποί ενδοατομικοί παράγοντες εμπεριέχουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το έργο τους, την αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Chang, 2009; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Οι σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την τάξη διδασκαλίας, τη

σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών, τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, την πίεση χρόνου και το φόρτο εργασίας (Mahmoodi-Shahrebabaki, 2018).

Παρακάτω ορίζεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και περιγράφονται αναλυτικά οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της εξουθένωσής τους.

### ***Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών***

Ως επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001) ορίζεται η μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το έργο τους, το οποίο είχε ξεκινήσει ως κάτι σημαντικό και ουσιαστικό, αλλά κατέληξε να αποτελεί κάτι απαιτητικό, δυσάρεστο και χωρίς νόημα. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι τόσο σωματική όσο και συναισθηματική/ψυχολογική, με τον εκπαιδευτικό να αρχίζει να διακατέχεται από το αίσθημα της απώλειας ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των μαθητών του (Chang, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιγράφεται ως η συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων τους, μέσω των οποίων επέρχεται η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και το χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Στους εκπαιδευτικούς η συναισθηματική εξάντληση γίνεται φανερή με την εκδήλωση αισθημάτων κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητάς τους και οδηγεί στην αδυναμία τους να προσφέρουν ουσιαστικά στους μαθητές τους (Κάντας, 2001). Η αποπροσωποποίηση λαμβάνει χώρα με την υιοθέτηση μιας αδιάφορης ή κριτικής στάσης προς τους μαθητές, που συνοδεύεται από τάση απομάκρυνσης από αυτούς, καθώς και από έλλειψη ευαισθησίας για αυτούς (Kamtsios & Lolis, 2016). Τέλος, το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, με τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που το συνοδεύουν, έχει ως απόρροια την αδυναμία των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών για ουσιαστική

εκπαιδευτική προσφορά στους μαθητές τους (Κάντας, 2001). Κατά συνέπεια, η συναισθηματική εξάντληση αντικαθιστά το αίσθημα της ενεργής εμπλοκής στη μάθηση των μαθητών, η αποπροσωποποίηση αντικαθιστά το αίσθημα της εμπλοκής και η αναποτελεσματικότητα, το μειωμένο δηλαδή αίσθημα προσωπικής επίτευξης, αντικαθιστά την αίσθηση της αποτελεσματικότητας (Chang, 2013).

### *Δημογραφικοί/Ατομικοί Παράγοντες*

Δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η διδακτική εμπειρία, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, καθώς και η εθνικότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Antoniou et al., 2013).

*Φύλο.* Αναφορικά με το φύλο, τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ξεκάθαρα. Η πλειοψηφία εξ' αυτών, πάντως, υποστηρίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους άνδρες (Arvidsson et al., 2016· Buonomo et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες φαίνεται να αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2006· Toker, 2011). Τα ευρήματα δείχνουν, επίσης, ότι οι γυναίκες αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Antoniou et al., 2013· Lau et al., 2005), κάτι το οποίο μπορεί να αντανάκλα τις κοινωνικές προσδοκίες του ρόλου των δύο φύλων (Pines & Ronen, 2011· Rout & Rout, 2002). Μπορεί οι γυναίκες να αναφέρουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση και χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, οι άνδρες όμως φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερη αποπροσωποποίηση (Lau et al., 2005· Purvanova & Muros, 2010· Yavuz, 2009).

Υπάρχουν έρευνες που έχουν παρουσιάσει διαφορετικά αποτελέσματα. Ορισμένοι συγγραφείς έχουν υποστηρίξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση και στις τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση,



αποπροσωποποίηση, μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης) συγκριτικά με τους άνδρες (Mousavy & Nimehchisalem, 2014), ενώ άλλοι έχουν διαπιστώσει ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και ότι οι άνδρες παρουσιάζουν χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις γυναίκες (Zaidi et al., 2011). Μια πρόσφατη μετανάλυση, επίσης, έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση συγκριτικά με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν περισσότερη αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σύγκριση με τις γυναίκες. Στη σχετική βιβλιογραφία, το ότι οι άνδρες ενδεχομένως παρουσιάζουν μειωμένο αίσθημα επίτευξης εξηγείται από το γεγονός ότι μπορεί να χρειάζονται περισσότερη κοινωνική υποστήριξη λόγω του χαμηλότερου αριθμού τους στα σχολεία (Yorulmaz & Altinkurt, 2018).

*Διδακτική Εμπειρία.* Τα αποτελέσματα αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι σχετικά ασυνεπή. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο κίνδυνο εξουθένωσης, ενώ άλλες μελέτες παρουσιάζουν τα ίδια ευρήματα για μεγαλύτερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Buonomo et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, δηλαδή κάτω από 10, αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής εξουθένωσης και κυρίως συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία άνω των 15 ετών. Αυτό ενδεχομένως να μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μικροί ηλικιακά εκπαιδευτικοί και με μικρή σχετικά διδακτική εμπειρία επενδύουν πολλή ενέργεια για να προσαρμοστούν στον επαγγελματικό τους ρόλο, βιώνοντας έτσι έντονο άγχος. Από την άλλη πλευρά, μετά από πολλά χρόνια εμπειρίας οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο προσαρμοσμένοι στο σχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας τους (Antonίου et al., 2013; Sezer, 2012). Ανάλογα

ευρήματα έχουν βρεθεί και στην Ελλάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί με έτη εμπειρίας λιγότερα από 10 φαίνεται να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία γύρω στα 20 με 30 έτη (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Από την άλλη, υπάρχουν ευρήματα από μελέτες που υποστηρίζουν διαφορετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η μετανάλυση των Yorulmaz & Altinkurt (2018) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 11 ετών και άνω έχουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 10 ετών ή λιγότερο. Ωστόσο, η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση ήταν σχετικά μικρή. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, που έχουν 10 χρόνια εργασιακή εμπειρία ή και λιγότερα φαίνεται να βιώνουν περισσότερη αποπροσωποποίηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 11 χρόνια σχετική εργασιακή εμπειρία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με 11 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και άνω έχουν μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης είναι ένα εντυπωσιακό εύρημα δεδομένου ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Εξάλλου, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με 10 χρόνια εμπειρίας ή και λιγότερα βιώνουν περισσότερη αποπροσωποποίηση μπορεί να προκύψει από το ότι αισθάνονται ότι οι προσδοκίες τους δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Lau et al., 2015· Yorulmaz & Altinkurt, 2018).

*Ηλικία.* Εκτός από τα χρόνια προϋπηρεσίας, κάποιες έρευνες συσχετίζουν και την ηλικία των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί κάτω των 50 ετών συνήθως εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης στη διάσταση της αποπροσωποποίησης συγκριτικά με εκείνους που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Οι νεότεροι,

δηλαδή, εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (El Helou et al., 2016· Sezer, 2012).

Στην Ελλάδα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών σημειώνουν τον υψηλότερο βαθμό προσωπικών επιτευγμάτων, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος εντοπίζεται μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 31 έως 40 και 51 και άνω έτη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 έως 40 έτη φαίνεται να σημειώνουν τον υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης, ενώ το χαμηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 41 έως 50 έτη (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Υπάρχουν, βέβαια, και ευρήματα που δεν επιβεβαιώνουν τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την επαγγελματική εξουθένωση (Mabry, 2005).

*Οικογενειακή Κατάσταση.* Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, που είναι παντρεμένοι (Çağlar, 2011· Luk et al., 2010). Στην Ελλάδα, οι Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) βρήκαν ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους έγγαμους συναδέλφους τους αναφορικά με τις σχέσεις με τους μαθητές τους. Οι θετικές οικογενειακές εμπειρίες των παντρεμένων εκπαιδευτικών ενδέχεται να μειώνουν την εξουθένωσή τους (Yorulmaz & Altinkurt, 2018). Ταυτόχρονα, ο Sezer (2012) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Από την άλλη, υπάρχουν μελέτες που δεν επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι Bataineh (2009), Ozan (2009) και Papastylianou et al. (2009) δεν βρήκαν καμία σημαντική σχέση μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

*Εθνικότητα/ Φυλή.* Αν και τα ευρήματα σχετικά με τις φυλετικές/ εθνοτικές διαφορές ως προς την επαγγελματική εξουθένωση είναι ασυνεπή και περιορισμένα, οι εκπαιδευτικοί

που κατάγονται από φυλετικές/ εθνοτικές μειονότητες είναι περισσότερο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους (Pas et al., 2012). Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνουν και οι Bevans et al. (2007) αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες μπορεί να αισθάνονται πιο απομονωμένοι και επομένως μπορεί να αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Στην έρευνα των O'Brennan et al. (2017) το δείγμα των λευκών εκπαιδευτικών ανέφερε υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης συγκριτικά με τους έγχρωμους. Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικοί λευκής φυλής από τις ΗΠΑ.

Συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη, οι εκπαιδευτικοί στην Ολλανδία δείχνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, αν και σε γενικές γραμμές αναφέρουν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους (Verhoeven et al., 2003). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και μεσαία επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Την τελευταία δεκαετία, όμως, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ακολουθούν μία αυξητική τάση σε σύγκριση με το παρελθόν λόγω της δυσμενούς οικονομικής κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα (Anastasiou, 2020).

### ***Λοιποί Ενδοατομικοί Παράγοντες***

Εκτός από τους παραπάνω ατομικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν περισσότερο στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και κάποιοι ακόμη βασικοί ενδοατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε αυτούς. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το έργο τους, την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και την

ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά αυτοί οι παράγοντες.

*Προσδοκίες Εκπαιδευτικών για το Έργο τους.* Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι πεποιθήσεις τους για την σχολική πραγματικότητα σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα με υψηλές προσδοκίες να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και ηθικά σε μια καλά οργανωμένη τάξη. Ανακαλύπτουν, όμως, στην πορεία ότι ανεξάρτητα από όλες τις προσπάθειές τους, οι προσδοκίες τους δεν ικανοποιούνται, κάτι που μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα ενοχής ή/ και κατάθλιψη. Αυτά τα συναισθήματα ωθούν πιο εύκολα τους εκπαιδευτικούς στην βίωση εξουθένωσης με το πέρασμα των χρόνων εργασίας τους (Young & Yue 2007).

*Αυτοαποτελεσματικότητα.* Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει, επίσης, συνδεθεί με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Φαίνεται πως έχει άμεσες επιδράσεις στην συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, καθώς και στο αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης, ενώ μελλοντικά μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση αποπροσωποποίησης προς τους μαθητές (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για άγχος, εξάντληση και είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανοποιημένους και δημιουργικούς επαγγελματίες (Canrinus et al., 2012).

*Αυτοεκτίμηση.* Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι μελέτες έχουν δείξει ότι η εμπειρία της εξουθένωσης σχετίζεται όχι μόνο με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και με μειωμένη αυτοεκτίμηση (Martin et al., 2012). Η αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχει ρόλο διαμεσολάβησης στη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην εξουθένωσή τους (Fu et al., 2019). Επίσης, η αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχει σημαντική

επίδραση στη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Bayani & Bagheri, 2020).

*Επαγγελματική Ικανοποίηση.* Στα ερευνητικά ευρήματα η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι εντελώς ξεκάθαρη. Θεωρητικά φαίνεται να υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις που περιγράφουν τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων. Πιο αναλυτικά, η πρώτη προσέγγιση θεωρεί πως η επαγγελματική εξουθένωση λειτουργεί ως συμμεταβολή για τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή ότι η επαγγελματική δυσαρέσκεια μεταβάλλεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Από την άλλη, η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί ότι η μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί σταδιακά σε επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση υποστηρίζει πως τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας τρίτης διαμεσολαβητικής μεταβλητής, των δυσμενών δηλαδή εργασιακών συνθηκών. Εν γένει, φαίνεται πως τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίζονται ή μπορούν να προβλεφθούν από τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Maslach et al., 2001).

### ***Σχολικοί Παράγοντες***

Εκτός από τους δημογραφικούς και τους ενδοατομικούς παράγοντες, υπάρχουν και οι σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αυτοί περιλαμβάνουν την τάξη διδασκαλίας, τη σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών, τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, την πίεση χρόνου και το φόρτο εργασίας (Mahmoodi-Shahrebabaki, 2018).

*Τάξη Διδασκαλίας.* Οι έρευνες που συγκρίνουν τα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

αναφέρουν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση (García-Carmona et al., 2019· Sezer 2012). Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει ότι βιώνει επαγγελματική εξουθένωση, ειδικά όσον αφορά στο αίσθημα χαμηλής προσωπικής επίτευξης (Sezer 2012). Τα αποτελέσματα της έρευνας των García-Carmona et al. (2019) δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει υψηλή επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα σε αυτή την έρευνα, το 28,1% εξ' αυτών ανέφερε συναισθηματική εξάντληση, το 37,9% είχε υψηλή αποπροσωποποίηση, ενώ το 40,3% ανέφερε ότι είχε χαμηλή προσωπική επίτευξη.

Υπάρχουν έρευνες που έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Antoniou et al. (2013) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος και εξουθένωση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματική εξάντληση και χαμηλή προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συνήθως η εξάντλησή τους είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των παιδιών (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Ο Bumen (2010) κατέληξε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων βιώνουν περισσότερη αποπροσωποποίηση και έχουν μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων τάξεων. Από την άλλη, οι De Stasio et al. (2017) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (νηπιαγωγείο/ δημοτικό) δεν εξέφρασαν διαφορετικό επίπεδο εξουθένωσης.

Η διαφοροποίηση των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να οφείλεται στον τύπο του σχολείου ή στον αριθμό των μαθητών που έχει η τάξη που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Η μετανάλυση που διενήργησε ο Doğuyurt (2013) ανέφερε ότι ο τύπος του σχολείου μπορεί να επηρεάσει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στα

δημόσια σχολεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξάντληση από τους εκπαιδευτικούς σε ιδιωτικά σχολεία. Αυτό το εύρημα είναι αξιοσημείωτο δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία θα αναμενόταν να έχουν λιγότερη εξάντληση λόγω της διασφάλισης της εργασίας τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στα ιδιωτικά σχολεία (Yorulmaz & Altinkurt, 2018). Επίσης, ο αριθμός των μαθητών μπορεί να επηρεάζει την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μιας και φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με το επίπεδο εξάντλησης. Οι εκπαιδευτικοί μεγάλων ως προς τον αριθμό των μαθητών τάξεων εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα εξουθένωσης συγκριτικά με εκείνους που διδάσκουν σε μικρότερες αριθμητικά τάξεις (Bümen 2010· Sezer 2012).

*Σχέσεις με Μαθητές.* Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών σχετίζονται σημαντικά με την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Η δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών, πράγματι, θεωρείται ένας σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας που επηρεάζει την ευημερία των εκπαιδευτικών (Chang, 2013). Από την άλλη, η ευγενική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση (Dorman, 2003).

Η έλλειψη εκτίμησης από τους μαθητές και η δυσκολία να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα είναι ένας άλλος σχολικός παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Gavish & Friedman, 2010). Η δυσκολία ενίσχυσης των κινήτρων των μαθητών για συμμετοχή (Antonioni et al., 2013), η έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά τους για το αντικείμενο του μαθήματος που διδάσκει ο εκπαιδευτικός και η κατ' επέκταση χαμηλή σχολική τους επίδοση απογοητεύει τους εκπαιδευτικούς και τους εξαντλεί συναισθηματικά (El Helou, 2016).

Ακόμα, θέματα που σχετίζονται με την πειθαρχία των μαθητών, θεωρούνται από ορισμένους εκπαιδευτικούς παράγοντες εξουθένωσης. Η μη τήρηση των σταθερών και σαφών κανόνων, η αναποτελεσματική εφαρμογή τους λόγω παρέμβασης των γονέων και η



δυσκολία διαχείρισης της τάξης, ωθούν ορισμένους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν ότι δεν έχουν καμία θετική επίδραση στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να αυξήσει το άγχος τους και να συντείνει στην ανάπτυξη ακατάλληλων συμπεριφορών, όπως αποπροσωποποίηση, ως μια ασυνείδητη διαδικασία για την «προστασία» τους (El Helou, 2016).

*Σχέσεις με Συναδέλφους.* Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης εργάζονται σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από ανταγωνιστικό και περιοριστικό κλίμα, νιώθουν αποθαρρημένοι από τους συναδέλφους τους, δεν έχουν ένα υποστηρικτικό δίκτυο από αυτούς, ενώ συχνά υποτιμάται το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ανταγωνιστικά και περιοριστικά περιβάλλοντα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία τους με πιθανές επιπτώσεις στην υγεία τους, που μπορεί να τους προκαλέσουν εξουθένωση, ή αυτό να τους οδηγήσει στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Metzler, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης συσχετίζεται με αρνητικά σχόλια από τους συναδέλφους και διαπροσωπικές συγκρούσεις, καθώς και με λιγότερη κοινωνική υποστήριξη (Carloto & Camara, 2019). Η ανταγωνιστική σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου σχετίζεται με την εμφάνιση υψηλότερης συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Kukla-Acevedo, 2009).

*Πίεση Χρόνου και Φόρτος Εργασίας.* Η πίεση χρόνου καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα ότι έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας, αλλά ότι δε μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό λόγω έλλειψης χρόνου. Αυτό το αίσθημα τους ωθεί στο να αφιερώνουν χρόνο για τη προετοιμασία της διδασκαλίας τα βράδια και τα σαββατοκύριακα, κάτι το οποίο είναι επιβαρυντικός παράγοντας για την ξεκούραση και χαλάρωσή τους μετά από μια έντονη σχολική εβδομάδα με ελάχιστο προσωπικό χρόνο (Kamtsios & Lolis, 2016).

Επιπλέον, ένας παράγοντας που αφορά στο φόρτο εργασίας είναι η ανάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών πολλών επιμέρους δραστηριοτήτων, πέρα από τα τυπικά εργασιακά τους καθήκοντα (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

### ***Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής***

Ενώ η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει μελετηθεί αρκετά, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δεν έχει διερευνηθεί σε σημαντικό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί στην ειδική εκπαίδευση φαίνεται να έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερο απαιτητικές συνθήκες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής λόγω του συναισθηματικά απαιτητικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται (Langher et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, η φύση της διδασκαλίας της ειδικής αγωγής απαιτεί τη χρήση εξειδικευμένων δεξιοτήτων για την κάλυψη των διαφορετικών επιπέδων ικανοτήτων των μαθητών, όπως και την κάλυψη των διαφορετικών κοινωνικο-συναισθηματικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών (De Stasio et al., 2014). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις, όπως τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τη συνεχή υποστήριξη των μαθητών, τη διαμόρφωση μιας σταθερής δομής προγράμματος και την υπερφόρτωση των εργασιακών καθηκόντων (Sari, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν τις διαφορετικές προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών, κάτι το οποίο επιζητά από τους ίδιους μεγαλύτερη προσοχή για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Pepe & Addimando, 2013).

