



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Διαχείριση της Σχολικής
Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση**

**Κατεύθυνση: Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας:
Παιδαγωγικές και Διοικητικές Πρακτικές**

**Θέμα Διπλωματικής Εργασίας: Επαγγελματική εξουθένωση και
εργασιακή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής
Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η
περίπτωση των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της
Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Αττικής**

Μαρίνου Ελένη (Α.Μ.: 182200020)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Θεόδωρος Γούπος,

Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΚΠΑ

Μέλος: Μπαμπάλης Θωμάς Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Μέλος: Αλεξόπουλος Νικόλαος Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Αθήνα, 15/04/2025

Η Δηλούσα: Ελένη Μαρίνου

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	8
Abstract.....	9
Ευχαριστίες	10
Εισαγωγή	11
Θεωρητικό Μέρος.....	13
Κεφάλαιο 1 ^ο : Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών.....	13
1.1. Επαγγελματική εξουθένωση – ανάλυση έννοιας	13
1.1.1. Τα στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης	14
1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς	15
1.3. Συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο	18
1.4. Μέθοδοι και στρατηγικές διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης ..	19
Κεφάλαιο 2 ^ο : Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	21
2.1. Εργασιακή ικανοποίηση – ανάλυση έννοιας.....	21
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	22
2.3 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος και των συνθηκών εργασίας στην εργασιακή ικανοποίηση	24
2.4 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης στη διδασκαλία και στη σχολική κοινότητα.....	26
Κεφάλαιο 3 ^ο : Σχέση Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Εργασιακής Ικανοποίησης .	28
3.1 Πώς η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση.	28
3.2 Η εργασιακή ικανοποίηση ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στην επαγγελματική εξουθένωση	30
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση εξουθένωσης και ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς	31
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ανασκόπηση Ερευνών	32

4.1. Ανασκόπηση Ελληνικής και Διεθνούς Βιβλιογραφίας Σχετικά με το Φαινόμενο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Εργασιακής Ικανοποίησης στους Εκπαιδευτικούς	32
Ερευνητικό μέρος.....	35
Κεφάλαιο 5 ^ο : Ταυτότητα της Έρευνας.....	35
5.1. Σκοπός της Έρευνας.....	35
5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	36
5.3. Μεθοδολογία.....	36
5.4. Δείγμα και Δειγματοληψία	37
5.5. Ερευνητικό Εργαλείο	37
4.6. Ανάλυση Δεδομένων	38
Κεφάλαιο 6 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων	39
6.1. Περιγραφική ανάλυση.....	39
6.2. Συσχετίσεις.....	76
Κεφάλαιο 7 ^ο : Κριτική Παρουσίαση Ευρημάτων	92
7.1. Ανάλυση και Ερμηνεία Ερευνητικών Ερωτημάτων	92
7.1.1. Επίπεδο Συναισθηματικής Εξάντλησης των Εκπαιδευτικών	92
7.1.2. Στάση Αποπροσωποποίησης Απέναντι στους Μαθητές.....	93
7.1.3. Αίσθηση Επαγγελματικής Επάρκειας και Αποτελεσματικότητας	93
7.1.4. Σχέση φύλου και της προϋπηρεσίας με το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών	93
7.1.5. Διαφορές στην αποπροσωποποιητική στάση απέναντι στους μαθητές ανάλογα με το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.....	94
7.1.6. Σχέση φύλου και προϋπηρεσίας με την αίσθηση επαγγελματικής ικανότητας και προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών.	95
Κεφάλαιο 8 ^ο : Συζήτηση	96
Κεφάλαιο 9 ^ο : Συμπεράσματα.....	98
9.1. Συμπεράσματα	98

9.2. Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας.....	99
9.3. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	100
Βιβλιογραφία	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	110

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί ποσοτική έρευνα που διερευνά το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της μελέτης ήταν να αποτυπώσει το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, καθώς και να εξετάσει πώς οι παράγοντες φύλο και χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται με αυτές τις διαστάσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής, οι οποίοι συμπλήρωσαν ανώνυμα το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν υψηλό αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας. Η αποπροσωποποίηση καταγράφηκε σε χαμηλό βαθμό, κυρίως στους άνδρες. Οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερη εξάντληση, ενώ η επαγγελματική εμπειρία συσχετίστηκε ήπια μόνο με την αίσθηση προσωπικής επίτευξης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη για ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, συναισθηματική εξάντληση, επάρκεια, αποπροσωποποίηση

Abstract

This thesis is a quantitative study that investigates the phenomenon of burnout and job satisfaction among teachers of General and Special Education in Primary and Secondary Education. The aim of the study was to capture the level of emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement of teachers, as well as to examine how the factors gender and years of service are related to these dimensions. The study involved 113 teachers from school units of the Regional Directorate of Education of Attica, who anonymously completed the Maslach Burnout Inventory (MBI). The findings showed that teachers experience high levels of emotional exhaustion, while at the same time maintaining a high sense of professional competence. Depersonalization was recorded at a low level, mainly in men. Women showed higher burnout, while professional experience was only mildly associated with a sense of personal accomplishment. The results highlight the need to strengthen psychosocial support for teachers.

Keywords: Burnout, teachers, emotional exhaustion, competence, depersonalization

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Δρ. Θεόδωρο Γούπο, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις εύστοχες παρατηρήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Η συμβολή του ήταν καθοριστική τόσο σε επιστημονικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους διδάσκοντες και το προσωπικό του ΠΜΣ Διαχείριση Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω στην οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξη, την υπομονή και την αγάπη τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Χωρίς τη δική τους ενθάρρυνση, η παρούσα εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Εισαγωγή

Η εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση. Η εξουθένωση χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικής επιτυχίας, που συχνά προκαλείται από το χρόνιο στρες στο χώρο εργασίας (Maslach & Leiter, 2016). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλές συναισθηματικές απαιτήσεις, διοικητικά βάρη και έλλειψη υποστήριξης, τα οποία συμβάλλουν στην εξουθένωση. Η ικανοποίηση από την εργασία, από την άλλη πλευρά, συνδέεται στενά με την ευημερία των εκπαιδευτικών, τη διατήρηση και τα αποτελέσματα των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτονομία, αναγνώριση και θετικό σχολικό κλίμα, η ικανοποίηση από την εργασία τους αυξάνεται (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Η μείωση της εξουθένωσης απαιτεί συστημικές αλλαγές, όπως διαχείριση φόρτου εργασίας, υποστήριξη από ομοτίμους και επαγγελματική εξέλιξη. Χωρίς να αντιμετωπιστούν αυτοί οι παράγοντες, η φθορά των εκπαιδευτικών παραμένει ένας κίνδυνος, που μπορεί να επηρεάσει ολόκληρη την εκπαιδευτική ποιότητα. Επομένως, η βελτίωση της ικανοποίησης από την εργασία είναι απαραίτητη όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά για ολόκληρο το σχολικό σύστημα.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο κύρια μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αναλύονται σε βάθος οι βασικές έννοιες και το εννοιολογικό πλαίσιο που στηρίζει την έρευνα, ενώ στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και η ερμηνεία των ευρημάτων της εμπειρικής διερεύνησης. Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας αρχικά την εννοιολογική της ανάλυση και τα βασικά στάδια μέσα από τα οποία εκδηλώνεται. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της στον εκπαιδευτικό χώρο, οι συνέπειες που επιφέρει τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο, καθώς και οι στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισής της. Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με ανάλυση της έννοιας και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος και στις συνθήκες εργασίας, καθώς και στις επιπτώσεις που έχει η ικανοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική κοινότητα. Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται η σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής ικανοποίησης.