Η Sari (2004) υποστήριξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται με μεγαλύτερη συχνότητα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η

διαφορά αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δέχονται σημαντικότερες πιέσεις από το εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ οι προσδοκίες της κοινωνίας είναι περισσότερες για αυτούς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Berry & Rachel, 2011). Η μετανάλυση των Brunsting et al. (2014) όπου συνέκρινε έρευνες που μελετούσαν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το 1979 έως το 2013 κατέληξε ότι παράγοντες όπως η διδακτική εμπειρία, το είδος των ειδικών αναγκών των μαθητών, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, καθώς και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Ο Mohamed (2015) προσπάθησε να διερευνήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλή αποπροσωποποίηση, αλλά μέτρια συναισθηματική εξάντληση και μέτρια προσωπική επίτευξη. Επίσης, οι Grbovic et al. (2011) βρήκαν ότι το 60% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του δείγματός τους παρουσίαζε υψηλή συναισθηματική εξάντληση, το 53% υψηλή αποπροσωποποίηση και το 38% χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Στην Ελλάδα, οι Κόκκινου και Δαβάζογλου (2006) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, μιας και το έργο τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. Το αίσθημα της προσωπικής τους επίτευξης, όμως ήταν υψηλότερο συγκριτικά με το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αυτό ενδεχομένως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται ότι συνεισφέρουν σημαντικά στην πορεία των παιδιών με αναπηρία και αυτό αυξάνει το αίσθημα της προσωπικής τους

επίτευξης (Κόκκινου & Δαβάζογλου, 2006· Μουταβελής & Μωραΐτη, 2020). Ταυτόχρονα, έχει φανεί πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι στην ειδική αγωγή βιώνουν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με του υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Μουταβελής, 2015).

Ωστόσο, η έρευνα των Κολιάδη και συν. (2003) στην Ελλάδα έχει καταλήξει σε αντίθετα αποτελέσματα υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις (τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα δεδομένα δεν είναι ξεκάθαρα και απαιτούνται περαιτέρω έρευνες που θα συγκρίνουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε γενική και ειδική αγωγή, τόσο σε ελληνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο.

### **Επαγγελματική εξουθένωση σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ)**

Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκτός από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής εργάζονται και άλλες ειδικότητες που συνιστούν το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 2008).

Το ΕΕΠ αποτελείται από θεραπευτές λόγου (ΠΕ21), επαγγελματικούς συμβούλους (ΠΕ22), ψυχολόγους (ΠΕ23), σχολικούς νοσηλευτές (ΠΕ25), φυσικοθεραπευτές (ΠΕ28), εργοθεραπευτές (ΠΕ29), κοινωνικούς λειτουργούς (ΠΕ30), καθώς και από τον κλάδο ΠΕ31 Εξειδικευμένων α) στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών, β) στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών και γ) στη νοηματική γλώσσα των κωφών (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 2008).

Το ΕΒΠ αποτελείται από την ειδικότητα ΔΕ01 Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Τα μέλη ΕΒΠ εργάζονται είτε σε σχολεία γενικής αγωγής, είτε σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑΕ) ή σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), παρέχοντας τις υπηρεσίες τους ανάλογα με τον επιστημονικό τους κλάδο και το καθήκοντολόγιό τους (Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, 2007).

Αναφορικά με την επίδραση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στις ειδικότητες του ΕΕΠ και στο ΕΒΠ που στελεχώνουν ΣΜΕΑΕ και ΚΕΣΥ φαίνεται πως το συγκεκριμένο σύνδρομο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα η σχετική βιβλιογραφία να είναι περιορισμένη.

Συγκριτικά, βέβαια, με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, τα μέλη ΕΕΠ αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, όπως και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Κουφάκη, 2019). Επίσης, η έρευνα της Χατζηπέμου (2016) έδειξε ότι τα μέλη του ΕΕΠ που εργάζεται σε σχολεία ειδικής αγωγής εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όπως επίσης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Επιπλέον, ο Χαρισόπουλος (2019) στην έρευνά του σε σχολεία ειδικής αγωγής βρήκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι υψηλότερη στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα μέλη του ΕΕΠ, με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης να είναι υψηλότερες σε αυτούς.

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στο κατά πόσο εμφανίζεται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, θεραπευτές λόγου, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, σχολικούς νοσηλευτές και επαγγελματικούς συμβούλους, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν μέχρι στιγμής.

### *Επαγγελματική Εξουθένωση Σχολικών Ψυχολόγων*

Η επαγγελματική εξουθένωση στους σχολικούς ψυχολόγους δεν είναι τόσο συχνό φαινόμενο συγκριτικά με την εξουθένωση που παρατηρείται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Έχουν, όμως και αυτοί απαιτητικό ρόλο στα εκπαιδευτικά πλαίσια, ο οποίος αφορά στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους και στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης σε ατομικό και συστημικό επίπεδο. (Proctor & Steadman, 2003).

Λόγω του απαιτητικού τους ρόλου, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Schilling et al. (2018), περίπου το 92% των σχολικών ψυχολόγων έχουν βιώσει έστω μια φορά στην καριέρα τους συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Όταν εμφανίζεται η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να παρουσιάζεται κυρίως με τη μορφή της συναισθηματικής εξάντλησης και του μειωμένου αισθήματος προσωπικής επίτευξης, όπως φάνηκε και από την έρευνα του Huebner (1992), όπου περισσότερο από το ένα τρίτο των συμμετεχόντων πληρούσε το κριτήριο για υψηλή συναισθηματική εξάντληση και περισσότερο από το ένα τέταρτο πληρούσε το κριτήριο για μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ηλικίας των σχολικών ψυχολόγων. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί με την ύπαρξη περισσότερων καθηκόντων και ευθυνών, τα οποία τείνουν να έχουν οι σχολικοί ψυχολόγοι με το πέρασμα των χρόνων. Για παράδειγμα, μπορεί να αφιερώνουν περισσότερες ώρες κάνοντας γραφειοκρατική και διοικητική εργασία και λιγότερες ώρες κάνοντας παρέμβαση ή ενδεχομένως να δουλεύουν με μη συνεργάσιμους μαθητές για μεγάλο χρονικό διάστημα, κάτι το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει σε απογοήτευση και συναισθηματική εξάντληση (Mackoniené & Norvilé, 2012· McCormack et al., 2018).

Επίσης, έχει φανεί ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση φύλου ως προς τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας των McCormack et al. (2018)

έδειξαν ότι οι γυναίκες βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες παρουσιάζουν περισσότερη αποπροσωποποίηση συγκριτικά με τις γυναίκες.

Η κύρια αιτία για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης στους σχολικούς ψυχολόγους φαίνεται να είναι η έλλειψη υποστηρικτικού δικτύου, που θα μπορούσε να τους βοηθήσει κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (McCormack et al., 2018). Οι υποστηρικτικές συναδελφικές σχέσεις φαίνεται πως βοηθούν τους σχολικούς ψυχολόγους να διαχειρίζονται τις στρεσογόνες εμπειρίες και αποτρέπουν την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (George-Levi et al., 2020).

Επίσης, στρεσογόνες εμπειρίες, όπως πιθανές υποθέσεις αυτοκτονίας μαθητών, περιπτώσεις κακοποίησης παιδιών, ή/ και περιπτώσεις διαπροσωπικών συγκρούσεων (π.χ. με εκπαιδευτικούς ή γονείς) φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη συναισθηματική εξάντληση (Huebner, 1992). Επίσης, σύμφωνα με τον Huebner (1994) η μη ύπαρξη εποπτείας είναι ένας παράγοντας που ενισχύει τη βίωση της αποπροσωποποίησης στους σχολικούς ψυχολόγους. Σε γενικές γραμμές, βέβαια, η αποπροσωποποίηση στους σχολικούς ψυχολόγους κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Mackoniené & Norvilé, 2012).

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση ή/ και η αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών ψυχολόγων, τόσο μειώνεται η επαγγελματική τους εξουθένωση (Mackoniené & Norvilé, 2012).

Φαίνεται, πάντως, ότι παρά τη μέτρια εξουθένωση που αναφέρεται από τους σχολικούς ψυχολόγους, η πλειοψηφία εξ' αυτών δείχνει ότι είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους (Mackoniené & Norvilé, 2012). Για παράδειγμα, ο Wilczenski (1997) διαπίστωσε ότι το 77% των σχολικών ψυχολόγων που συμμετείχαν στην έρευνά του ανέφεραν ότι είναι από «κάπως ικανοποιημένοι» έως «πολύ ικανοποιημένοι» από το

επάγγελμά τους και οι περισσότεροι θα επέλεγαν ξανά τη σχολική ψυχολογία ως επάγγελμα. Αυτό είναι ένα θετικό εύρημα για το επάγγελμα στο σύνολό του.

### ***Επαγγελματική Εξουθένωση Κοινωνικών Λειτουργών***

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν έναν εξίσου απαιτητικό ρόλο. Τα εργασιακά τους καθήκοντά είναι η παρέμβαση στην κρίση, η συμβουλευτική ατόμων ή ομάδων, οι παρεμβάσεις εντός της τάξης, όπως και η συνεργασία με την κοινότητα. Καθοριστικοί παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης στους κοινωνικούς λειτουργούς είναι η ασάφεια ή/ και η σύγκρουση ρόλων, καθώς και η έλλειψη αυτονομίας στο χώρο εργασίας. Η ασάφεια ρόλων και η έλλειψη αυτονομίας στο χώρο εργασίας φαίνεται να δυσκολεύει τους κοινωνικούς λειτουργούς να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που έχουν διδαχθεί λόγω των αντιφατικών προσδοκιών των άλλων για το ρόλο τους. Επιπρόσθετοι λόγοι για την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους κοινωνικούς λειτουργούς μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου για να ολοκληρώσουν τα καθημερινά τους καθήκοντα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η μη ικανοποιητική αμοιβή, οι απαιτητικοί μαθητές ή γονείς, καθώς και η έλλειψη υποστηρικτικών πόρων στο χώρο εργασίας τους (Calitz et al., 2014).

Σε γενικές γραμμές δεν φαίνεται να παρατηρείται επαγγελματική εξουθένωση στην πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών σύμφωνα με την έρευνα των Tam & Mong (2005) σε κοινωνικούς λειτουργούς που δούλευαν σε σχολεία στο Χονγκ Κονγκ. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί φάνηκε ότι ήταν καλά προσαρμοσμένοι στις δουλειές τους, αν λάβουμε υπόψη μας το χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και το υψηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης που παρουσίασαν.



### ***Επαγγελματική Εξουθένωση Θεραπευτών Λόγου***

Όπως και στους κοινωνικούς λειτουργούς, έτσι και στους θεραπευτές λόγου, η επαγγελματική εξουθένωση δεν παρατηρείται σε σημαντικό βαθμό (Ferney Harris et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Blood et al. (2002) υποστήριξε ότι η πλειοψηφία των θεραπευτών λόγου που δούλευαν σε σχολεία αστικών και μη αστικών περιοχών κοντά στην Καλιφόρνια ανέφεραν ότι ήταν χαμηλό το επίπεδο των καθημερινών και χρόνιων στρεσογόνων παραγόντων που καλούνταν να διαχειριστούν στα πλαίσια της εργασίας τους, ενώ μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 18% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι βιώνει μέτρια εξουθένωση.

Οι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν έναν σχολικό θεραπευτή λόγου να βιώσει εργασιακό στρες συνήθως είναι η γραφειοκρατία, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου. Αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της παραγωγικότητας, του αισθήματος προσωπικής επίτευξης, καθώς και στη μείωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά (Blood et al., 2002· Ferney Harris et al., 2009).

Από την άλλη, η κοινωνική υποστήριξη και η συναδελφική αλληλεπίδραση φαίνεται να είναι σημαντικοί αντισταθμιστικοί παράγοντες για τη μείωση του εργασιακού στρες των σχολικών θεραπευτών λόγου. Με άλλα λόγια, η συναδελφική υποστήριξη φαίνεται να μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση και να βοηθάει στη διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο εργασίας (Blood et al., 2002· Ewen et al., 2020· Ferney Harris et al., 2009).

### ***Επαγγελματική Εξουθένωση Φυσικοθεραπευτών***

Η βιβλιογραφία που αφορά στις έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση στους φυσικοθεραπευτές και ειδικά στους σχολικούς φυσικοθεραπευτές μπορεί να θεωρηθεί

περιορισμένη. Μόνο η μελέτη των Śliwiński et al. (2014) περιελάμβανε στο δείγμα της φυσικοθεραπευτές που εργάζονταν σε εκπαιδευτικά πλαίσια και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εξουθένωση των σχολικών φυσιοθεραπευτών μειώνεται καθώς αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση και η κοινωνική υποστήριξη στο χώρο της εργασίας τους.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να πλήττει τους εργαζόμενους στο συγκεκριμένο κλάδο, μιας και σύμφωνα με τη μελέτη των Corrado et al. (2019) περίπου το 46% των φυσικοθεραπευτών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή και εργάζονταν, τόσο στο δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα, παρουσίαζαν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Δεν αρκούν, όμως, μόνο αυτά τα ευρήματα για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες που θα μελετούν την επαγγελματική εξουθένωση γενικότερα στους φυσικοθεραπευτές αλλά και ειδικότερα στους φυσικοθεραπευτές που εργάζονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

### ***Επαγγελματική Εξουθένωση Εργοθεραπευτών***

Οι εργοθεραπευτές ασχολούνται με την πρόληψη, τη θεραπεία και την αποκατάσταση ατόμων που έχουν κάποια σωματική ή ψυχική διαταραχή με στόχο να αυξήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την καθημερινή λειτουργικότητα του εκάστοτε ατόμου (Abaoğlu et al., 2020). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δε φαίνεται να έχει διερευνηθεί επαρκώς στους εργοθεραπευτές που εργάζονται σε σχολικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, μια έρευνα των Janus et al. (2018) είχε συμπεριλάβει στο δείγμα της εργοθεραπευτές που εργάζονταν σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία εξ' αυτών βίωναν υψηλή συναισθηματική εξάντληση. Βρέθηκε, επίσης, ότι εμφάνισαν χαμηλή

αποπροσωποποίηση, καθώς και υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Δεν αρκεί, όμως, μόνο αυτή η έρευνα για τη μελέτη του φαινομένου.

### ***Επαγγελματική Εξουθένωση Σχολικών Νοσηλευτών***

Ανάμεσα στα καθήκοντα των σχολικών νοσηλευτών συγκαταλέγονται η παροχή φροντίδας σε μαθητές με αναπηρίες και χρόνιες νόσους (π.χ. άσθμα, επιληπτικές κρίσεις κλπ.), η παροχή πρώτων βοηθειών σε περιπτώσεις τραυματισμού, όπως και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με προβλήματα υγείας (Duff, 2014).

Στη διδακτορική διατριβή του Jameson (2018) φαίνεται πως οι σχολικοί νοσηλευτές παρουσίασαν μέτρια επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί νοσηλευτές ανέφεραν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Επίσης, το αίσθημα προσωπικής επίτευξης και η αποπροσωποποίηση φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση. Το υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης υποδηλώνει ότι οι σχολικοί νοσηλευτές που αντιλαμβάνονται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής συνεισφοράς και αισθάνονται ότι κάνουν τη διαφορά στην εργασία τους μπορεί να βιώσουν λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση (Jameson & Bowen, 2020).

Τα εγγενή/προσωπικά χαρακτηριστικά και τα εξωγενή/ περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος (όπως οι απαιτήσεις εργασίας, η πρόσβαση σε υποστηρικτικούς πόρους, ο φόρτος εργασίας, η ανταμοιβή) είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των σχολικών νοσηλευτών (Jameson, 2018). Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αποτελεί την πρωταρχική πηγή για τη βίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, φαίνεται πως η αποπροσωποποίηση σε συνδυασμό με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας συσχετίζονται θετικά με τη συναισθηματική εξάντληση (Jameson & Bowen, 2020).

### *Επαγγελματική Εξουθένωση Επαγγελματικών Συμβούλων*

Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι στα εκπαιδευτικά πλαίσια εργάζονται με εφήβους που συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην επιλογή επαγγέλματος. Σε γενικές γραμμές, έχουν πολλαπλό ρόλο στην εργασία τους, καθώς πρέπει να στέκονται δίπλα στους νέους στην πορεία προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kounenou et al., 2010).

Οι έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των επαγγελματικών συμβούλων είναι ελάχιστες. Η έρευνα των Kounenou et al. (2010) στην Ελλάδα, βρήκε ότι οι επαγγελματικοί σύμβουλοι φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, ενώ τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης είναι υψηλά. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση των επαγγελματικών συμβούλων δεν επαρκούν για την διεξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων.

### **Επαγγελματική Εξουθένωση Εργαζομένων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στην Εποχή της Πανδημίας Covid-19**

Εκτός από τους αυξημένους ρόλους που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στα σχολεία όσο και τα μέλη ΕΕΠ και ΕΒΠ, ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να τους εξουθενώσει επαγγελματικά είναι η πανδημία Covid-19 και οι απαιτήσεις που αυτή έφερε στο προσκήνιο της εκπαίδευσης. Η πανδημία Covid-19 που πλήττει σε παγκόσμιο επίπεδο τις χώρες από τη άνοιξη του 2020 έχει άνευ προηγουμένου αντίκτυπο στην κοινωνία και την οικονομία των χωρών, συμπεριλαμβανομένης της αναστολής της διαζώσης διδασκαλίας των σχολείων και της μετάβασης εκατομμυρίων εκπαιδευτικών και μαθητών σε εξ' αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση (Baker et al., 2020). Οι αυξημένες απαιτήσεις της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας αποτελούν μια βασική πηγή άγχους για τους εργαζόμενους στο χώρο της εκπαίδευσης (Sokal et al., 2020a). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα περισσότερα σχολεία στερούνται τεχνολογικής υποδομής, και επιπλέον οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ή την εξ' αποστάσεως διδασκαλία (Sahu, 2020).