Ειδικότερα, αναλύεται το πώς η εξουθένωση επηρεάζει την ικανοποίηση, αλλά και πώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας. Παρουσιάζονται, επίσης, παράγοντες που διαμεσολαβούν ή επηρεάζουν τη μεταξύ τους σύνδεση. Το ερευνητικό μέρος ξεκινά με το τέταρτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας, περιλαμβάνοντας τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία, το δείγμα, το εργαλείο και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, μέσα από περιγραφική στατιστική και συσχετίσεις μεταβλητών, ενώ στο έκτο κεφάλαιο, η συζήτηση των ευρημάτων συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο, καταγράφονται οι περιορισμοί της μελέτης και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η σημασία της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στην προσπάθεια κατανόησης ενός πολυπαραγοντικού φαινομένου, όπως είναι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Σε ένα πλαίσιο αυξανόμενων απαιτήσεων και προκλήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, η ανάδειξη των επιπέδων εξουθένωσης και των παραγόντων που τη σχετίζονται με το φύλο, την προϋπηρεσία και την επαγγελματική επάρκεια, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον εντοπισμό ευάλωτων ομάδων εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων. Παράλληλα, η διερεύνηση του ρόλου της εργασιακής ικανοποίησης ως προστατευτικού παράγοντα ενισχύει την κατανόηση των μηχανισμών ανθεκτικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο. Η έρευνα προσφέρει χρήσιμα δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς φορείς και διοικήσεις σχολικών μονάδων, με στόχο την ενίσχυση της ευημερίας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο : Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

1.1. Επαγγελματική εξουθένωση – ανάλυση έννοιας

Η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως μια κατάσταση έντονης σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής κόπωσης, η οποία προκύπτει από παρατεταμένη έκθεση σε απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα που ασκούν έντονη ψυχολογική πίεση. Εναλλακτικά, οι Edelwich & Brodsky (1980) την ορίζουν ως μια σταδιακή φθορά του ενθουσιασμού, της ενεργητικότητας, του αισθήματος σκοπού και της επαγγελματικής αφοσίωσης, που προκαλείται από τις συνθήκες στον χώρο εργασίας (Farber, 1984).

Σύμφωνα με τον Cook (1992), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί συνέπεια της έντονης συναισθηματικής επιβάρυνσης, η οποία οδηγεί σταδιακά στην εξάντληση των ψυχικών αποθεμάτων του ατόμου. Ο Potter (1998) την περιγράφει ως μια κατάσταση μειωμένου ενδιαφέροντος για την εργασία, η οποία εξελίσσεται σε αδυναμία του εργαζόμενου να αξιοποιήσει τις δυνάμεις και τις ικανότητές του. Το άτομο που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση χάνει την ενεργητικότητά του όχι μόνο στον χώρο εργασίας, αλλά και στην προσωπική του ζωή. Επιπλέον, αποστασιοποιείται από την επαγγελματική του δραστηριότητα και δυσκολεύεται να ανακάμψει, ακόμα και αν οι συνθήκες εργασίας βελτιωθούν (Δούκας, 2003· Potter, 1998).

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, γνωστό ως «burnout», αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία εισήχθη για πρώτη φορά από τον Freudenberger το 1974. Με την πάροδο του χρόνου, αναγνωρίστηκε ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο και θεωρήθηκε χαρακτηριστική «ασθένεια» της σύγχρονης εποχής, οδηγώντας στη συγγραφή πολυάριθμων βιβλίων, διατριβών και επιστημονικών άρθρων πάνω στο θέμα.

Ο όρος «burnout» ή αλλιώς «επαγγελματική εξουθένωση» στην αγγλική γλώσσα περιγράφεται ως μια σταδιακή εσωτερική φθορά που μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη εξάντληση (Bakker et al., 2000· Maslach et al., 2001). Ο συγκεκριμένος όρος προέρχεται από την αθλητική αργκό της δεκαετίας του 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει αθλητές που, αφού είχαν πετύχει εξαιρετικές

επιδόσεις, αδυνατούσαν πλέον να ανταποκριθούν στις αγωνιστικές απαιτήσεις (Δρίβας, 2002).

Το 1974, ο Freudenberger εισήγαγε τον όρο στον χώρο της ψυχολογίας για να περιγράψει την προοδευτική συναισθηματική εξάντληση, τη μείωση των κινήτρων και τη χαμηλή δέσμευση που παρατηρούσε στους εθελοντές της Δωρεάν Κλινικής του Αγίου Μάρκου στη Νέα Υόρκη. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κύρια αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η υπερβολική φιλοδοξία και οι υπέρμετρες προσδοκίες για την επίτευξη μη ρεαλιστικών στόχων (Talmor et al., 2005). Η θεωρητική του προσέγγιση έχει ψυχαναλυτική βάση, επικεντρώνεται στις εσωτερικές ψυχοδυναμικές διεργασίες του ατόμου και δίνει έμφαση κυρίως στη συναισθηματική διάσταση της εξουθένωσης (Fives et al., 2007· Kokkinos, 2006).

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας ενιαίος και γενικά αποδεκτός ορισμός. Αντί για έναν σαφή ορισμό, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Δεμερούτη (2001) και Παπαγιάννη και Ρέππα (2008), παρά τις διαφορετικές απόψεις, οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εκδηλωθεί τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο. Αποτελεί μια εσωτερική ψυχολογική κατάσταση που επηρεάζει συναισθήματα, στάσεις, προσδοκίες και κίνητρα, ενώ συνδέεται με προβλήματα υγείας και έχει επιζήμιες συνέπειες. Το άτομο τη βιώνει ως μια δυσάρεστη εμπειρία, η οποία μπορεί να εμφανιστεί ακόμη και σε άτομα χωρίς προϋπάρχοντα προβλήματα υγείας. Παράλληλα, συμβάλλει στη μείωση της εργασιακής αποτελεσματικότητας και της συνολικής παραγωγικότητας.

1.1.1. Τα στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τους Edelwich & Brodsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία ο εργαζόμενος σταδιακά απομυθοποιεί την εργασία του. Η εξέλιξή της ακολουθεί τέσσερα διαδοχικά στάδια.