Σε συνθήκες κρίσης, όπως είναι η κρίση από την πανδημία Covid-19, εκδηλώνονται στους επαγγελματίες, που προσπαθούν να διαχειριστούν την κρίση και να προσφέρουν σε όσους έχουν πληγεί από αυτή, μια σειρά από αλλαγές σε συναισθηματικό, γνωστικό, συμπεριφορικό και σωματικό επίπεδο. Στο συναισθηματικό επίπεδο κυριαρχούν συναισθήματα όπως άγχος, φόβος, ανησυχία, αγωνία, θυμός, ενοχή, θλίψη και αβεβαιότητα. Σε γνωστικό επίπεδο κυριαρχούν αρνητικές σκέψεις για το μέλλον, υπερβολική ενασχόληση με την κατάσταση, σκέψεις ανεπάρκειας, αδυναμία συγκέντρωσης και αναποφασιστικότητα. Στο συμπεριφορικό επίπεδο για να αντιμετωπίσει το άτομο το παρατεταμένο στρες και την κόπωση μπορεί να καταναλώνει μεγάλη ποσότητα καφεΐνης, να καπνίζει περισσότερο από ότι συνήθως, να μην τρέφεται σωστά, να παραμελεί τη φροντίδα προς τον εαυτό του ή να απομονώνεται. Τέλος, ως προς τις σωματικές αλλαγές παρατηρείται ταχυπαλμία, μυϊκή ένταση, δυσκολία στην αναπνοή, αϋπνία, ευερεθιστότητα και εναλλαγές στην όρεξη. Οι αλλαγές αυτές συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα και το άτομο εγκλωβίζεται σε ένα φαύλο κύκλο, με αποτέλεσμα να εξουθενώνεται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Μαυροειδή και συν., 2020).

Οι εργαζόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τη περίοδο της πανδημίας αναφέρουν πως νιώθουν σωματικά και ψυχικά εξουθενωμένοι, ενώ βασικές τους δηλώσεις αφορούν στο ότι νιώθουν εξαντλημένοι, γνωστικά και σωματικά, ενώ μέχρι το τέλος της ημέρας έχει εξαντληθεί όλη τους η ενέργεια, με αποτέλεσμα να μην έχουν την δύναμη να αντιμετωπίσουν πιθανές στρεσογόνες συνθήκες, που μπορεί να προκύψουν με τους μαθητές τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, καθιστούν φανερή την ανάγκη να επιστρέψουν στις αίθουσες διδασκαλίας. Βασικός τους προβληματισμός για την εξ' αποστάσεως διδασκαλία είναι ότι οι προσδοκίες τους για τη μάθηση των μαθητών τους έχουν

μειωθεί κατά πολύ, κάτι το οποίο τους απογοητεύει. Αρκετοί, επίσης, αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να πείσουν τους μαθητές να συμμετέχουν στα εξ' αποστάσεως μαθήματα. Αυτές οι συνθήκες δημιουργούν ένα ευνοϊκό πλαίσιο για τη βίωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Ranby et al., 2020).

Μια πρόσφατη μελέτη στην Αραβία έδειξε ότι αυτή η πανδημία έχει προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς προβλήματα που σχετίζονται συχνά με μια κρίση, όπως άγχος, κατάθλιψη, ενδοοικογενειακή βία και διαζύγιο, τα οποία περιορίζουν την ικανότητά τους να διδάσκουν σωστά (Al Lily et al., 2020). Μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε τρεις πόλεις της Κίνας κατά τη διάρκεια της πανδημίας αξιολόγησε τον επιπολασμό του άγχους σε εκπαιδευτικούς και διαπίστωσε ότι ο επιπολασμός ήταν 13,7%, με τις γυναίκες να είναι πιο ανήσυχες από τους άνδρες και να εκδηλώνουν περισσότερα συμπτώματα άγχους (Li et al., 2020). Μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2020 επίσης στην Κίνα έδειξε ότι τα συμπτώματα άγχους στους εκπαιδευτικούς παρατηρούνταν σε ποσοστό 9,1% και ότι ήταν σημαντικό αυτοί να υποστηριχθούν ψυχολογικά (Zhou & Yao, 2020). Επιπρόσθετα, σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία στην αρχή του πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν υπερβολικό φόρτο εργασίας, ψυχοσωματικά προβλήματα και ένιωθαν υπερβολικά εξαντλημένοι και εξουθενωμένοι από την εξ' αποστάσεως διδασκαλία (Prado-Gascó et al., 2020).

Τέλος, ο πιο βασικός λόγος επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 φαίνεται να είναι η περιορισμένη ύπαρξη υποστηρικτικών πόρων, όπως για παράδειγμα η έλλειψη συναδελφικής υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη υποστηρικτικών πόρων φαίνεται να συσχετίζεται αρνητικά με το αίσθημα προσωπικής επίτευξης, αποδεικνύοντας ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αντίληψη για έλλειψη υποστηρικτικών πόρων, τόσο χαμηλότερο είναι και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών (Sokal et al., 2020b).

## Αυτοαποτελεσματικότητα

### Προσδιορισμός της Έννοιας της Αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί μια ψυχολογική εννοιολογική κατασκευή. Ως έννοια κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της κοινωνιογνωστικής μάθησης του Albert Bandura (1997). Ο όρος «κοινωνιογνωστική» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Bandura για να δηλώσει τόσο τους κοινωνικούς παράγοντες που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου, όσο και τους γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή τις διεργασίες της σκέψης, που συντείνουν στα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων (Δήμου, 2002).

Η σύλληψη της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας έγινε από τον Bandura κατά τη διάρκεια φροντίδας ασθενών που έπασχαν από κάποια διαταραχή ψυχικής φύσεως και των οποίων είχε αναλάβει τη θεραπεία τους. Η εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας των ασθενών χρησιμοποιήθηκε για να προβλέψει το θεραπευτικό τους αποτέλεσμα (Bandura, 1977). Αν και στην αρχή, σκοπός της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν να εξηγήσει τις αλλαγές, που πραγματοποιούνταν στη συμπεριφορά των ασθενών, στην πορεία ο ίδιος ο Bandura υποστήριξε ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Bandura, 1995).

Για τον Bandura (1977) κεντρικό ρόλο στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες και στην ανθρώπινη συμπεριφορά διαδραματίζουν οι προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, καθώς και οι προσδοκίες που έχουν για τις περιστάσεις. Οι προσδοκίες για τον εαυτό ονομάζονται προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες για τις περιστάσεις λέγονται προσδοκίες αποτελέσματος.

Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ενός σχέδιο δράσης για να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει εξ' αρχής (Bandura, 1982). Θεωρείται ότι είναι ένας

γνωστικός παράγοντας που επηρεάζει την κινητοποίηση του ατόμου (Bandura, 1982· 1997). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά του, καθώς και με την έκβαση αυτής του της συμπεριφοράς, ενώ βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης του. Ουσιαστικά, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δε δείχνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό πίστης του στις ικανότητές του (Bandura, 1977· Zimmerman, 2000).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997) οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου ποικίλουν ως προς τρεις διαστάσεις: το επίπεδο, που αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των δράσεων που πιστεύει το άτομο ότι μπορεί να επιτελέσει με επιτυχημένο τρόπο, τη γενίκευση, που αφορά στο εύρος των έργων που πιστεύει το άτομο ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες να πραγματοποιήσει, και, τέλος, την ισχύ, που περιλαμβάνει το βαθμό στον οποίο εμπιστεύεται το άτομο τις ικανότητές του για να επιτελέσει με επιτυχημένο τρόπο ένα έργο.

Εκτός από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η φύση της. Αυτή φαίνεται να είναι κυκλική. Δημιουργείται, δηλαδή, ένας φαύλος κύκλος αυτοαποτελεσματικότητας, στοχοθεσίας και δράσης. Πιο συγκεκριμένα, οι χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε χαμηλότερους στόχους και κατ' επέκταση σε μειωμένη προσπάθεια επίτευξης ενός έργου. Αυτό οδηγεί σε μειωμένη απόδοση για το προς επίτευξη έργο και έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική ανατροφοδότηση της αυτοαποτελεσματικότητας με την περαιτέρω μείωση της (Brouwers & Tomic, 2000). Αντίστοιχα, στην περίπτωση ενός ατόμου με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, η προσπάθειά του να επιτύχει το οδηγεί να θέσει υψηλότερους στόχους και να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια αποτρέποντας έτσι την υπονόμηση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran et al., 1998). Επίσης, τα άτομα με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται πως έχουν την τάση να επιλέγουν



περισσότερο δυσεπίτευκτους στόχους αλλά να αξιολογούν παράλληλα όλα τα ενδεχόμενα κατά τη διαδικασία επίτευξής τους (Wang et al., 2015).

Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την ειδική αυτοαποτελεσματικότητα (specific self-efficacy, SSE) (Gist & Mitchell, 1992) και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (general self-efficacy, GSE) (Judge et al., 1998). Ενώ η ειδική αυτοαποτελεσματικότητα υποδηλώνει την πεποίθηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητες του να οργανώσει και να εκτελέσει προγράμματα δράσης, που απαιτούνται για την επιτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται σε προγράμματα δράσης για την επιτέλεση γενικότερων εργασιών (Chen et al., 2004). Η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα έχει, δηλαδή, προσδιοριστεί εννοιολογικά ως ένα σταθερό γνώρισμα των ατόμων που αντικατοπτρίζει την προσδοκία τους ότι διαθέτουν την ικανότητα να φέρουν σε πέρας επιτυχημένα έργα σε ένα ευρύ φάσμα συνθηκών. Τα άτομα με υψηλή γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα έχουν περισσότερη πίστη στον εαυτό τους ότι θα επιτύχουν στην επιτέλεση όποιας εργασίας αναλάβουν και συνήθως φέρνουν σε πέρας ό,τι ξεκινούν (Gardner & Pierce, 1998).

Εκτός από τις παραπάνω βασικές κατηγορίες αυτοαποτελεσματικότητας, την ειδική και τη γενικευμένη, υπάρχει και η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα (emotional self-efficacy). Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση που έχουν τα άτομα σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων (Kirk et al., 2008), κάτι το οποίο παίζει βασικό ρόλο στις κοινωνικές συνδιαλλαγές (Caprara et al., 2008).

### **Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δε θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας. Προς διασαφήνιση αυτών των δύο όρων αξίζει να αναφερθεί πως η

αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιείται για να δηλώσει την πεποίθηση κάποιου ότι έχει τη δύναμη να παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ η αποτελεσματικότητα αφορά αυτό καθ' αυτό το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, είναι η πίστη κάποιου στην αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, η παρουσία της αποτελεσματικότητας δεν εγγυάται την ύπαρξη της αυτοαποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να γνωρίζει ότι η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορεί να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά να μην πιστεύει στην ικανότητά του ως προς την εκδήλωση της εν λόγω συμπεριφοράς (Δήμου, 2002).

Είναι χρήσιμο, επίσης, να γίνει εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της αυτοαποτελεσματικότητας με τις έννοιες της αυτοαντίληψης (self-perception) και της αυτοεκτίμησης (self-esteem). Η αυτοαντίληψη αφορά στη γνωστική πλευρά του εαυτού που διαμορφώνεται από την αντίληψη και την πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του και η οποία αναμένεται να συμβαδίζει με τα προσωπικά συναισθήματα και τις εμπειρίες του ατόμου, ενώ μπορεί να αλλάζει όταν το άτομο αποκτά νέες εμπειρίες (Rogers, 1951, όπως αναφέρεται σε Alici & Müezzini, 2019). Η αυτοαντίληψη, όμως, του ατόμου δεν σχετίζεται απαραίτητα με ένα συγκεκριμένο έργο, σε αντίθεση με την αυτοαποτελεσματικότητα που αναφέρεται στην ικανότητα που πιστεύει ότι έχει το άτομο για τη διεκπεραίωση ενός έργου (Pajares, 1997). Τέλος, η αυτοεκτίμηση αφορά στη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και αναφέρεται στη συνολική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Zeigler-Hill, 2013).

### **Πηγές Διαμόρφωσης της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Για την καλύτερη κατανόηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρήσιμο είναι να αναφερθούν οι πηγές που συντείνουν στη διαμόρφωσή της. Σύμφωνα με τον Bandura (1977· 1992) η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται με βάση τέσσερις πηγές πληροφόρησης

και επιρροής. Αυτές οι πηγές είναι οι προσωπικές εμπειρίες, οι εμπειρίες μέσω προτύπου, η λεκτική πειθώ και η σωματική και συναισθηματική διέγερση του ατόμου. Και στις τέσσερις αυτές πηγές πληροφόρησης και επιρροής, η προσωπική υποκειμενική ερμηνεία αυτών των πληροφοριών είναι αυτή που στην ουσία επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου.

Οι προσωπικές εμπειρίες του ατόμου (performance accomplishments) σχετίζονται με τα παρελθοντικά περιστατικά επιτυχίας ή αποτυχίας που έχει βιώσει κατά τη διάρκεια της ζωής του και τα οποία ενισχύουν ή αποδυναμώνουν αντίστοιχα το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Οι προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες του ατόμου από περιστατικά επιτυχίας αυξάνουν τις πιθανότητες να δημιουργήσει μία ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την εκτέλεση παρόμοιων έργων στο μέλλον. Αν, όμως, έχει βιώσει αρκετές φορές την αποτυχία από την εκτέλεση ενός έργου στο παρελθόν, τότε ενδεχομένως να θεωρεί τον εαυτό του μη ικανό να το επιτύχει στο μέλλον, μειώνοντας έτσι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Εν ολίγοις, ένας αυξημένος ή μειωμένος αριθμός προηγούμενων προσωπικών επιτευγμάτων αυξάνει ή μειώνει αντίστοιχα το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου στο μέλλον (Bandura, 1992· 1995· 2006).

Οι εμπειρίες μέσω προτύπου (vicarious experience) είναι οι έμμεσες εμπειρίες που σχηματίζουν τα άτομα από εμπειρίες σημαντικών τρίτων. Με άλλα λόγια, τα άτομα διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους μέσω έμμεσων εμπειριών, τις οποίες αποκτούν βλέποντας την επίδοση κάποιων άλλων ατόμων, τα οποία λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα συλλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την αξιολόγηση των δικών τους ικανοτήτων. Έτσι, η επιτυχής ή αποτυχής έκβαση των προσπαθειών άλλων προσώπων με παρόμοιες ικανότητες που λειτουργούν ως πρότυπα ενισχύει ή αποδυναμώνει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του παρατηρητή, καθώς

αντιλαμβάνεται την επίδοση του προτύπου ως καίριο κριτήριο αξιολόγησης για τη δική του επίδοση στην εκτέλεση ενός έργου (Bandura, 1992· 1995· 2006).

Η λεκτική πειθώ (verbal persuasion) περιλαμβάνει τις συμβουλές, την παρότρυνση και τις ιστορίες που μεταφέρουν οι άλλοι στο άτομο, με στόχο να το πείσουν ότι κατέχει τις απαιτούμενες ικανότητες για να φέρει σε πέρας ένα έργο. Μέσω της λεκτικής πειθούς, δηλαδή, οι άνθρωποι παρακινούνται να πιστέψουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία ένα δύσκολο έργο. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που προκαλούνται με αυτόν τον τρόπο είναι βέβαια πιθανό να είναι πιο ανίσχυρες από αυτές που προκύπτουν από τα επιτεύγματα του ίδιου του ατόμου, επειδή δεν παρέχουν μια αυθεντική βιωματική βάση. Στην ουσία, η σημασία που θα αποδώσει κάποιος στη λεκτική πειθώ εξαρτάται κυρίως από την εμπιστοσύνη που έχει στο πρόσωπο που την εκφράζει. Όσο πιο έμπιστο είναι το άτομο, τόσο πιο αξιόπιστη θεωρείται η πηγή της πληροφορίας, και τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να υπερισχύσει των προσωπικών εκτιμήσεων και να επηρεάσει τις κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977· 2006).

Τέλος, η σωματική και συναισθηματική διέγερση (physiological and emotional arousal) αφορά στην τάση του ατόμου να επηρεάζεται από μία συναισθηματική ή σωματική κατάσταση (π.χ. άγχος, πόνος). Το άτομο, δηλαδή, αντιλαμβάνεται μια σωματική κατάσταση και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν ως ενδείξεις της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Για παράδειγμα, στρεσογόνες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταστάσεις υψηλής σωματικής διέγερσης κατά την εκτέλεση ενός έργου ερμηνεύονται από το άτομο ως ενδείξεις ευαλωτότητας στην αποτυχία. Το άτομο, δηλαδή, συνδέει μια σωματική/ συναισθηματική κατάσταση με αρνητική αυτοαποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα οι μελλοντικές του ενέργειες να προσδιορίζονται από αυτή του τη σύνδεση (Bandura, 1977· 2006). Έτσι, με τη μείωση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητάς του αυξάνεται ο φόβος της αποτυχίας, ο οποίος συντείνει στη δημιουργία περισσότερου άγχους που εν τέλει οδηγεί σε ανεπαρκείς

επιδόσεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές ανησυχίες του ατόμου, μειώνοντας ακόμα περισσότερο την αυτοαποτελεσματικότητά του (Bandura, 1997). Αυτή η διαδικασία επιβεβαιώνει και το φαύλο κύκλο της αυτοαποτελεσματικότητας (Brouwers & Tomic, 2000).

### **Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Bandura (1977, 2006), τα εργαλεία μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας χρειάζεται να εστιάζουν στις αντιλήψεις του ατόμου για τις δυνατότητές του, έτσι όπως αυτές εκδηλώνονται υπό διαφορετικές συνθήκες, ανεξάρτητα από τις πραγματικές ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου. Χρειάζεται να δοθεί, δηλαδή, έμφαση στο τι πιστεύει το άτομο ότι είναι σε θέση να κάνει και όχι στις μελλοντικές του προθέσεις, ούτε στο τί είναι πραγματικά ικανό να κάνει.

Βασιζόμενοι στις οδηγίες του Bandura οι ερευνητές κάνουν χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, έτσι ώστε να διαπιστώσουν τις εκτιμήσεις του ατόμου για την αξία των ικανοτήτων του, δηλαδή το βαθμό που εμπιστεύεται το άτομο τις ικανότητές του για να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαιτούμενες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων έργων. Πιο συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με κλίμακα διαβαθμίσεων, όπου η υψηλότερη τιμή στην κλίμακα δηλώνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η χαμηλότερη τιμή υποδηλώνει μικρότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Γαλάνη, 2010).