Το πρώτο στάδιο, γνωστό ως στάδιο του ενθουσιασμού, χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ενέργειας και διάθεσης για προσφορά. Ο εργαζόμενος εισέρχεται στον

επαγγελματικό του χώρο με ενθουσιασμό, έχοντας συχνά μεγάλες και μη ρεαλιστικές προσδοκίες.

Στη συνέχεια, στο στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας, αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι η πραγματικότητα της εργασίας του δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές του προσδοκίες. Αρχικά, κατηγορεί τον εαυτό του για την απογοήτευση που νιώθει και προσπαθεί να βελτιώσει την απόδοσή του, χωρίς όμως να βλέπει θετικά αποτελέσματα. Σταδιακά, απομυθοποιεί τον εργασιακό του ρόλο, χωρίς όμως να εγκαταλείπει τις υψηλές του προσδοκίες.

Ακολουθεί το στάδιο της απογοήτευσης και της ματαίωσης, όπου ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι, παρά τις προσπάθειές του, δεν καταφέρνει να αντλήσει την ικανοποίηση που αναζητούσε. Αυτή η κατάσταση μπορεί να τον οδηγήσει είτε στην υγιή αναθεώρηση των στόχων και των προσδοκιών του είτε στην πλήρη απομάκρυνσή του από την εργασία, ως αντίδραση στο διαρκές άγχος.

Το τελικό στάδιο είναι αυτό της απάθειας, κατά το οποίο ο εργαζόμενος περιορίζει στο ελάχιστο την επένδυση ενέργειας και συναισθηματικής συμμετοχής στα επαγγελματικά του καθήκοντα. Δείχνει αδιαφορία απέναντι στις ανάγκες των ανθρώπων που εξυπηρετεί, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να διαχειριστεί το αίσθημα ανεπάρκειας που βιώνει. Παρά την εσωτερική αποστασιοποίηση, συνεχίζει να εργάζεται αποκλειστικά για βιοποριστικούς λόγους (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Edelmich et al., 1980).

1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προκύπτει από μια σειρά στρεσογόνων παραγόντων που επηρεάζουν την καθημερινότητά τους και τη συνολική τους απόδοση. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται οι χαμηλές αποδοχές, η αίσθηση επαγγελματικής ανασφάλειας, η έκθεση σε περιστατικά βίας, οι υπερπλήρεις τάξεις, οι πολιτισμικές διαφορές, η αυξανόμενη γραφειοκρατία, καθώς και η αδιαφορία που συχνά αντιμετωπίζουν από μαθητές, γονείς ή τη διοίκηση των σχολείων (Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017).

Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς εντείνουν την πίεση που βιώνουν στην εργασία τους. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν επιπλέον παράγοντες άγχους, όπως οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, οι αυστηρές χρονικές προθεσμίες, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και οι απαιτήσεις για τη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη (Maphalala, 2014).

Οι παράγοντες που δημιουργούν άγχος μέσα στην τάξη μπορούν να μειώσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, ενώ παράλληλα μπορεί να τους κάνουν να αισθάνονται ότι η εργασία τους στερείται νοήματος (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006). Αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες περιλαμβάνουν την προετοιμασία του μαθήματος, τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη, την έλλειψη κινήτρων εκ μέρους των μαθητών και την ακατάλληλη συμπεριφορά ορισμένων εξ αυτών (Maslach & Leiter, 1999).

Σύμφωνα με τις Pines (2004) και Chang (2012), οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που συχνά προκύπτουν λόγω της απροθυμίας των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και σε αποστασιοποίηση από τον ρόλο τους. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών εντείνεται ακόμη περισσότερο λόγω της αυξανόμενης ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και της παρουσίας μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στις κανονικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τη διδακτική τους ευθύνη, καλούνται να ανταποκριθούν σε υψηλές απαιτήσεις, συμβάλλοντας παράλληλα στην ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την κοινωνία αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο άγχους τους. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στη διαχείριση του εργασιακού στρες. Όταν η επικοινωνία με τους γονείς είναι προβληματική και συνοδεύεται από αμφισβήτηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αυτοί τείνουν να βιώνουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Σύμφωνα με την Κοντονασάκη (2017), η υπερβολική παρέμβαση των γονέων, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από απαξίωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα από υπερβολικές απαιτήσεις, συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθημάτων ματαιώσης και αυξάνει τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Το υψηλό αίσθημα ευθύνης που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκούς κοινωνικής στήριξης, μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους υγεία (Dorman, 2003). Επιπλέον, οι αρνητικές εμπειρίες και η συνεχής απογοήτευση που βιώνουν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον εντείνουν τη συναισθηματική εξάντληση και μειώνουν την ανθεκτικότητά τους απέναντι στις προκλήσεις του επαγγέλματος (Maslach & Leiter, 1999).

Η σχέση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική εξουθένωση των τελευταίων. Έρευνες δείχνουν ότι ο τρόπος ηγεσίας του διευθυντή σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο συναισθηματικής κόπωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Όπως επισημαίνει η Γκόλια (2014), η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Όταν ο διευθυντής υιοθετεί υποστηρικτική στάση και δείχνει ενδιαφέρον για το έργο των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξουθένωση μειώνεται σημαντικά (Jones & Rudd, 2008· Raffety & Griffin, 2004). Με άλλα λόγια, η θετική και ενισχυτική ηγεσία λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στο άγχος και τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη διατήρηση της επαγγελματικής τους ανθεκτικότητας.

Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά τους ρόλους που αναλαμβάνουν, σε αντίθεση με τον αποκλεισμό τους από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν. Επιπλέον, παράγοντες όπως οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις, η έλλειψη επαρκούς προσωπικού, οι ανεπάρκειες σε υλικοτεχνική υποστήριξη και η αντίληψη μιας άνισης σχέσης μεταξύ των προσπαθειών που καταβάλλουν και των ανταμοιβών που λαμβάνουν (Kinman, Way & Strange, 2011) ενισχύουν περαιτέρω την επαγγελματική εξουθένωση. Παράλληλα, η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά κυρίως σε πρακτικό και γνωστικό, όσον αφορά τις απαιτήσεις της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τόσο μέσα στην τάξη όσο και σε διοικητικές διαδικασίες, επιτείνει το αίσθημα άγχους και επαγγελματικής κόπωσης (Hoiggaard, Giske & Sundsil, 2012).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση ενός εργασιακού περιβάλλοντος που μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα εξουθένωσης και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση.

1.3. Συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο

Σύμφωνα με τους Maslach και Leiter (2016), η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται από συναισθηματική κόπωση, αποπροσωποποίηση και μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων. Έχει αντίκτυπο στην ψυχική υγεία, την απόδοση της εργασίας και την οργανωτική αποτελεσματικότητα. Σε ατομικό επίπεδο, η επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί σε σοβαρά ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα υγείας. Οι συναισθηματικά εξαντλημένοι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν κατάθλιψη, άγχος και μειωμένη αίσθηση σκοπού (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Σωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλοι, αϋπνία και εξασθενημένη ανοσοποιητική λειτουργία είναι κοινά λόγω του παρατεταμένου στρες (Shirom, 2011). Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση συμβάλλει στη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση, με αποτέλεσμα μειωμένα κίνητρα και αυξημένη απουσία από τον χώρο εργασίας (Bakker & Demerouti, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση αντιμετωπίζουν επίσης μειωμένη γνωστική λειτουργία, η οποία επηρεάζει τις ικανότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων κατά τη διδασκαλία αλλά και την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Cherniss, 2010).