Η πιο συχνή κλίμακα που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι η κλίμακα της Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy Scale - GSE) (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Αρχικά οι ερωτήσεις αυτής της κλίμακας ήταν 20, στην πορεία όμως μειώθηκαν σε 10 (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Η κλίμακα αυτή έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να

χρησιμοποιείται σε δείγμα συμμετεχόντων από διάφορες κουλτούρες. Έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, κάτι το οποίο έχει αναδειχθεί σε διάφορες έρευνες που έχουν λάβει χώρα με διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (Luszczynska et al., 2005· Schwarzer & Hallum, 2008). Οι συμμετέχοντες πρέπει να απαντήσουν σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων, από το 1 (καθόλου αλήθεια) έως το 4 (απολύτως αλήθεια). Το τελικό αποτέλεσμα προκύπτει από τη μέση τιμή του αθροίσματος των απαντήσεων κάθε συμμετέχοντα (Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Εκτός από την κλίμακα της Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας των Schwarzer & Jerusalem (1995), αρκετά γνωστή στον ερευνητικό χώρο είναι και η Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teacher Efficacy Scale – TES) που σχεδιάστηκε από τους Gibson και Dembo (1984) (όπως αναφέρεται στο Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Στην αρχή περιελάμβανε 30 ερωτήματα, στην πορεία όμως αυτά τα ερωτήματα μειώθηκαν σε 16, έχοντας έναν ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας (.79) (Egyed & Short, 2006). Στη συνέχεια, οι Gibson και Dembo (1984) (όπως αναφέρεται στο Tschannen-Moran & Hoy, 2001) επέκτειναν το εργαλείο μέτρησής τους και τα ερωτήματα πλέον διαιρούνται σε δύο υποκλίμακες, την ατομική διδακτική αποτελεσματικότητα (Personal Teaching Efficacy - PTE), η οποία περιλαμβάνει 9 στοιχεία και τη γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (General Teaching Efficacy - GTE), που περιλαμβάνει 7 στοιχεία. Η ατομική διδακτική αποτελεσματικότητα δείχνει κατά πόσο πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει θετικά στην πρόοδο των μαθητών του, ενώ η γενική διδακτική αποτελεσματικότητα απεικονίζει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού για το κατά πόσο η εκπαίδευση γενικά είναι σε θέση να ωφελήσει τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις εξωτερικές περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζει και ανατρέφεται κάθε μαθητής (Klassen et al., 2009).

## **Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών**

### ***Βασικοί Ορισμοί***

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών τους (Guskey & Passaro, 1994). Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως οι πεποιθήσεις τους ως προς την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εκτελούν δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Αναφέρεται στην εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στην ικανότητά τους να επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών τους και θεωρείται ως μία από τις βασικές έννοιες που επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και τη μάθηση των μαθητών (Klassen et al., 2011).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών χωρίζεται σε κατηγορίες. Αυτές αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση των μαθητών στην τάξη, για τις στρατηγικές διδασκαλίας και για την εμπλοκή των μαθητών. Πιο αναλυτικά, η αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση των μαθητών αναφέρεται στην πίστη ενός εκπαιδευτικού ως προς την ικανότητα του να διαχειρίζεται δύσκολες συνθήκες στην τάξη (Almog & Shechtman, 2007). Η αυτοαποτελεσματικότητα για τις στρατηγικές διδασκαλίας αντικατοπτρίζει την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών για χρήση εναλλακτικών μεθόδων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών αναφέρεται στην αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύσσουν σχέσεις με τους μαθητές τους και να προωθούν τα κίνητρα και την εμπλοκή αυτών στη μάθηση (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

### *Δημογραφικοί/Ατομικοί Παράγοντες*

Δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη διδασκαλίας και η διδακτική εμπειρία φαίνεται πως διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε αυτούς τους δημογραφικούς παράγοντες.

**Φύλο.** Τα ευρήματα αναφορικά με το φύλο φαίνεται να είναι αντιφατικά. Αρκετές μελέτες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές φύλου ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και πως το φύλο δε φαίνεται να έχει καμία επίδραση, τόσο στην γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, όσο και στους τομείς της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή στη διαχείριση των μαθητών στην τάξη, στις στρατηγικές διδασκαλίας και στην εμπλοκή των μαθητών (Antonioni et al., 2017· Ozokcu, 2018· Pas et al., 2012· Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Από την άλλη, βέβαια, υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν ότι παρατηρούνται διαφορές φύλου αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των μαθητών, τις στρατηγικές διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών (Yang & Wang, 2019). Αυτές οι διαφορές φύλου φαίνεται στην πλειοψηφία των ερευνών να είναι υπέρ των γυναικών, μιας και έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους άνδρες (Alghazo, 2005· Kiouisi et al., 2017). Υπάρχουν, βέβαια, και ευρήματα που υποστηρίζουν ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τις γυναίκες, κυρίως όμως όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα της διαχείρισης των μαθητών στην τάξη (Klassen & Chiu, 2010· Schwarzer & Hallum, 2008).



Τα παραπάνω αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με το φύλο μπορούν να αποδοθούν στις διαφορετικές αντιλήψεις των πολιτισμών σχετικά με τα επαγγέλματα και τους ρόλους των φύλων (Ozokcu, 2018). Οι διαφορετικοί κοινωνικοί ρόλοι των γυναικών και των ανδρών μπορεί να εντείνουν τις διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του φύλου τους στο σχολικό περιβάλλον (Pereira, 2016). Αυτές οι διαφορές μπορεί να έχουν επιπτώσεις στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν τους επαγγελματικούς τους ρόλους γενικότερα, αλλά και ειδικότερα, σε συγκεκριμένους τομείς (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

*Ηλικία.* Η ηλικία δεν φαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Antonioni et al., 2017). Έχει φανεί, βέβαια, ότι μεταξύ των ηλικιών 25-29 είναι χαμηλότερη από εκείνη μεταξύ των ηλικιών 30-34, 35-39 και 40 ετών και άνω, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στη λιγότερη επαγγελματική εμπειρία των μικρότερων ηλικιακά εκπαιδευτικών (Ozokcu, 2018).

*Τάξη Διδασκαλίας και Είδος Σχολικού Πλαισίου.* Αναφορικά με την τάξη διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δηλώνουν ότι είναι περισσότερο ικανοί, πρόθυμοι και προετοιμασμένοι να διαχειριστούν και να υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες ή/ και με προκλητική συμπεριφορά συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Baker, 2005). Οι Wolters και Daugherty (2007) και οι Chao et al. (2016) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εμπλοκή των μαθητών. Οι μελέτες αυτές φανέρωσαν, επίσης, ένα ενδιαφέρον εύρημα που αφορούσε στο ότι όσο νεότεροι είναι οι μαθητές στις τάξεις, τόσο υψηλότερη είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της μαθητών της τάξης και για την εμπλοκή των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα υποστηρίχθηκε και από τους Klassen και Chiu (2010), οι

οποίοι υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τάξεις με νεότερους μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο συνδέθηκε, επίσης, με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της μαθητών της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών, αλλά αυτό το εύρημα δε παρατηρήθηκε για τις στρατηγικές διδασκαλίας (Klassen & Chiu, 2010).

Αναφορικά με το είδος του σχολικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικά σχολεία ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με εκείνους στα δημόσια σχολεία (Fackler & Malmberg, 2016).

*Διδακτική Εμπειρία και Βαθμίδα Εκπαίδευσης.* Οι Gkolia et al. (2014) διαπίστωσαν ότι οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση των μαθητών της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο διδακτικής εμπειρίας στην τάξη ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Malmberg et al., 2013). Οι Zee και Koomen (2016) υποστήριζαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη διδακτική εμπειρία μπορεί να είναι πιο ευαίσθητοι στις ανάγκες των μαθητών και επομένως να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν επαρκώς σε αυτές. Αντίθετα, καμία επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε από τους Pas et al. (2012).

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακούς τίτλους φαίνεται πως είναι υψηλότερη από την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με προπτυχιακούς τίτλους σπουδών (Ozokcu, 2018· Subban & Sharma, 2006).

### *Λοιποί Ενδοατομικοί Παράγοντες*

*Επαγγελματική Ικανοποίηση.* Συνήθως, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδυάζεται με την επερχόμενη μελλοντική επαγγελματική ικανοποίηση, την παραμονή στην εργασία, την αφοσίωση στη διδασκαλία και την επαγγελματική αναγνώριση (Sartawi & Alghazo, 2006). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία. Αυτό το εύρημα προκύπτει από έρευνες σε Καναδά (Klassen & Chiu, 2010), Αμερική (Klassen et al., 2009), Νορβηγία (Skaalvik & Skaalvik, 2014), Κύπρο και Κορέα (Klassen et al., 2009), ενώ παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών βαθμίδων (Klassen et al., 2009).

Αναφορικά με τις κατηγορίες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η αυτοαποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία (Caprara et al., 2006), ενώ τα προβλήματα με τη διαχείριση των μαθητών της τάξης φαίνεται πως έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία (Spilt et al., 2011).

Δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της αμοιβής και της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Özyürek, 2009, όπως αναφέρεται σε Emin Türkoğlu et al., 2017).

*Συναισθηματική Νοημοσύνη.* Αν και η βιβλιογραφία είναι φτωχή αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η έρευνα των Chan et al. (2004) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Από τις υπάρχουσες μελέτες σχετικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Chan, 2004· Rastegar & Memarpour, 2009· Salami, 2007) έχει φανεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση

μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ήδη από το 1997, ο Bandura υποστήριξε ότι ο έλεγχος των συναισθημάτων, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση, χαρακτηριστικά που αποτελούν συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι ζωτικής σημασίας όσον αφορά στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997).

### ***Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Διδασκαλία Μαθητών***

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους στην τάξη, επηρεάζοντας έτσι την προσπάθειά τους, τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, την επιμονή και την ανθεκτικότητά τους (Chan, 2008). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα διδακτικής συμπεριφοράς, όπως διδακτική απόδοση, στρατηγικές διδασκαλίας, στυλ διδασκαλίας, διαχείριση μαθητών και έλεγχο της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης (Putman, 2012). Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (εμπλοκή των μαθητών και στρατηγικές διδασκαλίας) και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών (Shahzad & Naureen, 2017).

Παρακάτω γίνεται αναφορά στην επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών, τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή.

*Εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής.* Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές, την κινητοποίηση και τη διαχείριση των μαθητών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα οργάνωσης, αφοσίωσης, διεξοδικού σχεδιασμού διδασκαλίας, ισχυρή κινητοποίηση και ανατροφοδότηση προς τους μαθητές τους, καθώς και από επιτυχημένη διαχείριση των τάξεων σε ασταθή μαθησιακά περιβάλλοντα (Fives, 2003). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγούνται στην υπονόμηση

των προσδοκιών τους σχετικά με τους μαθητές τους, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου που αυτοί παράγουν. Αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική στασιμότητα και εγκατάλειψη των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην τάξη (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επίσης, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδυάζεται, συνήθως, με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα μαθησιακά επιτεύγματα των ίδιων των μαθητών τους (Henson et al., 2001). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα προχωρούν στη δημιουργία ενός εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές χρησιμοποιώντας καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και πειραματισμό και είναι γεμάτοι ενθουσιασμό για το έργο που προσφέρουν (Antonioni et al., 2017).

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο σίγουροι για τη διαχείριση των μαθητών στην τάξη και είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνουν την αυτονομία μεταξύ των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και οι οποίοι τείνουν να είναι πιο συντηρητικοί στη διαχείριση των τάξεων με την επιβολή αυστηρών κανονισμών και κυρώσεων στους μαθητές (Goroshit & Hen, 2016). Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί και για τους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

*Εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής.* Σύμφωνα με τον Fives (2003), η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αντιπροσωπεύουν μια προσπάθεια ενίσχυσης και καλλιέργειας της αυτοδιαχείρισης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τη ρευστότητα και την αβεβαιότητα της τάξης, αναπτύσσοντας έτσι τρόπους επιτυχούς διαχείρισης των μαθητών τους (Fives, 2003). Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της μελέτης των Antonioni et al. (2017), καθώς η καταγραφή της υψηλής αίσθησης

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από την ικανότητα διαχείρισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα), την αντιμετώπιση ευμετάβλητων καταστάσεων και την ικανότητα διαχείρισης μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι επίσης πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν μια σειρά διδακτικών προσεγγίσεων για να υποστηρίξουν μαθητές με εεα σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Wertheim & Leyser, 2002). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι ουσιαστικά επίμονοι για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας που έχουν θέσει εξ' αρχής (Bruce & Ross, 2008). Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν σημαντική προσπάθεια στην οργάνωση, το σχεδιασμό και τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Wolters & Daugherty, 2007). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να μην προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους με εεα (Sharma et al., 2012), ενώ πιστεύουν επίσης ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά για να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους (Bruce et al., 2010).

Οι μαθητές με εεα συχνά έχουν περισσότερες δυσκολίες συμπεριφοράς σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και απαιτούν ουσιαστικά εστιασμένη προσοχή από τους δασκάλους τους (Fox & Lentini, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν πρόσθετες θετικές στρατηγικές, όπως έπαινο και θετική ενίσχυση, καθώς και εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης τάξεων για να εμπνεύσουν τους μαθητές τους να είναι υπεύθυνοι για τη δική τους συμπεριφορά (Almog & Shechtman, 2007). Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να ξεπερνούν πιο εύκολα τις δυσκολίες,

αποκτούν αυτοδιαχείριση των καταστάσεων και επιμονή, γεγονός που αυξάνει την μαθησιακή τους επίδοση (Bruce et al., 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται, επομένως, θετικά με τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Almog & Shechtman, 2007). Οι Tsouloupas et al. (2010) ισχυρίστηκαν περαιτέρω ότι οι εκπαιδευτικοί με σημαντικά υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να χειριστούν κατάλληλα την δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά των μαθητών τους. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών βασίζεται ουσιαστικά στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην αντίληψή τους για το αν έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών με εεα (Gebbie et al., 2012). Στο Χονγκ Κονγκ, η απόκριση σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στις τάξεις που σχετίζονται άμεσα με την ένταξη μαθητών με εεα έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Chao et al., 2016). Τέλος, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής χρειάζονται περισσότερες γνώσεις για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους με εεα, ενώ δεν βλέπουν τον εαυτό τους επαρκώς ικανό να διδάξει αποτελεσματικά σε μαθητές με εεα (Akalın et al., 2014; Batu, 2010).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη διδασκαλία και την εμπλοκή των μαθητών ήταν χαμηλότερη (Pressley, 2021) συγκριτικά με προηγούμενες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε εποχές που δεν υπήρχε η πανδημία (Wolters & Daugherty, 2007; Yoo, 2016). Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε, επίσης, πως χρειάζονταν περισσότερη υποστήριξη για να νιώσουν αποτελεσματικοί στο έργο τους (Pressley, 2021).

### **Αυτοαποτελεσματικότητα ΕΕΠ**

Αν και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί εκτενώς, η αυτοαποτελεσματικότητα στις ειδικότητες του ΕΕΠ δεν έχει μελετηθεί τόσο πολύ. Λίγες είναι οι έρευνες που προσπάθησαν να διερευνήσουν αυτή τη μεταβλητή στους ΕΕΠ. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που δε μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Παρόλα αυτά παρακάτω παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα με βάση τις υπάρχουσες έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών ψυχολόγων, των κοινωνικών λειτουργών και των σχολικών νοσηλευτών.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών έχει οριστεί ως η πίστη στην ικανότητα τους αναφορικά με την εκτέλεση του ρόλου τους στα σχολεία. Οι υπάρχουσες έρευνες φαίνεται να συμφωνούν πως η επαγγελματική κατάρτιση και η επαγγελματική εμπειρία ενισχύουν ή επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών ψυχολόγων ανάλογα με τους ρόλους και λειτουργίες της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Roth, 2006). Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί και για τους κοινωνικούς λειτουργούς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί του σχολείου φαίνεται πως μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους μέσω της επικοινωνίας με τους μαθητές/ μαθήτριες και μέσω της συναδελφικής υποστήριξης που λαμβάνουν στο χώρο του σχολείου (Minnich, 2011).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών νοσηλευτών έχει οριστεί ως η αντιληπτή ικανότητα στην εκτέλεση του ρόλου τους και στην παροχή υγειονομικής περίθαλψης στα παιδιά στα σχολεία (Yi & Kwon, 2008). Οι περισσότεροι σχολικοί νοσηλευτές αισθάνονται σίγουροι για τις ικανότητές τους και πιστεύουν ότι έχουν το εσωτερικό κίνητρο και την ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά και να αισθανθούν με αυτόν τον τρόπο περισσότερο ικανοποίηση από την εργασία τους (Pless & Rogers, 2017). Πράγματι, οι σχολικοί νοσηλευτές διακρίνονται από υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία συνδυάζεται με την



ικανοποίηση από την εργασία (Tseng, 2014). Ο Fisher (2006) εξέτασε την αυτοαποτελεσματικότητα των σχολικών νοσηλευτών στην παροχή φροντίδας σε μαθητές με διαβήτη. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι σχολικοί νοσηλευτές είχαν μέτρια αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στην παροχή εκπαίδευσης για τον διαβήτη. Η αυτοαποτελεσματικότητα αυτών, πάντως, φαίνεται να σχετίζεται με τις δεξιότητες, τη φροντίδα και την απόδοσή τους, ενώ επίσης συνδέεται θετικά με την συναδελφική υποστήριξη στο χώρο εργασίας (Lauder et al., 2008).

## **Επαγγελματική Εξουθένωση και Αυτοαποτελεσματικότητα Εργαζομένων στην Εκπαίδευση**

Σε γενικές γραμμές, η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική εξουθένωση (Νιθαურიανάκη & Παπαδούρης, 2020). Ο υψηλός βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας δύναται να λειτουργεί ως διευκολυντικός παράγοντας, ο οποίος έχει θετικό αντίκτυπο στην εργασιακή εμπειρία και την αφοσίωση του ατόμου (Llorens Gumbau & Salanova Soria, 2013).