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα στον τομέα της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας όχι μόνο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σε οργανωτικό επίπεδο, η εξουθένωση οδηγεί σε μειωμένη παραγωγικότητα, αυξημένα ποσοστά κύκλου εργασιών και σημαντικές δυσλειτουργίες στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν εξουθένωση συχνά παρουσιάζουν μειωμένη αποδοτικότητα στη διδασκαλία τους, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το αυξημένο αίσθημα κόπωσης και απογοήτευσης τους καθιστά πιο επιρρεπείς σε λάθη κατά τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης και την επικοινωνία με μαθητές και γονείς (Maslach & Leiter, 2016). Επιπλέον, η εξουθένωση μειώνει τη διάθεση για συνεργασία

μεταξύ συναδέλφων, διαταράσσοντας το κλίμα της σχολικής κοινότητας και επηρεάζοντας τη συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς συνδέεται επίσης με υψηλά ποσοστά αποχωρήσεων από το επάγγελμα. Η συνεχής ανάγκη για αντικατάσταση δασκάλων και καθηγητών δημιουργεί πρόσθετα κόστη για τις εκπαιδευτικές δομές, καθώς απαιτείται χρόνος και πόροι για την πρόσληψη και εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών (Schaufeli et al., 2009). Αυτή η κατάσταση επηρεάζει αρνητικά τη σταθερότητα και τη συνέπεια στην εκπαίδευση των μαθητών, οι οποίοι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν συχνές αλλαγές δασκάλων και ασυνέχεια στη μάθηση.

Επιπλέον, η εξάπλωση του φαινομένου μπορεί να πλήξει τη φήμη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα σχολεία με υψηλά ποσοστά εξουθένωσης και αποχωρήσεων ενδέχεται να προσελκύουν λιγότερους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες να ενσωματώσουν ικανά και ταλαντούχα άτομα στο διδακτικό προσωπικό τους (Bakker & Demerouti, 2017). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο, όπου η έλλειψη εκπαιδευτικών επιδεινώνει περαιτέρω τις συνθήκες εργασίας όσων παραμένουν, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο το πρόβλημα της εξουθένωσης. Για να αντιμετωπιστούν οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητες στοχευμένες παρεμβάσεις σε οργανωτικό επίπεδο, όπως η βελτίωση των συνθηκών εργασίας, η παροχή υποστηρικτικών μηχανισμών και η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εφαρμογή πολιτικών που προάγουν την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, καθώς και η ενίσχυση της συναισθηματικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση του φαινομένου και στη δημιουργία ενός πιο υγιούς και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος.

1.4. Μέθοδοι και στρατηγικές διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει την ευημερία τους αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα. Η εξουθένωση, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επιτυχία (Maslach & Leiter, 2016), προκαλείται συχνά από υπερβολικό

φόρτο εργασίας, έλλειψη υποστήριξης και συναισθηματική πίεση. Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν στρατηγικές οι οποίες κατά κύριο λόγο εστιάζουν στην αυτοφροντίδα, τη θεσμική υποστήριξη καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Μια αποτελεσματική μέθοδος για τη διαχείριση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι η αυτοφροντίδα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη σωματική και ψυχική τους υγεία διατηρώντας μια ισορροπημένη διατροφή, να ασκούνται τακτικά και να κοιμούνται επαρκώς (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Οι πρακτικές ενσυνειδητότητας όπως για παράδειγμα είναι ο διαλογισμός και οι ασκήσεις βαθιάς αναπνοής μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο το άγχος. Επιπλέον, ο καθορισμός σαφών ορίων μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής ζωής είναι απαραίτητος για την πρόληψη της συναισθηματικής εξάντλησης.

Η θεσμική υποστήριξη διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα σχολεία θα πρέπει να προάγουν ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας διαχειρίσιμο φόρτο εργασίας και παρέχοντας επαρκείς πόρους (Bakker & Demerouti, 2017). Η ενθάρρυνση μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας, όπου οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους ακούνε, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση και τα κίνητρα. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει επίσης να εφαρμόζουν προγράμματα καθοδήγησης για να βοηθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στους ρόλους τους και να λαμβάνουν καθοδήγηση από έμπειρους συναδέλφους.

Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης μπορούν να μετριάσουν περαιτέρω την επαγγελματική εξουθένωση. Η συνεχής μάθηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων παρέχουν στους εκπαιδευτικούς νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές και τεχνικές για να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις στην τάξη (Hakanen et al., 2019). Τα εργαστήρια, οι ομάδες υποστήριξης από ομοτίμους και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης συμβάλλουν στην αίσθηση ικανότητας και ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών. Η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν αφοσιωμένοι και παρακινημένοι στη σταδιοδρομία τους.

Συμπερασματικά, η διαχείριση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που περιλαμβάνει αυτοφροντίδα, θεσμική υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη. Δίνοντας προτεραιότητα στην ευημερία, ενισχύοντας μια υποστηρικτική εργασιακή κουλτούρα και προσφέροντας ευκαιρίες για ανάπτυξη, τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν το πάθος τους για τη διδασκαλία, διασφαλίζοντας παράλληλα μια μαθησιακή εμπειρία υψηλής ποιότητας για τους μαθητές. Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης όχι μόνο ωφελεί τους εκπαιδευτικούς αλλά ενισχύει και το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεφάλαιο 2^ο: Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

2.1. Εργασιακή ικανοποίηση – ανάλυση έννοιας

Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει διάφορους ορισμούς για την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς θεωρείται μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, όπως

επισημαίνουν οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001). Σε γενικές γραμμές, η «ικανοποίηση από την εργασία» αναφέρεται στο συναισθηματικό στοιχείο που διαμορφώνει τη στάση ενός ατόμου απέναντι στην επαγγελματική του δραστηριότητα (Μπουραντάς, 1992).

Σύμφωνα με τη Χυζ (2009), υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της «ικανοποίησης από την εργασία», με τον πιο γνωστό ίσως να είναι εκείνος του Locke (1976). Ο Locke την περιγράφει ως μια θετική ή ευχάριστη ψυχική κατάσταση που βιώνει ένας εργαζόμενος όταν εγκρίνει τη φύση της εργασίας του και τις εμπειρίες που αποκομίζει από αυτήν (Χυζ, 2009). Όπως αναφέρει η Χυζ (2009), ο Locke θεωρεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια σχετίζονται άμεσα με το σύστημα αξιών του ατόμου, υποστηρίζοντας πως η ικανοποίηση στην εργασία είναι μια θετική συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει από την αντίληψη ότι το επαγγελματικό αντικείμενο ανταποκρίνεται στις ψυχολογικές ανάγκες ή τις εργασιακές αξίες του ατόμου (Χυζ, 2009).

Οι ορισμοί που προτείνουν οι Lofquist και Davis (1969) καθώς και οι Porter et al. (1974) ευθυγραμμίζονται με την προσέγγιση του Locke (Χυζ, 2009). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός του Spector (1997), ο οποίος περιγράφει την εργασιακή ικανοποίηση ως τον βαθμό στον οποίο ένας εργαζόμενος απολαμβάνει ή όχι την εργασία του. Ένας από τους πλέον αποδεκτούς ορισμούς για την εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται από τον Baron (1986), ο οποίος την περιγράφει ως το σύνολο των θετικών και αρνητικών στάσεων που διαμορφώνει το άτομο απέναντι στο επάγγελμά του (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Τέλος, οι Robbins και Judge (2011) περιγράφουν την εργασιακή ικανοποίηση ως τα συναισθήματα που βιώνει ένα άτομο λόγω της εργασίας του, τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες παρακίνησης. Όταν ένας εργαζόμενος αισθάνεται ικανοποίηση από την εργασία του, αναπτύσσει θετική στάση απέναντί της, ενώ σε περίπτωση δυσαρέσκειας, η στάση του απέναντι στην εργασία του γίνεται αρνητική.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο τη διατήρηση των εκπαιδευτικών όσο και τις επιδόσεις των μαθητών και συνεπώς αποτελεί κρίσιμο συστατικό της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το εργασιακό περιβάλλον, η αμοιβή, η ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη, η διοικητική βοήθεια και η συμπεριφορά των μαθητών. Για να αυξηθεί η ικανοποίηση από την εργασία και τελικά να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πλήρη κατανόηση αυτών των στοιχείων.

Το εργασιακό περιβάλλον είναι ένα από τα κύρια στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία, η επαγγελματική εξέλιξη και η ευημερία ενισχύονται σε ένα θετικό και ενθαρρυντικό εργασιακό περιβάλλον (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία είναι αποτέλεσμα του ότι τα σχολεία παρέχουν στους εκπαιδευτικούς αυτονομία, λογικό φόρτο εργασίας και επαρκείς πόρους. Από την άλλη πλευρά, η εξουθένωση και η δυσαρέσκεια μπορεί να προκύψουν από απαιτητικούς χώρους εργασίας με πολλή διοικητική δουλειά και αυστηρούς κανόνες.

Η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζεται επίσης σημαντικά από την αμοιβή. Παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμά τους λόγω του πάθους τους και όχι λόγω οικονομικών κινήτρων, η χαμηλή αμοιβή μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια (Ingersoll & Smith, 2003). Η προσφορά ανταγωνιστικών αμοιβών και προνομίων μπορεί να αυξήσει τα ποσοστά κινήτρων και διατήρησης, ενώ κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι εκτιμώνται και αποζημιώνονται επαρκώς για την εργασία τους.

Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης επηρεάζουν περαιτέρω την εργασιακή ικανοποίηση επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να παραμείνουν αφοσιωμένοι στην καριέρα τους. Οι ευκαιρίες συνεχούς μάθησης, όπως εργαστήρια, εκπαιδευτικές συνεδρίες και προγράμματα καθοδήγησης, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Day & Gu, 2010). Τα σχολεία που δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη δημιουργούν ένα πιο ικανοποιητικό περιβάλλον εργασίας.

Η διοικητική υποστήριξη είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η υποστηρικτική ηγεσία που παρέχει σαφή επικοινωνία, αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και προωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας επηρεάζει θετικά το ηθικό (Παπάνης & Ρόντος, 2005; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους διαχειριστές τους, είναι πιο πιθανό να βιώσουν εργασιακή ικανοποίηση και αφοσίωση στους ρόλους τους.

Τέλος, η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ενοχλητικά περιβάλλοντα στην τάξη μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας άγχους, οδηγώντας σε μειωμένα κίνητρα και αυξημένη εξουθένωση. Οι αποτελεσματικές πειθαρχικές πολιτικές και στρατηγικές που προωθούν τη θετική συμπεριφορά των μαθητών συμβάλλουν σε μια πιο διαχειρίσιμη και ευχάριστη διδακτική εμπειρία (Klassen & Chiu, 2011).

Εν κατακλείδι, πολλοί παράγοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα είναι το εργασιακό περιβάλλον, η αμοιβή, η επαγγελματική εξέλιξη, η διοικητική υποστήριξη και η συμπεριφορά των μαθητών. Η αντιμετώπιση αυτών των στοιχείων μπορεί να βελτιώσει την ευημερία των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε βελτιωμένα ποσοστά διατήρησης και καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

2.3 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος και των συνθηκών εργασίας στην εργασιακή ικανοποίηση

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας. Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν την ικανότητά τους να αποδίδουν αποτελεσματικά, να διατηρούν τα κίνητρα και να διατηρούν τη μακροπρόθεσμη δέσμευση στο επάγγελμα. Η υποστηρικτική ατμόσφαιρα εργασίας, οι επαρκείς πόροι, ο διαχειρίσιμος φόρτος εργασίας και η ισχυρή διοικητική ηγεσία συμβάλλουν σημαντικά στη διατήρηση και απόδοση των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση είναι μεγάλης σημασίας για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους διευθυντές των σχολείων.

Ένα θετικό σχολικό περιβάλλον προάγει την ικανοποίηση από την εργασία δημιουργώντας μια κουλτούρα συνεργασίας, σεβασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα σχολεία που ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, παρέχουν καθοδήγηση και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων τείνουν να έχουν υψηλότερο ηθικό δασκάλων (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Αντίθετα, περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από υπερβολική γραφειοκρατία, έλλειψη επικοινωνίας και μη υποστηρικτική ηγεσία μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος και εξάντληση, μειώνοντας τελικά την ικανοποίηση από την εργασία και αυξάνοντας τα ποσοστά κύκλου εργασιών.

Οι συνθήκες εργασίας, συμπεριλαμβανομένου του μεγέθους της τάξης, του φόρτου εργασίας και της διαθεσιμότητας πόρων, διαδραματίζουν επίσης κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι που διαχειρίζονται μεγάλες τάξεις με περιορισμένα εκπαιδευτικά βοηθήματα συχνά παλεύουν με το άγχος και την κούραση, επηρεάζοντας αρνητικά τον ενθουσιασμό και την αποτελεσματικότητά τους (Ingersoll & Smith, 2003). Αντίθετα, τα σχολεία που παρέχουν επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, τις κατάλληλες αναλογίες μαθητών-δασκάλων και καλοδιατηρημένες εγκαταστάσεις δημιουργούν μια πιο ευνοϊκή ατμόσφαιρα για διδασκαλία και μάθηση, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία.