Η διαχρονική μελέτη των Lauermann και König (2016) υποστήριξε ότι άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως επίσης ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την υγεία. Επίσης, οι Schwarzer και Hallum (2008) βρήκαν ότι υπάρχει μία αμοιβαία σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων που μελετούν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς γενικής ή/και ειδικής αγωγής.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Capri & Guler, 2018· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Tayyar Çelik & Kahraman, 2018). Δηλαδή, όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Motallebzadeh et al., 2014). Η έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα, δηλαδή ότι τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, συνήθως, εμφανίζουν υψηλή

συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, ενώ παρουσιάζουν χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (Boujout et al., 2017· Oakes et al., 2013· Tayyar Çelik & Kahraman, 2018). Με βάση τα ευρήματα της έρευνας των Skaalvik και Skaalvik (2007) τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη εντείνουν το εργασιακό στρες, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα βρίσκεται και η έρευνα του Ozdemir (2007) που έδειξε πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνιστά προβλεπτικό παράγοντα για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Φαίνεται, επίσης, πως η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στις μεταβλητές επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση (Molero Jurado et al., 2019).

Στον ελλαδικό χώρο, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Νιθαυριανάκη και Παπαδούρης (2020) όπου είχαν ως δείγμα όχι μόνο εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αλλά και μέλη ΕΒΠ σε δομές ειδικής αγωγής. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή της συναισθηματικής εξάντλησης συσχετίζεται αρνητικά με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούσαν στη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους, τη κινητοποίηση των μαθητών, καθώς και τη διατήρηση των κανόνων της σχολικής τάξης.

Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί και για τους σχολικούς ψυχολόγους. Πιο συγκεκριμένα, η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση και συγκεκριμένα τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση (Mackoniené & Norvilé, 2012). Οι έρευνες για τους σχολικούς ψυχολόγους αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα

είναι περιορισμένες, όπως και οι έρευνες αναφορικά με τη σχέση των συγκεκριμένων μεταβλητών στις υπόλοιπες ειδικότητες του ΕΕΠ.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Carlotto και Câmara (2019) η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας στους εργαζόμενους στην εκπαίδευση είναι σημαντικός προστατευτικός παράγοντας για την επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας που ενισχύει τους εργαζόμενους απέναντι στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αποτρέποντας κατά αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Schwarzer & Hallum, 2008). Η αυτοαποτελεσματικότητα, λοιπόν, όχι μόνο παίζει ρόλο προστατευτικού παράγοντα έναντι των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και τα χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης μπορεί να συμβάλουν στην αύξηση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας (Shoji et al., 2015).

Τέλος, στα αρχικά στάδια της πανδημίας Covid-19 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εργαζομένους σχολικών πλαισίων στον Καναδά φάνηκε πως οι θετικές στάσεις των εργαζομένων απέναντι στην αλλαγή (γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική), οι θετικές αντιλήψεις για τη συναδελφική υποστήριξη, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και οι θετικές στάσεις απέναντι στην τεχνολογία συσχετίστηκαν θετικά μεταξύ τους, ενώ παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση (Sokal et al., 2020a).

## Η Παρούσα Έρευνα

### Σκοπός της Έρευνας

Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώνεται πως έχουν διενεργηθεί πάρα πολλές έρευνες (π.χ. Bayani & Bagheri, 2020· Berry & Rachel, 2011· Boujut et al., 2017· Capri & Guler, 2018· Skaalvik & Skaalvik, 2010), οι οποίες εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα από τα ευρήματα των ερευνών διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία εξ' αυτών αναδεικνύει την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας υποδεικνύοντας ότι η δεύτερη λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την πρώτη. Αρκετά, μάλιστα, είναι τα ευρήματα που εστιάζουν στη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στο επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (Bümen, 2010· Huebner, 1994· Klassen & Chiu, 2010).

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται να υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα αναφορικά με το πώς επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες, όμως, χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον δείγμα εκπαιδευτικών, ενώ αυτές που συμπεριλαμβάνουν στο δείγμα τους τα μέλη ΕΕΠ και ΕΒΠ είναι ελάχιστες.

Γι' αυτό το λόγο, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και του ΕΕΠ και ΕΒΠ σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, σε ΚΕΣΥ ή σε ιδιωτικά πλαίσια. Ειδικότερα, διερευνάται η επαγγελματική εξουθένωση και η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς και η πιθανή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, ΕΕΠ και ΕΒΠ. Βασικός της στόχος είναι, τέλος, η διερεύνηση του κατά πόσο η επαγγελματική εξουθένωση

και η αυτοαποτελεσματικότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας διαφέρουν ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες του δείγματος, καθώς και στα διάφορα πλαίσια εργασίας των συμμετεχόντων.

Οι ερευνητικές υποθέσεις, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, διαμορφώνονται ως εξής:

1. Θα υπάρξει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα
2. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα της προσωπικής επίτευξης και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα
3. Η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα θα προβλέπει τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.
4. Οι δημογραφικοί παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, του επιπέδου εκπαίδευσης και η ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο κοντινό περιβάλλον θα προβλέπουν τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, διαμορφώνονται ως εξής:

1. Θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στις διαφορετικές ειδικότητες των εργαζομένων της έρευνας;
2. Θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στις ειδικότητες των εργαζομένων της έρευνας;
3. Θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια εργασίας;
4. Θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια εργασίας;

## Μέθοδος

### Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 758 εργαζόμενοι από το χώρο της εκπαίδευσης. Αναφορικά με το φύλο οι 672 (88,7%) ήταν γυναίκες και οι 86 (11,3%) άντρες (Πίνακας 1).

### Πίνακας 1

*Συχνότητες και Ποσοστιαίες Αναλογίες ως προς το Φύλο*

Φύλο:	<i>f</i>	%
Γυναίκες	672	88.7
Άντρες	86	11.3
Σύνολο	758	100

Σχετικά με την ηλικιακή ομάδα, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 2, 43 άτομα (5,7%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20 έως 25 ετών, 161 (21,2%) στην ηλικιακή ομάδα 26 έως 30 ετών, 167 (22%) στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 35 ετών, 122 (16,1%) στην ηλικιακή ομάδα 36 έως 40 ετών, 85 (11,2%) στην ηλικιακή ομάδα 41-45 ετών, 58 (7,7%) στην ηλικιακή ομάδα 46 έως 50 ετών, 79 (10,4%) στην ηλικιακή ομάδα 51 έως 55 ετών, 33 (4,4%) στην ηλικιακή ομάδα 56 έως 60 ετών, 4 (0,5%) στην ηλικιακή ομάδα 61 έως 65 ετών, ενώ υπήρχαν 6 άτομα (0,8%) που δεν είχαν δηλώσει την ηλικία τους.

## Πίνακας 2

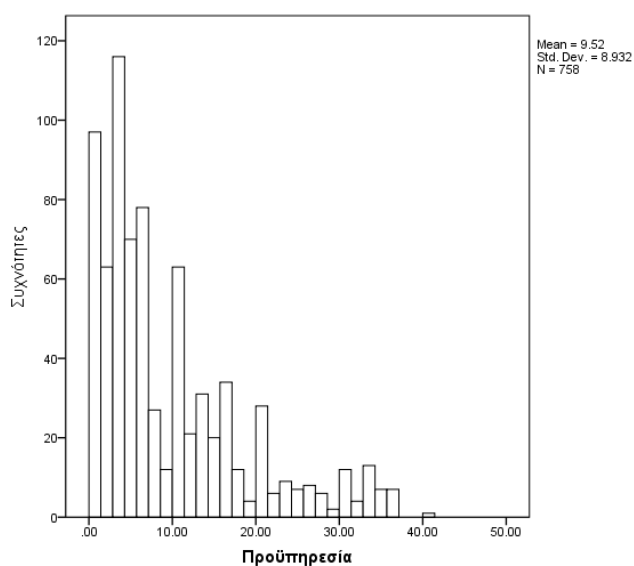
*Συχνότητες και Ποσοστιαίες Αναλογίες Αναφορικά με την Ηλικιακή ομάδα*

Ηλικιακές ομάδες:	F	%
20-25 ετών	43	5.7
26-30 ετών	161	21.4
31-35 ετών	167	22.2
36-40 ετών	122	16.2
41-45 ετών	85	11.3
46-50 ετών	58	7.7
51-55 ετών	79	10.5
56-60 ετών	33	4.4
61-65 ετών	4	0.5

Αναφορικά με την προϋπηρεσία, ο μέσος όρος ήταν 9,52 έτη (Τ.Α. = 8,93) με ελάχιστο τα 0,5 και μέγιστο τα 40 έτη. Παρακάτω γίνεται παράθεση ιστογράμματος συχνοτήτων αναφορικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων (Σχήμα 1).

## Σχήμα 1

*Ιστόγραμμα Συχνοτήτων Σχετικά με την Προϋπηρεσία των Συμμετεχόντων σε Έτη*





Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, από αυτούς οι 14 (1,8%) ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 47 (6,2%) απόφοιτοι ΙΕΚ, οι 246 (32,5%) απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 248 (56,5%) είχαν μεταπτυχιακή ειδίκευση και οι 23 (3%) είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (Πίνακας 3).

### Πίνακας 3

*Συχνότητες και Ποσοστιαίες Αναλογίες Αναφορικά με το Επίπεδο Εκπαίδευσης των Συμμετεχόντων*

Επίπεδο εκπαίδευσης:	F	%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	14	1.8
ΙΕΚ	47	6.2
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	246	32.5
Μεταπτυχιακό	428	56.5
Διδακτορικό	23	3
Σύνολο	758	100

Σχετικά με το εργασιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων 278 (36,7%) εργάζονταν σε γενικό σχολείο, 307 (40,5%) σε ειδικό σχολείο, 18 (2,37%) στον ιδιωτικό τομέα/ΚΔΑΠ, 155 (20,4%) σε ΚΕΣΥ και 7 (0,9%) σε ΕΔΕΑΥ (Πίνακας 4).

### Πίνακας 4

*Συχνότητες και Ποσοστιαίες Αναλογίες Αναφορικά με τον Εργασιακό Χώρο των Συμμετεχόντων*

Εργασιακός χώρος συμμετεχόντων:	F	%
Γενικό σχολείο	278	36.7
Ειδικό σχολείο	307	40.5
Ιδιωτικός τομέας/ ΚΔΑΠ	18	2.37
ΚΕΣΥ	155	20.4
Σύνολο	758	100

Αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων, 87 (11,5%) ήταν Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, 154 (20,3%) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 121 (6,3%) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 48 (6,3%) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, 132 (17,4%) Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (λογοθεραπευτής, επαγγελματικός σύμβουλος, σχολικός νοσηλεύτης, φυσικοθεραπευτής, εργοθεραπευτής), 111 (14,6%) ψυχολόγοι και 105 (13,9%) κοινωνικοί λειτουργοί (Πίνακας 5). Στην παρούσα έρευνα οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν διαχωριστεί από τις υπόλοιπες ειδικότητες του ΕΕΠ λόγω του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και της αριθμητικής τους πλειοψηφίας στο χώρο της εκπαίδευσης, σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες.

### Πίνακας 5

*Συχνότητες και Ποσοστιαίες Αναλογίες Αναφορικά με την Ειδικότητα των Συμμετεχόντων*

Ειδικότητα συμμετεχόντων:	<i>f</i>	%
ΕΒΠ	87	11.5
Εκπ. Πρωτοβάθμιας	121	16.0
Εκπ. Δευτεροβάθμιας	154	20.3
Εκπ. Προσχολικής	48	6.3
Λογοθεραπευτής	32	4.2
Επαγγελματικός Σύμβουλος	6	.8
Ψυχολόγος	111	14.6
Σχολικός Νοσηλεύτης	56	7.4
Φυσικοθεραπευτής	18	2.4
Εργοθεραπευτής	20	2.6
Κοινωνικός Λειτουργός	105	13.9
Σύνολο	758	100

Αναφορικά με την επαφή των συμμετεχόντων με άτομα με ειδικές ανάγκες (ΕΑ), οι 551 εξ' αυτών (72,7%) ανέφεραν ότι δεν έχουν επαφή με άτομα με ΕΑ, ενώ οι 207 (27,3%) ανέφεραν ότι έχουν (Πίνακας 6).

## Πίνακας 6

*Συχνότητες και Ποσοστιαίες Αναλογίες Αναφορικά με την Επαφή των Συμμετεχόντων με Άτομα με ΕΑ*

Επαφή με άτομα με ΕΑ	<i>f</i>	%
Όχι	551	72.7
Ναι	207	27.3
Σύνολο	758	100

## Διαδικασία

Τα δεδομένα στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν από το Νοέμβριο του 2020 έως τον Φεβρουάριο του 2021 μέσω του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε με τη χρήση της δωρεάν ηλεκτρονικής πλατφόρμας «Google Forms». Η διανομή του ανώνυμου ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με τυχαίο τρόπο. Στην αρχή του ερωτηματολογίου δινόταν στους συμμετέχοντες ο σκοπός της έρευνας και σε ποιους απευθύνεται, ενώ ενημερώνονταν ότι η συμπλήρωσή του είναι ανώνυμη. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο υπήρχαν αυστηρά περιοριστικά μέτρα μετακίνησης λόγω της πανδημίας. Επίσης, στα γενικής αγωγής σχολεία το μεγαλύτερο διάστημα η διδασκαλία γινόταν εξ αποστάσεως με εξαίρεση τα σχολεία ειδικής αγωγής, όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα δια ζώσης.

## Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που χωριζόταν σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος απέβλεπε στην συγκέντρωση δεδομένων που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ειδικότητα, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο, σχολική μονάδα εργασίας,

επαφή συμμετεχόντων με άτομα με ΕΑ). Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε την κλίμακα MBI-HSS για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ενώ το τρίτο μέρος την κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας για τη μέτρηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας.

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε χρήση του ερωτηματολογίου MBI-HSS, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Maslach et al. (1996) και σχεδιάστηκε για τα άτομα που παρέχουν ανθρωπιστικές υπηρεσίες ή εργάζονται στο σύστημα υγείας. Η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης αποτελείται από 22 διατυπώσεις αυτοαξιολόγησης για το πώς βλέπουν οι εργαζόμενοι, τόσο την εργασία τους, όσο και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται. Οι 22 αυτές διατυπώσεις χωρίζονται σε 3 παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν εννέα δηλώσεις που αφορούν στη συναισθηματική εξάντληση (π.χ. «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος από την εργασία μου»), πέντε δηλώσεις που αφορούν στην αποπροσωποποίηση (π.χ. «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε κάποιους αποδέκτες σα να είναι αντικείμενα») και οχτώ δηλώσεις που σχετίζονται με την προσωπική επίτευξη (π.χ. «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι αποδέκτες των υπηρεσιών μου για κάποια πράγματα»). Κάθε παράγοντας είναι ανεξάρτητος και η μέτρηση μπορεί να γίνει ξεχωριστά για την κάθε μία από αυτές. Η υψηλή βαθμολογία στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και η ταυτόχρονη χαμηλή βαθμολογία στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων υποδεικνύει την επαγγελματική εξουθένωση.

Στην ουσία, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συχνότητα με την οποία αισθάνονται ότι τους συμβαίνει κάθε μία από τις δηλώσεις της κλίμακας, χρησιμοποιώντας μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 (ποτέ) έως το 7 (κάθε μέρα). Στην παρούσα έρευνα ο Cronbach's alpha είναι ικανοποιητικός και συγκεκριμένα υπολογίστηκε σε .88 για τη συναισθηματική εξάντληση, .82 για την αίσθηση προσωπικής επίτευξης και .74 για την αποπροσωποποίηση.

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας έγινε χρήση της κλίμακας της Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy Scale) (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Η Γερμανική εκδοχή της κλίμακας ήταν η πρώτη της εκδοχή και αναπτύχθηκε από τους Jerusalem & Schwarzer (1981, όπως αναφέρεται στο Schwarzer & Jerusalem, 1995). Αρχικά, οι ερωτήσεις ήταν 20 και στην πορεία μειώθηκαν σε 10 (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Η κλίμακα έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δείγμα συμμετεχόντων από διαφορετικές κουλτούρες. Η υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας έχει αναδειχθεί σε διάφορες έρευνες που έχουν λάβει χώρα σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (Luszczynska et al., 2005· Schwarzer & Hallum, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's alpha κυμαίνεται από .75 έως .90 σε μελέτη που έγινε σε 25 χώρες για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς της. Στον ελληνικό πληθυσμό έγινε η προσαρμογή της από τους Glynou et al. (1994) με Cronbach's alpha .78 σε ενήλικες με μέσο όρο ηλικίας τα 40,4 έτη, ενώ από τα δεδομένα προέκυψε πως η κλίμακα είναι μονοδιάστατη (Scholz et al., 2002). Στην παρούσα έρευνα ο Cronbach's alpha είναι ικανοποιητικός και υπολογίστηκε σε .87.

### **Ανάλυση Δεδομένων**

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε βάση δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα του SPSS. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας γινόταν καταχώρηση των απαντήσεων στη βάση δεδομένων. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση αυτών με τη χρήση του SPSS για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

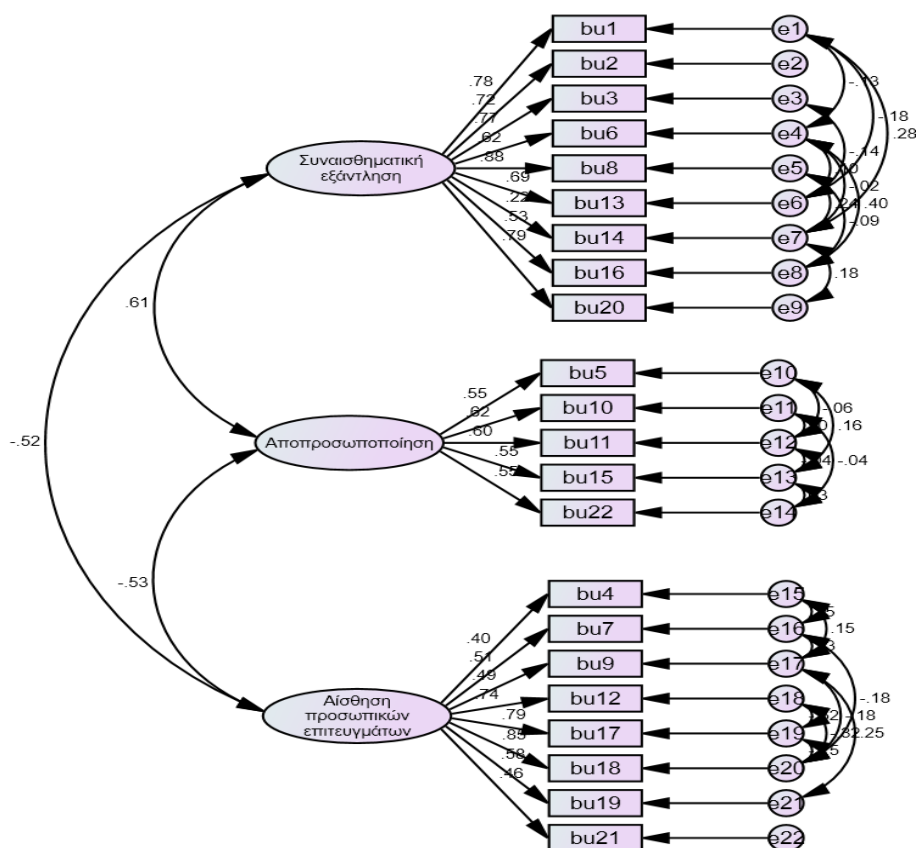
## Αποτελέσματα

### Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα MBI

Πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα MBI για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο αρχικό μοντέλο έγιναν κάποιες προσθήκες συνδιακυμάνσεων, όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης. Η κλίμακα εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής ( $CMIN = 610,84$ ,  $df = 181$ ,  $p < 0,001$ ,  $CMIN/df = 3,38$ ,  $CFI = 0,94$ ,  $TLI = 0,92$ ,  $RMSEA = 0,056$ ,  $SRMR = 0,072$ ) (Σχήμα 2).