Η διοικητική υποστήριξη είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας. Οι διευθυντές σχολείων που αναγνωρίζουν τις συνεισφορές των δασκάλων, προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και διασφαλίζουν ότι οι δίκαιες πολιτικές ενισχύουν σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση (Παπάνης & Ρόντος, 2005; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Η αποτελεσματική ηγεσία καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν και τον επαγγελματικό σεβασμό, παρακινώντας τους δασκάλους να αποδώσουν το καλύτερο δυνατό και να παραμείνουν αφοσιωμένοι στους ρόλους τους.

Επιπλέον, η παρουσία ενός ισχυρού πειθαρχικού πλαισίου στα σχολεία επηρεάζει τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η ενοχλητική συμπεριφορά στις τάξεις μπορεί να δημιουργήσει απογοήτευση και να μειώσει την εργασιακή ικανοποίηση. Τα σχολεία που εφαρμόζουν καλά δομημένες πολιτικές διαχείρισης συμπεριφοράς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα πιο σταθερό και ευχάριστο περιβάλλον διδασκαλίας (Klassen & Chiu, 2011).

Το σχολικό περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας διαδραματίζουν βασικό ρόλο στον καθορισμό της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η υποστηρικτική εργασιακή κουλτούρα, ο εύλογος φόρτος εργασίας, η διοικητική υποστήριξη και η θετική δυναμική της τάξης συμβάλλουν στη βελτίωση της ευημερίας και της επαγγελματικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Η αντιμετώπιση αυτών των παραγόντων μπορεί να βελτιώσει τη διατήρηση των εκπαιδευτικών και, τελικά, την ποιότητα της εκπαίδευσης.

2.4 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης στη διδασκαλία και στη σχολική κοινότητα

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, που επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα των μαθητών και το συνολικό σχολικό περιβάλλον. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους, να δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα μάθησης και να συμβάλλουν σε μια ισχυρότερη σχολική κοινότητα (Μπρούζος, 2002, 2004).

Η εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζεται όπως σημειώθηκε παραπάνω από διάφορους παράγοντες, όπως ο μισθός, ο φόρτος εργασίας, η διοικητική υποστήριξη, η συμπεριφορά των μαθητών και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους υποστηρίζουν, είναι πιο πιθανό να παρακινηθούν, να αφοσιωθούν και να ασχοληθούν με την εργασία τους. Η έρευνα δείχνει ότι η ικανοποίηση από την εργασία οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ενθουσιασμού, δημιουργικότητας και ποιότητας διδασκαλίας στην τάξη (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Κατά συνέπεια, οι μαθητές επωφελούνται από βελτιωμένες στρατηγικές διδασκαλίας, αυξημένη δέσμευση και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των εκπαιδευτικών. Τα υψηλά ποσοστά εναλλαγής μεταξύ των εκπαιδευτικών διαταράσσουν τη συνέχεια της διδασκαλίας και επηρεάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών (Ingersoll, 2001). Τα σχολεία που καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας

επαγγελματική ανάπτυξη και αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματα τείνουν να διατηρούν έμπειρους εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντας συνέπεια στην εκπαιδευτική παράδοση (Sergiovanni, 2009).

Πέρα από την ατομική απόδοση διδασκαλίας, η ικανοποίηση από την εργασία συμβάλλει στη θετική σχολική κουλτούρα (Μπρούζος, 2002, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, συμμετέχουν ενεργά σε σχολικές πρωτοβουλίες και συμμετέχουν σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Hoy & Miskel, 2012). Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας ενισχύει το συνολικό σχολικό περιβάλλον, προάγοντας την αίσθηση της κοινότητας και την κοινή ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών. Αντίθετα, η χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να έχει επιζήμια αποτελέσματα, οδηγώντας σε εξάντληση των εκπαιδευτικών, απουσίες και μειωμένη αποτελεσματικότητα (Maslach & Leiter, 2016). Ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένο ηθικό μεταξύ των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τελικά τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και τη φήμη του σχολείου.

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι βασικός καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της δύναμης της σχολικής κοινότητας. Τα σχολεία θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα σε στρατηγικές που ενισχύουν την ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως η παροχή επαρκών πόρων, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και η προώθηση μιας υποστηρικτικής εργασιακής κουλτούρας (Μπρούζος, 2002, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να εξασφαλίσουν ένα ακμάζον εκπαιδευτικό περιβάλλον που ωφελεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

Κεφάλαιο 3^ο: Σχέση Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Εργασιακής Ικανοποίησης

3.1 Πώς η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση.

Η εξουθένωση είναι μια ψυχολογική κατάσταση που προκύπτει από το παρατεταμένο στρες στο χώρο εργασίας, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach & Leiter, 2016). Καθώς οι απαιτήσεις στο χώρο εργασίας αυξάνονται, οι εργαζόμενοι που

βιώνουν εξάντληση συχνά αναφέρουν χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση, μειωμένα κίνητρα και μεγαλύτερη πιθανότητα αποδέσμευσης.

Ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους με τους οποίους η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία είναι μέσω της συναισθηματικής εξάντλησης. Όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι, η ικανότητά τους να ασχολούνται με την εργασία μειώνεται ουσιαστικά, οδηγώντας σε απογοήτευση και δυσαρέσκεια (Schaufeli et al., 2009). Το χρόνιο στρες βλάπτει τη γνωστική λειτουργία, μειώνοντας την παραγωγικότητα και αυξάνοντας τα λάθη, γεγονός που επιδεινώνει περαιτέρω τα αρνητικά συναισθήματα για την εργασία του (Sonnetag et al., 2006).

Μια άλλη πτυχή της επαγγελματικής εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση, συμβάλλει στη χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση ενισχύοντας τον κυνισμό και την απομάκρυνση από τις εργασιακές ευθύνες και τους συναδέλφους. Οι εργαζόμενοι που πάσχουν από επαγγελματική εξουθένωση συχνά αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως ανούσια, γεγονός που οδηγεί σε δυσαρέσκεια και αποδέσμευση (Bakker & Demerouti, 2017). Όταν τα άτομα αισθάνονται αποκομμένα από τους εργασιακούς τους ρόλους και τους συναδέλφους τους, είναι λιγότερο πιθανό να βρουν πληρότητα στη δουλειά τους (Μπρούζος, 2002, 2004).

Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση μειώνει την αίσθηση προσωπικής επιτυχίας του εργαζομένου. Η έλλειψη αναγνώρισης ή ευκαιριών για ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα αναποτελεσματικότητας, η οποία επηρεάζει αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση (Maslach & Leiter, 2016). Οι εργαζόμενοι που αισθάνονται ότι δεν επιτυγχάνουν ουσιαστικά αποτελέσματα στους ρόλους τους συχνά αποθαρρύνονται, μειώνοντας περαιτέρω την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Οι οργανισμοί μπορούν να μετριάσουν την εξουθένωση και να βελτιώσουν την εργασιακή ικανοποίηση προάγοντας την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, προσφέροντας προγράμματα υποστήριξης των εργαζομένων και ενισχύοντας ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον (Hakanen et al., 2006). Αντιμετωπίζοντας προληπτικά την επαγγελματική εξουθένωση, οι εταιρείες μπορούν να βελτιώσουν την ευημερία των εργαζομένων και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση.