### Σχήμα 2

#### Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα MBI



## Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γενικευμένης

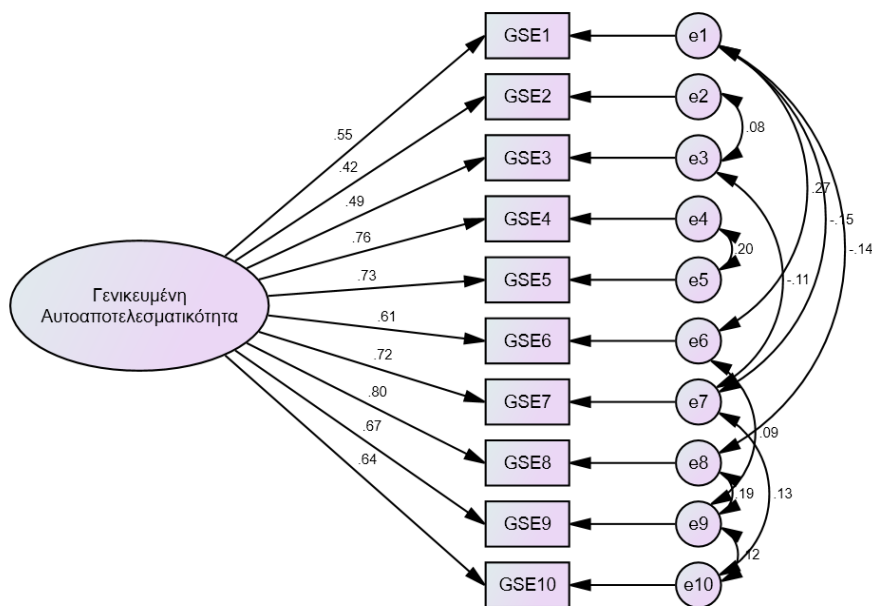
### Αυτοαποτελεσματικότητα

Πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Στο αρχικό μοντέλο έγιναν κάποιες προσθήκες συνδιακυμάνσεων, όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης. Η κλίμακα εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής ( $CMIN = 29,77$ ,  $df = 25$ ,  $p = 0,233$ ,  $CMIN/df = 1,19$ ,  $CFI = 1,00$ ,  $TLI = 1,00$ ,  $RMSEA = 0,016$ ,  $SRMR = 0,016$ ) (Σχήμα 3).

### Σχήμα 3

#### Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γενικευμένης

#### Αυτοαποτελεσματικότητας



### Περιγραφικοί Δείκτες

Αναφορικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι υψηλότεροι μέσοι όροι αποτυπώθηκαν για την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Μ.Ο. = 5,57, Τ.Α. = 0,88) και ακολουθεί ο παράγοντας συναισθηματικής εξάντλησης (Μ.Ο. = 2,93, Τ.Α. = 1,17)

και τέλος ο παράγοντας της αποπροσωποποίησης (Μ.Ο. = 1,93, Τ.Α. = 0,97). Ο μέσος όρος της γενικευμένης αποτελεσματικότητας ήταν 3,12 (Μ.Ο. = 3,12, Τ.Α. = 0,46) (Πίνακας 7).

### Πίνακας 7

*Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για τους Παράγοντες της Επαγγελματική Εξουθένωσης και της Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας*

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συναισθηματική εξάντληση	2,93	1,17
Αποπροσωποποίηση	1,93	0,97
Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	5,57	0,88
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	3,12	0,46

Στη συνέχεια, παρατίθεται ο πίνακας με τους μέσους όρους ανά επαγγελματική ομάδα ως προς τους παράγοντες της επαγγελματική εξουθένωσης και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 8).



**Πίνακας 8**

*Μέσοι Όροι ανά Επαγγελματική Ομάδα ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματική Εξουθένωσης και τη Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα*

	N	Συναισθηματική εξάντληση M.O.	Αποπροσωποποίηση M.O.	Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων M.O.	Γενικευμένη αυτοαποτελε- σματικότητα M.O.
Ψυχολόγοι	111	2,79	1,95	5,50	3,07
Κοινωνικοί λειτουργοί	105	2,80	1,78	5,51	3,06
Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας	121	3,01	1,90	5,50	3,04
Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας	154	3,06	2,00	5,59	3,16
Εκπαιδευτικοί προσχολικής	48	3,04	1,95	5,47	3,09
Σχολικοί νοσηλευτές	56	2,96	2,05	5,55	3,21
Εργοθεραπευτές	20	3,13	2,38	5,36	3,09
Λογοθεραπευτές	32	3,06	1,78	5,85	3,23
Φυσικοθεραπευ- τές	18	2,98	2,14	5,28	3,13
Επαγγελματικοί σύμβουλοι	6	2,15	1,40	6,31	3,02
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	87	2,81	1,86	5,85	3,27
Σύνολο	758	2,93	1,93	5,57	3,12

### Διαφορές στην Επαγγελματική Εξουθένωση ως προς το Φύλο

Διενεργήθηκε ο έλεγχος με το  $t$  κριτήριο προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο. Δεν εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφορικά με το φύλο (Πίνακας 9).

### Πίνακας 9

*Έλεγχος Διαφορών στους Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης ως προς το Φύλο*

	Άντρες		Γυναίκες		$t$
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Συναισθηματική εξάντληση	2.93	1.26	2.93	1.16	-0.01
Αποπροσωποποίηση	2.09	1.07	1.91	0.95	1.66
Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	5.57	0.97	5.57	0.87	0.03

### Συσχέτιση Ηλικίας ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson  $r$  προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ηλικία εμφάνισε αντίστροφη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και θετική συσχέτιση με την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Συνεπώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες ανέφεραν χαμηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση και υψηλότερες τιμές στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10**

*Δείκτες Συσχέτισης Pearson r ως προς την Ηλικία και τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης*

Pearson <i>r</i>	1.	2.	3.	4.
1. Ηλικία	–			
2. Συναισθηματική εξάντληση	–0,01	–		
3. Αποπροσωποποίηση	–0,13**	0,48**	–	
4. Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	0,19**	–0,33**	–0,39**	–

Σημείωση: \*\*  $p < 0,01$

**Συσχέτιση Προϋπηρεσίας ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson *r* προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην προϋπηρεσία ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η προϋπηρεσία εμφάνισε αντίστροφη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και θετική συσχέτιση με την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Συνεπώς οι συμμετέχοντες με περισσότερη προϋπηρεσία ανέφεραν χαμηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση και υψηλότερες τιμές στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11**

*Δείκτες Συσχέτισης Pearson r ως προς την Ηλικία και τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης*

Pearson <i>r</i>	1.	2.	3.	4.
1. Προϋπηρεσία	–			
2. Συναισθηματική εξάντληση	0,05	–		
3. Αποπροσωποποίηση	–0,11**	0,47**	–	
4. Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	0,18**	–0,33**	–0,38**	–

Σημείωση: \*\*  $p < 0,01$ .

## Συσχέτιση Επιπέδου Εκπαίδευσης ως προς τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson  $r$  προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις στους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Η αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων εμφάνισε αντίστροφη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το επίπεδο εκπαίδευσης. Συνεπώς οι συμμετέχοντες που είχαν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης εμφάνιζαν υψηλότερες τιμές στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Πίνακας 12).

### Πίνακας 12

*Δείκτες Συσχέτισης Pearson  $r$  ως προς το Επίπεδο Εκπαίδευσης και τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης*

Pearson $r$	1.	2.	3.	4.
1. Επίπεδο εκπαίδευσης	–			
2. Συναισθηματική εξάντληση	0,02	–		
3. Αποπροσωποποίηση	0,01	0,47**	–	
4. Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	-0,10**	-0,33**	-0,38**	–

Σημείωση: \*\*  $p < 0,01$ .

### Διαφορές στους Παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ως προς την Επαφή των Συμμετεχόντων με Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΕΑ)

Διενεργήθηκε ο έλεγχος με το  $t$  κριτήριο προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το αν οι συμμετέχοντες είχαν επαφή με άτομα με ΕΑ. Εντοπίστηκαν συστηματικές διαφορές μόνο για τον παράγοντα αποπροσωποποίηση [ $t(326,02) = 2,22, p = 0,027$ ] με τους συμμετέχοντες με επαφή με άτομα με ΕΑ (Μ.Ο. = 2,06, Τ.Α. = 1,07) να εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν επαφή με άτομα με ΕΑ (Μ.Ο. = 1,88, Τ.Α. =

0,92). Για τους υπόλοιπους παράγοντες δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την επαφή με άτομα με ΕΑ (Πίνακας 13).

### Πίνακας 13

*Ελεγχος Διαφορών στους Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης ως προς την Επαφή με Άτομα με ΕΑ*

	Επαφή με άτομα με ΕΑ		Χωρίς επαφή με άτομα με ΕΑ		<i>t</i>
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	
Συναισθηματική εξάντληση	3,02	1,12	2,89	1,19	1,34
Αποπροσωποποίηση	2,06	1,07	1,88	0,92	2,22*
Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	5,53	0,85	5,58	0,89	-0,73

Σημείωση: \*\*  $p < 0,01$ .

### Συσχέτιση Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας και Παραγόντων Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson  $r$  προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετικά με την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Συνεπώς, όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες αισθάνονταν αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο εμφάνιζαν χαμηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και υψηλές τιμές στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14**

*Δείκτες Συσχέτισης Pearson r Ανάμεσα στους Παράγοντες Επαγγελματικής Εξουθένωσης και τη Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα*

Pearson <i>r</i>	1	2	3	4
1. Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	--			
2. Συναισθηματική εξάντληση	-0,24**	--		
3. Αποπροσωποποίηση	-0,22**	0,47**	--	
4. Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	0,46**	-0,33**	-0,38**	--

Σημείωση: \*\*  $p < 0,01$

**Διαφορές ως προς την Ειδικότητα**

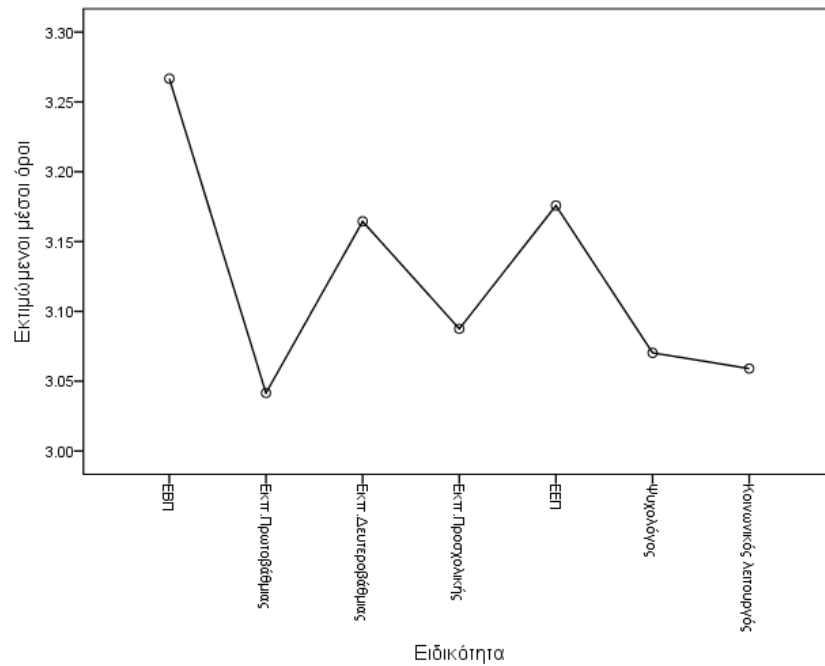
Πραγματοποιήθηκαν μοντέλα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων (ΕΒΠ, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και προσχολικής αγωγής, ΕΕΠ, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

Δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Προέκυψαν, όμως, συστηματικές διαφορές για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, αναφορικά με τη γενικευμένη αποτελεσματικότητα εμφανίστηκαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων [ $F(6,751) = 3,40, p = 0,003, \eta^2 = 0,026$ ]. Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα του ΕΒΠ που εμφανίζουν τους μεγαλύτερους δείκτες και τις ομάδες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των κοινωνικών λειτουργών που εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους (Πίνακας 15 και Σχήμα 4).

**Σχήμα 4**

*Επίδραση της Επαγγελματικής Ομάδας στους Μέσους Όρους της Γενικευμένης*

*Αυτοαποτελεσματικότητας*



**Πίνακας 15**

*Μέσοι Όροι Παραγόντων Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Ειδικότητα των Συμμετεχόντων*

	ΕΒΠ	Εκπ. Α΄βάθμιας	Εκπ. Β΄βάθμιας	Εκπ. Προσχολικής	ΕΕΠ	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί		
	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	<i>F</i>	$\eta^2$
Συναισθηματική εξάντληση	2,81	3,01	3,06	3,04	2,97	2,79	2,80	1,08	0,009
Αποπροσω- ποποίηση	1,86	1,90	2,00	1,95	2,02	1,95	1,78	0,79	0,006
Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	5,85	5,50	5,59	5,47	5,59	5,50	5,51	1,96	0,015
Γενικευμένη αυτοαποτελε- σματικότητα	3,27	3,04	3,16	3,09	3,18	3,07	3,06	3,40**	0,026

Σημείωση: \*\*  $p < 0,01$ .



### Διαφορές ως προς τον Εργασιακό Χώρο

Πραγματοποιήθηκαν μοντέλα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης αναφορικά με τον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων (Γενικό σχολείο, Ειδικό σχολείο, ΚΔΑΠ/Ιδιωτικός τομέας, ΚΕΣΥ) με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

Προέκυψαν συστηματικές διαφορές για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση, εμφανίστηκαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων [ $F(3,754) = 3,70, p = 0,012, \eta^2 = 0,015$ ]. Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni προέκυψαν διαφορές μόνο ανάμεσα στην ομάδα του ειδικού σχολείου και των ΚΕΣΥ. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους (Πίνακας 16).

Αναφορικά με τη γενικευμένη αποτελεσματικότητα εμφανίστηκαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων [ $F(3,754) = 2,87, p = 0,035, \eta^2 = 0,011$ ]. Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni δεν προέκυψαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σύγκρισης (Πίνακας 16).

**Πίνακας 16**

*Μέσοι Όροι Παραγόντων Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον Εργασιακό Χώρο των Συμμετεχόντων*

	Γενικό σχολείο	Ειδικό σχολείο	ΚΔΑΠ/ Ιδιωτικός τομέας	ΚΕΣΥ	<i>F</i>	$\eta^2$
	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.		
Συναισθηματική εξάντληση	2,87	3,06	3,28	2,73	3,70*	0,015
Αποπροσωποποίηση	1,93	1,98	2,22	1,79	1,82	0,007
Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	5,56	5,59	5,47	5,55	0,16	0,001
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	3,08	3,18	3,08	3,07	2,87*	0,011

Σημείωση: \*  $p < 0,05$ .

### Στατιστική Πρόβλεψη Παραγόντων Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τη Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα και τους Δημογραφικούς παράγοντες

Πραγματοποιήθηκαν 3 αναλύσεις ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος stepwise) για την στατιστική πρόβλεψη των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων) από τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και τους δημογραφικούς παράγοντες. Κατά το πρώτο βήμα εισήχθησαν οι μεταβλητές φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο εκπαίδευσης, στο δεύτερο βήμα η επαφή με άτομα με ΕΑ και στο τρίτο βήμα η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

Τη συναισθηματική εξάντληση κατάφεραν να προβλέψουν ( $R^2 = 0,06$ ) η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ( $\beta = -0,24$ ,  $t = -6,61$ ,  $p < 0,001$ ). Συνεπώς, όσο μεγαλύτερη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα είχαν οι συμμετέχοντες, τόσο έτειναν να εμφανίζουν χαμηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση.

Την αποπροσωποποίηση κατάφεραν να προβλέψουν ( $R^2 = 0,08$ ) η ηλικία ( $\beta = -0,12$ ,  $t = -3,29$ ,  $p = 0,001$ ), το φύλο ( $\beta = 0,11$ ,  $t = 3,12$ ,  $p = 0,002$ ), η επαφή με άτομα με ΕΑ ( $\beta = 0,09$ ,  $t = 2,45$ ,  $p = 0,015$ ) και η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ( $\beta = -0,21$ ,  $t = -5,95$ ,  $p < 0,001$ ). Συνεπώς, η αποπροσωποποίηση ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη στους άντρες και όσο πιο μεγάλοι ήταν οι συμμετέχοντες και όσο περισσότερη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα εμφάνιζαν, τόσο έτειναν να εμφανίζουν χαμηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση.

Την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων κατάφεραν να προβλέψουν ( $R^2 = 0,23$ ) η ηλικία ( $\beta = 0,12$ ,  $t = 3,81$ ,  $p < 0,001$ ), το επίπεδο εκπαίδευσης ( $\beta = -0,09$ ,  $t = -2,79$ ,  $p = 0,005$ ) και η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ( $\beta = 0,44$ ,  $t = 13,58$ ,  $p < 0,001$ ). Συνεπώς, όσο πιο μεγάλοι σε ηλικία ήταν οι συμμετέχοντες, όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης είχαν και όσο υψηλότερη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ανέφεραν, τόσο έτειναν να

εμφανίζουν υψηλές τιμές στην αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων στο χώρο εργασίας τους (Πίνακας 17).

### Πίνακας 17

*Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Στατιστική Πρόβλεψη (μέθοδος stepwise) των Παραγόντων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τη Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα και τους Δημογραφικούς Παράγοντες*

	Συναισθηματική εξάντληση		Αποπροσωποποίηση		Αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων	
	βήμα ( $\Delta R^2$ )	$\beta$	βήμα ( $\Delta R^2$ )	$\beta$	βήμα ( $\Delta R^2$ )	$\beta$
Φύλο			2(0,009)	0,11**		
Ηλικία			1 (0,016)	-0,12***	1 (0,035)	0,12***
Προϋπηρεσία						
Επίπεδο εκπαίδευσης					2(0,009)	-0,09**
Επαφή με άτομα με ΕΑ			3(0,007)	0,09*		
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	1 (0,055)	-0,24***	4(0,044)	-0,21***	3(0,189)	0,44***
$R^2$	0,06		0,08		0,23	

Σημείωση: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ . Για το φύλο 0= Γυναίκες, 1= Άντρες και για την επαφή με άτομα με ΕΑ 0=χωρίς επαφή, 1= σε επαφή με άτομα με ΕΑ

## Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, ΚΕΣΥ ή σε ιδιωτικά πλαίσια κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ και ΕΒΠ από τα παραπάνω πλαίσια εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν μετά τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες του δείγματος παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων, σε σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ σε σχετικά υψηλά επίπεδα κυμάνθηκε και η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Σε σύγκριση με έρευνες που έχουν διεξαχθεί πριν από την πανδημία στη χώρα μας (π.χ. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Μουταβελής & Μωραΐτη, 2020), φαίνεται πως οι μέσοι όροι των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζουν μια αυξητική τάση.

Σύμφωνα με τις δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις, αναμενόταν να υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και θετική συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα της προσωπικής επίτευξης και της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετική συσχέτιση με την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων επιβεβαιώνοντας αυτές τις δύο υποθέσεις.

Συνεπώς, όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες αισθάνονταν αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο εμφάνιζαν χαμηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και υψηλές τιμές στην αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Την ίδια σχέση ανάμεσα στις

μεταβλητές αυτές βρήκαν και οι Νιθαυριανάκη και Παπαδούρης (2020), καθώς και οι Mackoniené και Norvilé (2012). Είναι ένα εύρημα, δηλαδή, που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Στην ουσία, αυτό το εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι όσο περισσότερη πίστη στις ικανότητές τους και στην αποτελεσματικότητά τους νιώθουν οι εργαζόμενοι, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να αισθανθούν εξουθενωμένοι από την εργασία τους. Ειδικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητά τους ενισχύει την θετική αίσθηση που έχουν οι ίδιοι για τα επαγγελματικά τους κατορθώματά παρουσιάζοντας ταυτόχρονα υψηλή αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων και χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Επιπρόσθετα, επιβεβαιώθηκε και η 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, όπου η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε πως προβλέπει τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης (τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, καθώς και την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων). Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία φανερώνει πως η μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική εξουθένωση (Νιθαυριανάκη & Παπαδούρης, 2020).

Βέβαια, στην παρούσα έρευνα η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα δε φάνηκε να μπορεί να προβλέψει μεγάλο μέρος της διασποράς αναφορικά με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, όπως φαίνεται από το  $R^2$  (Πίνακας 12). Παρόλα αυτά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές, όσο μεγαλύτερη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα είχαν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, τόσο έτειναν να εμφανίζουν χαμηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση. Παρομοίως, όσο περισσότερη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα εμφάνιζαν, τόσο έτειναν να εμφανίζουν χαμηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση, ενώ όσο υψηλότερη

γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ανέφεραν, τόσο έτειναν να εμφανίζουν υψηλές τιμές στην αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων στο χώρο εργασίας τους.

Παρόμοια ερευνητικά δεδομένα (Boujout et al., 2017· Oakes et al., 2013· Ozdemir, 2007· Tayyar Çelik & Kahraman, 2018) επιβεβαιώνουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων στην εκπαίδευση συνιστά προβλεπτικό παράγοντα για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης αλλά και της αίσθησης των προσωπικών επιτευγμάτων. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα αυτοί να αισθάνονται περισσότερο ικανοί να διαχειριστούν, τόσο τους μαθητές, όσο και τις συνθήκες εργασίας, χρησιμοποιώντας ανάλογες στρατηγικές. Έχοντας αυτοαποτελεσματικότητα και κατάλληλους τρόπους διαχείρισης των καταστάσεων έρχονται αντιμέτωποι λιγότερο συχνά με αισθήματα εξουθένωσης. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να προβλέψει αν κάποιος εργαζόμενος στο χώρο της εκπαίδευσης θα βιώσει ή όχι επαγγελματική εξουθένωση.

Αναφορικά με την 4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι δημογραφικοί παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, του επιπέδου εκπαίδευσης και της ύπαρξης ατόμου με ειδικές ανάγκες στο κοντινό περιβάλλον θα προέβλεπαν τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτή φάνηκε να επιβεβαιώνεται από τους παράγοντες της αποπροσωποποίησης και της αίσθησης των προσωπικών επιτευγμάτων.

Κανένας δημογραφικός παράγοντας δεν κατάφερε να προβλέψει τη συναισθηματική εξάντληση. Τα δεδομένα που αφορούν στους δημογραφικούς παράγοντες και στη σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση και συγκεκριμένα με τη συναισθηματική εξάντληση δεν είναι ξεκάθαρα στη βιβλιογραφία. Αρκετές, πάντως, έρευνες υποστηρίζουν πως οι γυναίκες (Antoniou et al., 2006· Toker, 2011), οι ηλικιακά νεότεροι/ες (El Helou et al., 2006) και όσοι διδάσκουν 10 ή περισσότερα χρόνια (Yorulmaz & Altinkurt, 2018) εμφανίζουν υψηλότερη

συναισθηματική εξάντληση. Δεδομένου του θολού τοπίου που υπάρχει στη βιβλιογραφία αναφορικά με τον προβλεπτικό ρόλο των δημογραφικών παραγόντων του φύλου, της ηλικίας και της εμπειρίας στη συναισθηματική εξάντληση, το παρόν εύρημα ίσως να δείχνει πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσά τους.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως η ηλικία, το φύλο και η ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο κοντινό περιβάλλον, έδειξαν πως μπορούν να προβλέψουν τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες δήλωσαν ότι παρουσιάζουν υψηλότερη αποπροσωποποίηση, ενώ όσοι/ες ήταν νεότεροι/ες ή/και δεν είχαν στο περιβάλλον τους άτομο με ειδικές ανάγκες εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα στον παράγοντα αυτό.

Αναφορικά με το φύλο, το εύρημα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι άνδρες φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερη αποπροσωποποίηση (Lau et al., 2005· Purvanova & Muros, 2010· Yavuz, 2009). Αυτό ενδεχομένως να μπορούσε να εξηγηθεί από το ρόλο των δύο φύλων μέσα στην κοινωνία. Τα κορίτσια προορίζονται να γίνουν πιο στοργικές και προστατευτικές γυναίκες, ενώ τα αγόρια πιο διεκδικητικοί και ανταγωνιστικοί άντρες (Yorulmaz & Altinkurt, 2018). Αυτό με τη σειρά του μπορεί να ωθεί τους άντρες να επενδύουν περισσότερο στην επαγγελματική τους καριέρα και εξέλιξη, υιοθετώντας πιο ανταγωνιστικές συμπεριφορές, έχοντας ως απόρροια συχνά να ματαιώνονται και να επέρχεται η επαγγελματική τους εξουθένωση.

Τέλος, ως προς την αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων, φάνηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες και όσοι είχαν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έτειναν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε αυτή. Όσον αφορά στην ηλικία, παρόμοια ευρήματα στην Ελλάδα υποστήριξε η έρευνα των Μουταβελή και Μωραΐτη (2020) που είχε ως δείγμα της εκπαιδευτικούς.



Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι στην εκπαίδευση, ενδεχομένως, να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους και ταυτόχρονα να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση. Ακόμη, με το πέρασμα των ετών, έχουν υιοθετήσει πλέον μηχανισμούς άμυνας που τους βοηθούν απέναντι στις επαγγελματικές τους δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, οι νεότεροι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση, ενδεχομένως να εισέρχονται στον εργασιακό χώρο με υψηλές προσδοκίες και με τη σκέψη ενός πιο εξιδανικευμένου εργασιακού περιβάλλοντος. Συχνά, όμως, αυτό το εξιδανικευμένο περιβάλλον έρχεται σε σύγκρουση με το πραγματικό, καθώς συνειδητοποιούν ότι δεν υπάρχουν οι πλέον κατάλληλες υποδομές και τα κατάλληλα δίκτυα επαγγελματικής υποστήριξης, όπως επίσης ότι οι απαιτήσεις και ο φόρτος εργασίας βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Αυτό ενδεχομένως να τους οδηγεί σε μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων.

Αναφορικά με το εύρημα ότι τα άτομα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έτειναν να έχουν υψηλότερη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων, ενδεχομένως, να μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι έχουν λιγότερες γνώσεις, καθώς και χαμηλότερες προσδοκίες για τις υπηρεσίες που μπορούν να παρέχουν. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση υψηλότερης αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων, ότι δηλαδή μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στο ρόλο που τους έχει αποδοθεί.

Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, που αφορούσε στο αν θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στις διαφορετικές ειδικότητες των εργαζομένων, δε βρέθηκαν συστηματικές διαφορές ανάμεσά τους. Άλλες έρευνες, όπως η Κουφάκη (2019) και η Χατζηπέμου (2019) έχουν υποστηρίξει πως υπάρχουν διαφορές ως προς τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε ειδικότητες. Ενδεχομένως, στην παρούσα έρευνα η εξ' αποστάσεως διδασκαλία και παροχή υπηρεσιών να έφερε αντιμέτωπους τους εργαζόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης με παρόμοιες συνθήκες και κυρίως με την

ανάπτυξη και βελτίωση των τεχνολογικών τους δεξιοτήτων, κάτι το οποίο μπορεί να έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση παρόμοιων παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες.

Το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στις ειδικότητες των εργαζομένων της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα προέκυψαν συστηματικές διαφορές για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ανάμεσα στις ειδικότητες των εργαζομένων. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στα μέλη του ΕΒΠ που εμφάνισαν τους υψηλότερους δείκτες και στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους κοινωνικούς λειτουργούς που εμφάνισαν τις χαμηλότερες τιμές. Το γεγονός ότι τα μέλη του ΕΒΠ εμφανίζουν υψηλούς δείκτες αυτοαποτελεσματικότητας, ενδεχομένως, να μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ασχολούνται με την καθημερινή φροντίδα και υγιεινή του παιδιού, κάτι το οποίο είναι αναγκαίο για τη λειτουργία του σχολείου και για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Νιώθοντας ότι προσφέρουν και ότι έχουν αναλάβει σημαντικούς ρόλους για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αυξάνεται και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η αίσθηση τους αυτή, ενδεχομένως, να τους διευκολύνει στο να μη νιώθουν περισσότερο εξουθενωμένοι από τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σύμφωνα με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με το αν θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια εργασίας, φάνηκε ότι οι διαφορές αυτές ισχύουν μόνο για τον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης. Αυτές οι διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους εργαζόμενους σε ειδικά σχολεία και σε αυτούς των ΚΕΣΥ, με τους πρώτους να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα. Οι διαφορές αυτές, ενδεχομένως, οφείλονται στις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των εργαζομένων στην ειδική αγωγή σε σχέση με τους εργαζόμενους στη γενική εκπαίδευση

(Sari, 2004). Το είδος των ειδικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, η ενεργός εμπλοκή με τους μαθητές/ τις μαθήτριες ή/και οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στην ειδική αγωγή (Brunsting et al., 2014). Ενδεχομένως, αυτό να μην παρατηρείται στους εργαζόμενους σε ΚΕΣΥ, καθώς ο ρόλος τους αφορά κατά βάση στη διάγνωση και την αξιολόγηση των μαθητών. Επίσης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς, τα ΚΕΣΥ είχαν μειωμένο φόρτο εργασίας, συγκριτικά με τα ειδικά σχολεία, όπου οι εργαζόμενοι σε αυτά κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν πιο σύνθετες συνθήκες εργασίας εξαιτίας της πανδημίας.

Τέλος, αναφορικά με το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το αν θα υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια εργασίας, η έρευνα δεν έδειξε να υπάρχουν διαφορές. Η έλλειψη σχετικών ερευνητικών δεδομένων στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε διευκολύνει στο να γίνουν περαιτέρω συγκρίσεις. Ενδεχομένως, να μην υπάρχει σχέση ανάμεσα στη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και στα πλαίσια εργασίας. Περαιτέρω έρευνα πάνω σε αυτό το ζήτημα θα βοηθούσε να διαλευκανθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο παράγοντες.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετικά με την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Έδειξε, επίσης, πως δεν υπάρχουν συστηματικές διαφορές ανάμεσα στις ειδικότητες των συμμετεχόντων στους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ διαφορές ως προς τα επίπεδα των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια εργασίας βρέθηκαν μόνο στον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης.

Σημαντικό ήταν, επίσης, το εύρημα ότι προέκυψαν συστηματικές διαφορές για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ανάμεσα στις ειδικότητες των εργαζομένων την έρευνας. Επιπρόσθετα, η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα φάνηκε πως προβλέπει σε γενικές γραμμές τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, καθώς και την αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων, δηλαδή και τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες, μερικοί εξ' αυτών κατάφεραν να προβλέψουν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και της αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων, αλλά όχι της συναισθηματικής εξάντλησης.

Συμπερασματικά, η έλευση της πανδημίας Covid-19 έφερε στο προσκήνιο αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα την επικράτηση της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα έδειξε, όμως, μια ελαφρά αυξητική τάση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι άλλοι παράγοντες λειτούργησαν εξισορροπητικά τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα μέλη ΕΕΠ και ΕΒΠ, ώστε να μην βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση σε υψηλότερα επίπεδα. Μερικοί βοηθητικοί παράγοντες θα μπορούσαν να είναι η υποστήριξη από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Awa et al., 2010· Sokal et al., 2020b). Βέβαια, τα αυξημένα επίπεδα της αίσθησης των προσωπικών επιτευγμάτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν ένα εύρημα που έρχεται να επιβεβαιώσει την έρευνα των Sokal et al. (2020a), που διεξήχθη το διάστημα την πανδημίας στον Καναδά, και υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλή αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της διαδικτυακής τους τάξης. Ωστόσο, είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν μόνο στη χρονική συγκυρία

της πανδημίας Covid-19, καθώς δεν εξετάστηκαν συγκεκριμένες μεταβλητές που σχετίζονται με αυτή.

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης της ελληνικής πραγματικότητας αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην Ελλάδα οι έρευνες που περιλαμβάνουν στο δείγμα τους όλες τις ειδικότητες που εργάζονται στις διάφορες σχολικές δομές, τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής, όπως κάνει η παρούσα, είναι ελάχιστες μέχρι στιγμής. Αυτό το γεγονός μπορεί να δυσκολεύει τη σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με άλλα σχετικά ευρήματα, όμως καθιστά αυτομάτως την έρευνα αυτή αρκετά πρωτότυπη, ιδίως αν συλλογιστούμε ότι εκτυλίσσεται μέσα σε μια ιδιαίτερη χρονική συγκυρία, αυτή της πανδημίας. Εκτός από την πρωτοτυπία της, ένα άλλο βασικό πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι ότι συμπεριλαμβάνει στο δείγμα της έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων από όλη την Ελλάδα, που εργάζονται στην εκπαίδευση.

Υπάρχουν, βέβαια, και περιορισμοί ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων της κάθε επιμέρους ειδικότητας. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες από αυτές οι συμμετέχοντες ήταν λίγοι (π.χ. επαγγελματικοί σύμβουλοι, φυσικοθεραπευτές, εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα). Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξέτασε την επαγγελματική εξουθένωση και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με συγκεκριμένους ατομικούς/δημογραφικούς παράγοντες, χωρίς να συμπεριλάβει άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα τους σχολικούς (π.χ. σχέση με μαθητές/ σχέσεις με συναδέλφους/ φόρτος εργασίας), που ενδεχομένως να συμβάλλουν στα επίπεδα των παραγόντων των υπό μελέτη μεταβλητών. Ένας τελευταίος περιορισμός αφορά στα μέσα συλλογής των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν εμπειρίχην αποκλειστικά ερωτήσεις

κλειστού τύπου, χωρίς να δίνουν τη δυνατότητα στον κάθε συμμετέχοντα να επεξηγήσει την απάντηση που δίνει.

Τέλος, με βάση και τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν κρίνεται αναγκαίο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες που να αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εργαζομένων στις σχολικές δομές κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να διεξαχθούν έρευνες που να έχουν μεν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων όπως η παρούσα έρευνα, αλλά να συμπεριλάβουν δε στο δείγμα τους περισσότερους συμμετέχοντες, όπως και καλύτερη αναλογία συμμετεχόντων ως προς τις ειδικότητες. Τέλος, οι έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν επιπλέον παράγοντες που φαίνεται πως συντείνουν στην εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως επίσης να διερευνήσουν πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

### Βιβλιογραφία

- Abaoğlu, H., Demirok, T., & Kayıhan, H. (2020). Burnout and its relationship with work-related factors among occupational therapists working in public sector in Turkey. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1735513>
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59884#page=41>
- Alici, B., & Müezzini, E. (2019). Investigation of the job satisfaction and the self-perception in the private and governmental institutions. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 9(1), 35-43. Retrieved from: <http://www.tojned.net/>
- Alghazo, E. M. (2005). Special education teachers perceptions toward effective instructional practices in the United Arab Emirates (UAE). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 28(3-4), 28, 221-229. <https://doi.org/10.1177/088840640502800408>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- 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(2), 115-129. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701267774>

Anastasiou, S. (2020). Economic crisis, emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment of teachers in Greece. *Humanities*, 8(2), 230-239.

<http://dx.doi.org/10.18488/journal.73.2020.82.230.239>

Antoniou, A., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 08(11), 1642-

1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>

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. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>

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.

<http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213>

Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Παπαζήση.

Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis. *BMC public health*, 16(1), 1-11.

<http://dx.doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>

Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient education and counseling*, 78(2), 184-190.

<https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>



- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge?. *American secondary education*, 33(3), 51-64. Retrieved from: [https://www.jstor.org/stable/41064554?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41064554?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2020). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.37.2.122>
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 335-394). Hemisphere.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Vol. 5 (pp.307-337). Information Age Publishing.
- Bataineh, O. (2009). Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout. *International Education*, 39(1), 4. Retrieved from: <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol39/iss1/4>
- Batu, E. S. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion & Related Studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Bayani, A. A., & Baghery, H. (2020). Exploring the influence of self-efficacy, school context and self-esteem on job burnout of Iranian Muslim teachers: a path model

approach. *Journal of religion and health*, 59(1), 154-162.