3.2 Η εργασιακή ικανοποίηση ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στην επαγγελματική εξουθένωση

Η ικανοποίηση από την εργασία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν υψηλές εργασιακές απαιτήσεις, συναισθηματική εργασία και στρες στο χώρο εργασίας. Η επαγγελματική εξουθένωση, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων, επηρεάζει αρνητικά την ευημερία και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών (Maslach & Leiter, 2016). Ωστόσο, η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας κατά της επαγγελματικής εξουθένωσης, εξουδετερώνοντας τις επιβλαβείς επιπτώσεις της και προάγοντας την ανθεκτικότητα.

Ένας τρόπος με τον οποίο η ικανοποίηση από την εργασία μετριάζει την εξουθένωση είναι η ενθάρρυνση της συναισθηματικής ευεξίας. Οι δάσκαλοι που βρίσκουν νόημα και πληρότητα στη δουλειά τους είναι πιο πιθανό να βιώσουν θετικά συναισθήματα, τα οποία εξουδετερώνουν το άγχος και τη συναισθηματική εξάντληση (Hakanen et al., 2006). Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου στο εργασιακό τους περιβάλλον, γεγονός που μειώνει τα αισθήματα ανικανότητας και συναισθηματικής κόπωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία ενισχύει τη δέσμευση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους πιο ανθεκτικούς στο άγχος. Όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους υποστηρίζουν, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν αποπροσωποποίηση και απομάκρυνση από τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Bakker & Demerouti, 2017). Το θετικό σχολικό κλίμα, η συλλογική υποστήριξη και η αναγνώριση από τους διαχειριστές συμβάλλουν στην αίσθηση του ανήκειν, μειώνοντας τον κίνδυνο εξουθένωσης (Shin et al., 2013).

Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία ενισχύει την αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, βασικό παράγοντα για την καταπολέμηση της εξουθένωσης. Οι δάσκαλοι που αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως επιδραστική και ανταποδοτική είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν το κίνητρο και τον επαγγελματικό ενθουσιασμό, παρά τις προκλήσεις (Richards et al., 2018). Η προώθηση της

εργασιακής ικανοποίησης μέσω της υποστηρικτικής ηγεσίας, των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και του διαχειρίσιμου φόρτου εργασίας μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης στους δασκάλους, διασφαλίζοντας τη μακροπρόθεσμη ευημερία και την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη.

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση εξουθένωσης και ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς

Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς διαμορφώνεται από πολλούς ατομικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Η επαγγελματική εξουθένωση, επηρεάζει αρνητικά την ευημερία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Maslach & Leiter, 2016). Ωστόσο, διάφοροι παράγοντες μπορούν να μετριάσουν ή να επιδεινώσουν αυτή τη σχέση, επηρεάζοντας τον βαθμό στον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία.

Ένας κρίσιμος παράγοντας είναι ο φόρτος εργασίας και οι απαιτήσεις εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί με υπερβολικό φόρτο εργασίας, μεγάλα μεγέθη τάξεων και διοικητικές ευθύνες συχνά βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, οδηγούμενοι σε εξάντληση και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Hakanen et al., 2006). Όταν οι απαιτήσεις εργασίας ξεπερνούν τους διαθέσιμους πόρους, οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να διατηρήσουν τα κίνητρα, αυξάνοντας τη συναισθηματική εξάντληση και μειώνοντας την ικανοποίηση από την εργασία τους (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η κοινωνική υποστήριξη και οι συλλογικές σχέσεις παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη από συναδέλφους, διοικητικούς υπαλλήλους και μαθητές τείνουν να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση (Shin et al., 2013). Ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον ενισχύει τη συνεργασία και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα, εξουδετερώνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες (Richards et al., 2018). Αντίθετα, η έλλειψη υποστήριξης μπορεί να εντείνει τα συναισθήματα απομόνωσης, επιδεινώνοντας περαιτέρω την εργασιακή ικανοποίηση.

Η αυτονομία και η επαγγελματική αναγνώριση είναι πρόσθετοι παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της επαγγελματικής εξουθένωσης-ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τον έλεγχο των μεθόδων διδασκαλίας και της λήψης αποφάσεων τείνουν να αναφέρουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bakker & Demerouti, 2017). Η αναγνώριση και η εκτίμηση από την ηγεσία του σχολείου και τους μαθητές συμβάλλουν στην αίσθηση της ολοκλήρωσης, εξουδετερώνοντας την επαγγελματική εξουθένωση.

Τέλος, οι προσωπικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την εξάντληση και την ικανοποίηση. Οι στρατηγικές ανθεκτικότητας, αυτο-αποτελεσματικότητας και ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν το άγχος και να διατηρήσουν την εργασιακή ικανοποίηση παρά τις προκλήσεις (Sonnentag et al., 2010). Η αντιμετώπιση αυτών των παραγόντων μέσω της θεσμικής υποστήριξης, της διαχείρισης του φόρτου εργασίας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την εργασιακή ικανοποίηση και να μετριάσει την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 4^ο: Ανασκόπηση Ερευνών

4.1. Ανασκόπηση Ελληνικής και Διεθνούς Βιβλιογραφίας Σχετικά με το Φαινόμενο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Εργασιακής Ικανοποίησης στους Εκπαιδευτικούς

Διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, έχουν αναδείξει πλήθος παραγόντων που συντελούν στην εμφάνιση εργασιακού στρες στους εκπαιδευτικούς. Ανάμεσα στις κυριότερες αιτίες περιλαμβάνονται οι δύσκολες και συχνά απαιτητικές συνθήκες εργασίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως ο αυξημένος φόρτος εργασίας, η

υπερφόρτωση ρόλων, η ασάφεια ή ακόμα και η σύγκρουση καθηκόντων, καθώς και οι χαμηλές αποδοχές, που λειτουργούν ως επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας (Antoniou et al., 2009· Κάντας, 2001). Παράλληλα, σημαντικές προκλήσεις εντοπίζονται και μέσα στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν απείθαρχους μαθητές, να αντιμετωπίσουν την αδιαφορία τους για τη μαθησιακή διαδικασία και συχνά να λειτουργήσουν μέσα σε ένα κλίμα που δεν ευνοεί την ουσιαστική και δημιουργική επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και μαθητών. Επιπλέον, οι σχέσεις στο επαγγελματικό περιβάλλον, όπως οι εντάσεις με συναδέλφους ή η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς, μπορούν να ενισχύσουν το αίσθημα πίεσης και να μειώσουν το αίσθημα υποστήριξης. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος των προσωπικών χαρακτηριστικών κάθε εκπαιδευτικού, καθώς άτομα με συγκεκριμένα γνωρίσματα, όπως η προσωπικότητα ή μια εξωτερική έδρα ελέγχου (δηλαδή η τάση να αποδίδουν την ευθύνη για όσα τους συμβαίνουν σε εξωτερικούς παράγοντες), φαίνεται να είναι πιο ευάλωτα στην εκδήλωση άγχους (Antoniou et al., 2009).