<https://doi.org/10.1007/s10943-018-0703-2>

Berry, & Rachel L. (2011). Special education teacher burnout: the effects of efficacy expectations and perceptions of job responsibilities. *WWU Graduate School Collection*, 127. <https://doi.org/10.25710/8pg8-wn59>

Bevans, K., Bradshaw, C., Miech, R., & Leaf, P. (2007). Staff-and School-Level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77(6), 294-302. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00210.x>

Bianchi, R. & Mayor, E. (2016). Burnout-depression overlap: A study of New Zealand schoolteachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 45(3), 4-11. Retrieved from: [https://academicworks.cuny.edu/cc\\_pubs/362/](https://academicworks.cuny.edu/cc_pubs/362/)

Blood, G. W., Thomas, E. A., Ridenour, J. S., & Qualls, C. D. (2002). Job stress in speech-language pathologists working in rural, suburban, and urban schools: Social support and frequency of interactions. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 29, 132-140. [https://doi.org/10.1044/cicsd\\_29\\_F\\_132](https://doi.org/10.1044/cicsd_29_F_132)

Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8-20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00057-8)

Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1598-1608.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>

- Bruce, C. D., & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(2), 346-370.  
<https://doi.org/10.2307/20466705>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 37(4), 681-711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Bümen, N. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research* 40, 16–35.
- Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10(1).  
<http://dx.doi.org/10.2174/1874350101710010190>
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371-380.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371>
- Burke, R. J., Richardson, A. M. (2000). Psychological burnout in organizations. In R.T. Golembiewski, (Ed.), *Handbook of organizational behavior*. Marcel Dekker.
- Γαλάνη, Β. Σ. (2010). *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης*. [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Calitz, T., Roux, A., & Strydom, H. (2014). Factors that affect social workers' job satisfaction, stress and burnout. *Social work*, 50(2), 153-169.  
<http://dx.doi.org/10.15270/50-2-393>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships

- between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Caglar, C. (2011). An examination of teacher's occupational burnout levels in terms of organizational confidence and some other variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1841-1847. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ962677>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. *Analise Psicologica*, 37(2), 135-146. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1471>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20(3), 227-237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
- Capri, B., & Guler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio-demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 1-22. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.7>
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163. <https://doi.org/10.3102/00028312035001145>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>

- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1057-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review, 21*(3), 193-218.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chao, C. N., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1142-1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 375-395. <https://doi.org/10.1002/job.251>
- Corrado, B., Ciardi, G., Fortunato, L., & Servodio Iammarrone, C. (2019). Burnout syndrome among Italian physiotherapists: A cross-sectional study. *European Journal of Physiotherapy, 21*(4), 240-245. <https://doi.org/10.1080/21679169.2018.1536765>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology, 49*(5), 409-414. <https://doi.org/10.1002/ijop.12032>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating

- the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472-486. <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Δήμου, Γ. Η. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Ι. Θεωρίες μάθησης*. Gutenberg.
- Doğuyurt, M. F. (2013). *The search of occupational burnout levels of teachers according to some variables: A meta analysis study* (Doctoral dissertation, Master's thesis, Gaziosmanpaşa University, Tokat, Turkey).
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Duff, C. L. (2014). Health education, a school nurse role. *NASN School Nurse*, 30(1), 8-9. <https://doi.org/10.1177/1942602x14557227>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Services Press.
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος 3699, ΦΕΚ 199, τε Α'. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/142858/nomos-3699-2008](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/142858/nomos-3699-2008)
- El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School leadership & management*, 36(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051>
- Emin Türkoğlu, M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474. <https://doi.org/10.1177/0143034306070432>

- Ewen, C., Jenkins, H., Jackson, C., Jutley-Neilson, J., & Galvin, J. (2020). Well-being, job satisfaction, stress and burnout in speech-language pathologists: A review. *International journal of speech-language pathology*, 1-11.  
<https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1758210>
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Ferney Harris, S., Prater, M. A., Dyches, T. T., & Allen Heath, M. (2009). Job stress of school-based speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, 30(2), 103-111. <https://doi.org/10.1177%2F1525740108323856>
- Fisher, K. L. (2006). School nurses' perceptions of self-efficacy in providing diabetes care. *The Journal of School Nursing*, 22(4), 223-228. <https://doi.org/10.1177/10598405050220040701>
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. In *American Educational Research Association Annual Conference* (pp. 1-59). The University of Maryland. Retrieved from:  
[https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research\\_files/Fives\\_AERA\\_2003.pdf](https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf)
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., B-onus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.  
<https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Fox, L., & Lentini, R. H. (2006). " You Got It!" Teaching Social and Emotional Skills. *YC Young Children*, 61(6), 36-42. Retrieved from:  
<https://www.proquest.com/openview/7cc847448d7768c38f3f6a9fd7e1e229/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27755>

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fu, W., Tang, W., Xue, E., Li, J., & Shan, C. (2019). The mediation effect of self-esteem on job-burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1662204>
- García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & health*, 34(6), 733-753.  
<https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. Retrieved from:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70. <https://doi.org/10.1177/1059601198231004>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35-46.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-011-0486-5>



- George-Levi, S., Schmidt-Barad, T., Natan, I., & Margalit, M. (2020). Sense of coherence and burnout among school psychologists: The moderating role of loneliness. *Current Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00766-5>
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. <https://doi.org/10.5465/amr.1992.4279530>
- Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0040>
- Glynou, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Greek adaptation of the General Self-efficacy Scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Grbovic, M., Pranjic, N., Selmanovic, S., Brekalo-Lazarevic, S., & Jatic, Z. (2011). Montenegro special education teaching staff burnout: survey study. *Acta Informatica Medica*, 19(1), 49.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420. <https://doi.org/10.1177/00131640121971284>

- Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, 7(2), 129- 136. <https://doi.org/10.1037/h0088251>
- Huebner, E. S. (1994). Relationships among demographics, social support, job satisfaction and burnout among school psychologists. *School Psychology International*, 15(2), 181-186. <https://doi.org/10.1177/0143034394152007>
- Jameson, B. E. (2018). *Exploring the factors that influence the role, burnout and job satisfaction of the school nurse: a mixed methods study* (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School-Newark).
- Jameson, B. E., & Bowen, F. (2020). Use of the worklife and levels of burnout surveys to assess the school nurse work environment. *The Journal of School Nursing*, 36(4), 272-282. <https://doi.org/10.1177/1059840518813697>
- Janus, E., Gawalkiewicz, P., & Bac, A. (2018). Professional burnout in occupational therapists. *Advances in Rehabilitation*, 32(2), 49-56. <https://doi.org/10.5114/areh.2018.77937>
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Hemisphere.
- Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167-187. <https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030>
- Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Υπουργική απόφαση, 27922/Γ6, ΦΕΚ 449, τ. Β'. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2007).
- Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk. *Hellenic Journal of Psychology*, 13(3), 196-216.

- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σσ. 217-229). Ελληνικά Γράμματα.
- Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). *Burnout: A fashionable diagnosis*. *Deutsches Ärzteblatt International*, 108 (46), 781–787.  
<https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0781>
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.010>
- Kioui, E., Florakos, G., & Papakitsos, E. X. (2017). Gender stereotypes and study choice in depending on gender in secondary education. *Research in Education*, 6, 95-111.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>

- Κόκκινος, Κ. Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτησης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και προοπτικές* (σσ. 1065-1074). Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Α., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β., (2003). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής & ειδικής αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Β' τόμος, (σσ. 282-297). Ατραπός.
- Kounenou, K., Koumoundourou, G., & Makri-Botsari, E. (2010). Greek school career counselors competencies and burnout syndrome. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1890-1895. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.1004>
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κουφάκη, Ζ. (2019). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό*. [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443-452. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.6.443-452>

- Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120-147. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2126>
- Lau, P. S. Y. M., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491- 516. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8033-z>
- Lauder, W., Holland, K., Roxburgh, M., Topping, K., Watson, R., Johnson, M., Porter, M., & Behr, A. (2008). Measuring competence, self-reported competence and self-efficacy in pre-registration students. *Nursing Standard*, 22(20), 35-43. <https://doi.org/10.7748/ns2008.01.22.20.35.c6316>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (2014). *Burnout at work*. Taylor & Francis.
- Li Q., Miao Y., Zeng X., Tarimo C. S., Wu C., Wu J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *J. Affect. Dis.* 277, 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.017>
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>

- Llorens-Gumbau, S., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, 1(1), 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001>
- Luk, A. L., Chan, B. P., Cheong, S. W., & Ko, S. K. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, 95(3), 489-502. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9533-7>
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/jrlp.139.5.439-457>
- Mabry, R. D. (2005). *Teacher burnout factors: A study of teachers in the Maury County, Tennessee, school system*. Tennessee State University.
- Mackonienė, R., & Norvilė, N. (2012). Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among Lithuanian school psychologists. *Tiltai*, 60(3), 199-211.
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2018). Teacher burnout. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0964>
- Malinauskas, R., Malinauskiene, V., & Dumciene, A. (2010). Burnout and perceived stress among university coaches in Lithuania. *Journal of occupational health*, 52(5), 302-307. <https://doi.org/10.1539/joh.O10006>
- Malmberg, L., Hagger, H., & Webster, S. (2013). Teachers' situation-specific mastery experiences: Teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 429-451. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0206-1>
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546–559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>

- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale, CA: CPP, Incorporated.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Μαυροειδή, Α., Καλύμνιου, Μ., Γονιδάκης, Φ. (2020) (Επιμ.). *Πρόληψη και αντιμετώπιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout syndrome) σε υγειονομικό προσωπικό*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O' Shea, D., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). The prevalence and cause(s) of burnout among applied psychologists: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, 1897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897>
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, 132(3), 327–353. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.327>
- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34-45.
- Minnich, K. (2011). *A phenomenological study of workplace empowerment and self-efficacy of school social workers* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.

Mohamed, A. H. H. (2015). Burnout and work stress among disability centers staff in Oman.

*International Journal of Special Education*, 30(1), 1-12. Retrieved from:

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1094835>

Molero Jurado, M. D., Pérez-Fuentes, M. D., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez

Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research*

*International*, 2019, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>

Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. T. (2014). On the relationship between Iranian

EFL teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral*

*Sciences*, 98, 1255-1262. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.541>

Μουταβελής, Γ. Α. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του

Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 120 – 139.

Μουταβελής, Γ. Α., & Μωραΐτη, Χ. (2020). Η επαγγελματική εξουθένωση και η ψυχική

ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Η. Ανδρόγιαννης, Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, *Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση* (Β' τόμος, σ.110-127). Readnet Publications.

Mousavy, S., & Nimehchisalem, V. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to

English language teachers' burnout. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 39–47. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.39>

Νιθαυριανάκη, Α., & Παπαδούρης, Π. (2020). Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και

αυτοαποτελεσματικότητας εργαζομένων σε δομές ειδικής αγωγής. *Επιστήμες*

*Αγωγής*, 2020(3), 92-112. <https://147.52.82.49/index.php/edusci/article/view/1224>



- Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-tiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 95-126. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0037>
- O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review, 46*(2), 165-176. <https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2>
- Ozan, M. B. (2009). A study on primary schoolteacher burnout levels: the northern cyprus case. *Education, 129*(4). Retrieved from:  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asx&AN=40310163&site=eds-live&scope=site>
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Human and Social Sciences, 2*(4), 256-262.
- Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies, 11*(9), 79-89. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Στο Maehr M. L. & Pintrich, P. R. (Eds), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10 (pp. 1 – 49). JAI Press.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports, 1710-1721*. <https://doi.org/10.9734/JSRR/2014/8981>
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12*(3), 295-314.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*, 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Perera, H. N. (2016). Construct validity of the social provisions scale: A bifactor exploratory structural equation modeling approach. *Assessment, 23*(6), 720–733. <https://doi.org/10.1177/1073191115589344>
- Pepe, A., & Addimando, L. (2013). Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in northern italy. *International Journal of Special Education, 13*(1), 11-23. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013679>
- Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In C. D.Scott & J. Hawk (eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. Bruner/Mazel Publications.
- 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). Gower Publishing Company.
- Pless, R., & Rogers, P. (2017). The relationship between school nurses' self-efficacy and interventions implemented to prevent childhood obesity. *Citations Journal of Undergraduate Research, 14*. Retrieved from: [https://www.lagrange.edu/resources/pdf/citations/2017/30\\_Final\\_Nursing\\_Jessi\\_Hatch.pdf](https://www.lagrange.edu/resources/pdf/citations/2017/30_Final_Nursing_Jessi_Hatch.pdf)
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηαργύρου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (Τόμος Γ', σσ. 161-186). Ατραπός.

- Poncet, M. C., Toullic, P., Papazian, L., Kentish-Barnes, N., Timsit, J., Pochard, F., Chevret, S., Schlemmer, B., & Azoulay, É. (2007). Burnout syndrome in critical care nursing staff. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, *175*(7), 698-704. <https://doi.org/10.1164/rccm.200606-806oc>
- Prado-Gascó V., Gómez-Domínguez M. T., Soto-Rubio A., Díaz-Rodríguez L., Navarro-Mateu D. (2020). Stay at home and teach: a comparative study of psychosocial risks between Spain and Mexico during the pandemic. *Front. Psychol.* *11*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566900>
- Pressley, T. (2021). Returning to teaching during COVID-19: An empirical study on elementary teachers' self-efficacy. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22528>
- Proctor, B. E., & Steadman, T. (2003). Job satisfaction, burnout, and perceived effectiveness of “in-house” versus traditional school psychologists. *Psychology in the Schools*, *40*(2), 237-243. <https://doi.org/10.1002/pits.10082>
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(2), 168–185.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education*, *34*(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>
- Ranby, S., Rebeiz, A., Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). *COVID-19's Second Wave: How are teachers faring with the return to physical schools?*. The University of Winnipeg.

- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.013>
- Rout, U. R., & Rout, J. K. (2002). *Stress management for primary health professionals*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Roth, J. (2006). *The Association Between Vocational Personality and Self-efficacy for School Psychologists* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Arizona University.
- Rožman, M., Treven, S., & Cingula, M. (2018). The impact of behavioral symptoms of burnout on work engagement of older employees: the case of Slovenian companies. *Naše gospodarstvo/Our economy*, 64(3), 3-11. <https://doi.org/10.2478/ngoe-2018-0013>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. Retrieved from: [10.7759/cureus.7541](https://doi.org/10.7759/cureus.7541)
- Salami, S. O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Essays in Education*, 20(5), 43-56. Retrieved from: <https://openriver.winona.edu/eie/vol20/iss1/5/>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. D. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, 12(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 291– 306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2015). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367-386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>
- Sartawi, A., & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 161-165. <https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000210049.86796.1a>
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Schilling, E. J., Randolph, M., & Boan-Lenzo, C. (2018). Job burnout in school psychology: how big is the problem?. *Contemporary School Psychology*, 22(3), 324-331. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0138-x>
- Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal Construct?. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Στο J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Sezer, F. (2012). Examining of Teacher Burnout Level in Terms of Some Variables. *International Online Journal of Educational Sciences* 4(3), 617–631.

- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development, 4*(1), 48. <https://doi.org/10.22555/joeed.v4i1.1050>
- Śliwiński, Z., Starczyńska, M., Kotela, I., Kowalski, T., Kryś-Noszczyk, K., Lietz-Kijak, D., Kijak, E., & Makara-Studzińska, M. (2014). Burnout among physiotherapists and length of service. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 27*(2). <https://doi.org/10.2478/s13382-014-0248-x>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020a). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open, 1*, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Sokal, L. J., Trudel, L. G., & Babb, J. C. (2020b). Supporting teachers in times of change: The job demands- Resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education, 3*(2), 67. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0>

- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Tabeleao, V. P., Tomasi, E., & Neves, S. F. (2011). Quality of life and burnout among public high school and primary school teachers in Southern Brazil. *Cadernos de saude publica*, 27(12), 2401-2408. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2011001200011>
- Tam, T. S., & Mong, L. P. (2005). Job stress, perceived inequity and burnout among school social workers in Hong Kong. *International Social Work*, 48(4), 467-483. <https://doi.org/10.1177/0020872805053470>
- Tayyar Çelik, O., & Kahraman, Ü. (2018). The relationship among teachers' general self-efficacy perceptions, job burnout and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2721-2729. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061204>
- Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/09684881111125050>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tseng, P. C. (2014). *Organizational support, self-efficacy, and job satisfaction among school nurses*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2114>

- 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.  
<https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Yang, X., & Wang, Q. (2019). Factors influencing science teachers' self-efficacy. *International Journal of Environmental and Science Education, 14*(8), 445-454. Retrieved from:  
[http://www.ijese.net/makale\\_indir/IJESE\\_2135\\_article\\_5d82582eed975.pdf](http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_2135_article_5d82582eed975.pdf)
- Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews, 4*, 642-649. Retrieved from:  
<http://www.academicjournals.org/ERR2>
- Yi, C. R., & Kwon, N. W. (2008). Development of a teacher-efficacy scale for health education teachers. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing, 19*(2), 247-259. Retrieved from:  
<https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO200833338361409.page>
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society, 40*(5), 78-85.  
<https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18*(1), 84-94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>



Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54.

<https://doi.org/10.19128/turje.348273>

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2014). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

UNESCO. (2015). *La educacion para todos, 2000-2015: Logros y desafios*. Informe de seguimiento. organizacion de las naciones unidas para la educacion, la ciencia y la cultura. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and health*, 18(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147201>

Χαρισόπουλος, Γ. (2019). *Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης που περιλαμβάνουν μαθητές με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)*. [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23211/4/CharisopoulosGeorgiosMsc2019.pdf>

Χατζηπέμου, Θ. (2016). *Επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή: Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού*. [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Walter, U., Plaumann, M., & Krugmann, C. (2013). Burnout intervention. In *Burnout for Experts* (pp. 223-246). Springer.

- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Wilczenski, F. L. (1997). Marking the school psychology lifespan: Entry into and exit from the profession. *School Psychology Review*, 26(3), 502-514. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085883>
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Zaidi, N. R., Wajid, R. A., & Zaidi, F. B. (2011). Relationship between demographic characteristics and burnout among public sector university teachers of Lahore. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(4), 829–843.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 Years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-esteem* (pp. 1–20). Psychology Press.

Zhou X., & Yao B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *Eur. J. Psychotraumatol.* *11*:1779494.

<https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary*

*Educational Psychology*, *25*(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>