Αρκετές έρευνες που έχουν εστιάσει στη σύγκριση μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα εξουθένωσης κυμαίνονται από χαμηλά έως μέτρια (π.χ. Δανηλίδου, 2013· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Παπαδοπούλου, 2017· Platsidou & Agaliotis, 2008· Πολυχρονόπουλος, 2008). Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν γενικά μέτρια έως υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios & Tsiligis, 2005). Επιπλέον, μελέτες των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001), Papastylianou, Kaila και Polychronopoulos (2009), Στάγια και Ιορδανίδη (2014) και Κεπένου (2015) επιβεβαιώνουν την παρουσία χαμηλών επιπέδων εξουθένωσης και υψηλών επιπέδων ικανοποίησης στον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της Μόττη-Στεφανίδη (2000), που διεξήχθη σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, ενώ τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης ήταν μέτρια. Αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα τόσο εξάντλησης όσο και προσωπικής επίτευξης σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία. Η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης φάνηκε να ενισχύει το αίσθημα προσωπικής επίτευξης, ενώ αυξημένος φόρτος εργασίας σχετιζόταν με μειωμένη αίσθηση επίτευξης. Επιπλέον,

παράγοντες όπως άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων, υπερβολικό έργο και συγκρούσεις καθηκόντων φάνηκαν να συμβάλλουν σημαντικά στη συναισθηματική εξουθένωση.

Η μελέτη των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006), που πραγματοποιήθηκε με δείγμα εκπαιδευτικών από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης και αίσθησης μειωμένης προσωπικής επίτευξης, ενώ τα επίπεδα αποπροσωποποίησης εμφανίστηκαν σχετικά χαμηλά. Οι βασικοί παράγοντες που συνέβαλαν στο αυξημένο άγχος ήταν η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις, το δύσκολο εργασιακό περιβάλλον και η έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης και στήριξης προς το έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν εντονότερα συναισθήματα άγχους και μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Παράλληλα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τις αιτίες του άγχους και την έκταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εκείνοι που βρίσκονταν στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας ή ανήκαν στις νεότερες ηλικιακές ομάδες, φάνηκε να βιώνουν πιο έντονα την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική κόπωση. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέσεις ευθύνης ανέφεραν αυξημένα επίπεδα άγχους, ενώ οι άγαμοι φάνηκε να επηρεάζονται περισσότερο από το φαινόμενο της αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους έγγαμους συναδέλφους τους.

Σε διεθνές επίπεδο, οι Clíra και Boghean (2015), μελετώντας 150 εκπαιδευτικούς στη Ρουμανία, διαπίστωσαν ότι το άγχος που βιώνουν είναι ιδιαίτερα έντονο, με το 50% να εξετάζει το ενδεχόμενο αποχώρησης από το επάγγελμα. Μεταξύ των βασικών αιτιών του στρες εντοπίζονται οι υπερβολικές διοικητικές απαιτήσεις, οι πολυάριθμες τάξεις, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι χαμηλές αμοιβές και οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές.

Άλλες μελέτες συνδέουν το άγχος των εκπαιδευτικών με προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών (Clayback & Williford, 2021· Friedman-Krauss, Raver, Morris & Jones, 2014). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Clayback και Williford (2021), που πραγματοποιήθηκε σε 427 νηπιαγωγούς στις Ηνωμένες Πολιτείες, παρατηρήθηκε ένας αλληλοτροφοδοτούμενος κύκλος μεταξύ των συναισθημάτων θυμού και άγχους των

εκπαιδευτικών και των προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών. Η απουσία υποστηρικτικού προσωπικού στα σχολεία αναδείχθηκε επίσης ως παράγοντας που επιτείνει το στρες των νηπιαγωγών.

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 5^ο : Ταυτότητα της Έρευνας

5.1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια Αττικής. Η μελέτη επικεντρώνεται στην αποτύπωση του βαθμού συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στις συσχετίσεις αυτών των παραμέτρων με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και τα έτη υπηρεσίας. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη πιθανών διαφορών και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αποπροσωποποιητική στάση απέναντι στους μαθητές τους;
3. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους;
4. Πώς σχετίζονται το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας με το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών;
5. Υπάρχουν διαφορές στην αποπροσωποποιητική στάση απέναντι στους μαθητές ανάλογα με το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών;
6. Πώς επηρεάζουν το φύλο και ο χρόνος υπηρεσίας την αίσθηση επαγγελματικής ικανότητας και προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών;

5.3. Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική εργασία υιοθέτησε τη ποσοτική προσέγγιση, με σκοπό τη διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής δομημένων δεδομένων και επεξεργασίας τους με αντικειμενικά και στατιστικώς ελέγξιμα μέσα. Η έρευνα σχεδιάστηκε με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου και υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως, αξιοποιώντας την ευκολία και ευρύτητα της διαδικτυακής διανομής.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms, το οποίο επέτρεψε την εύκολη πρόσβαση των συμμετεχόντων στο

ερωτηματολόγιο, την ανωνυμία των απαντήσεων, καθώς και την ασφαλή διαχείριση των δεδομένων. Η έρευνα διήρκησε δυο μήνες, από τον Δεκέμβριο του 2024 έως τον Ιανουάριο του 2025.

5.4. Δείγμα και Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 113 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες που υπάρχουν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτη γεωγραφικής περιοχής είχαν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν και να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Το δείγμα περιλάμβανε τόσο άνδρες όσο και γυναίκες εκπαιδευτικούς, από όλες τις βαθμίδες (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) και τύπους σχολείων (Γενικής και Ειδικής Αγωγής), γεγονός που επιτρέπει την άντληση χρήσιμων συμπερασμάτων για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα της περιοχής.

5.5. Ερευνητικό Εργαλείο

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory – MBI), ειδικά διαμορφωμένο για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό (Maslach & Jackson, 1986). Το εργαλείο αυτό είναι διεθνώς αναγνωρισμένο και ευρέως χρησιμοποιούμενο στη μελέτη της εξουθένωσης, παρέχοντας αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις των βασικών διαστάσεων του φαινομένου:

- Συναισθηματική Εξάντληση (Emotional Exhaustion)
- Αποπροσωποποίηση (Depersonalization)
- Αίσθημα Προσωπικής Επίτευξης (Personal Accomplishment)

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και είχε σχεδιαστεί με τρόπο που διασφάλιζε τη συμμόρφωση με τον κώδικα δεοντολογίας και τη νομοθεσία περί προστασίας

προσωπικών δεδομένων (Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων – GDPR). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και τηρήθηκε απόλυτη εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους.

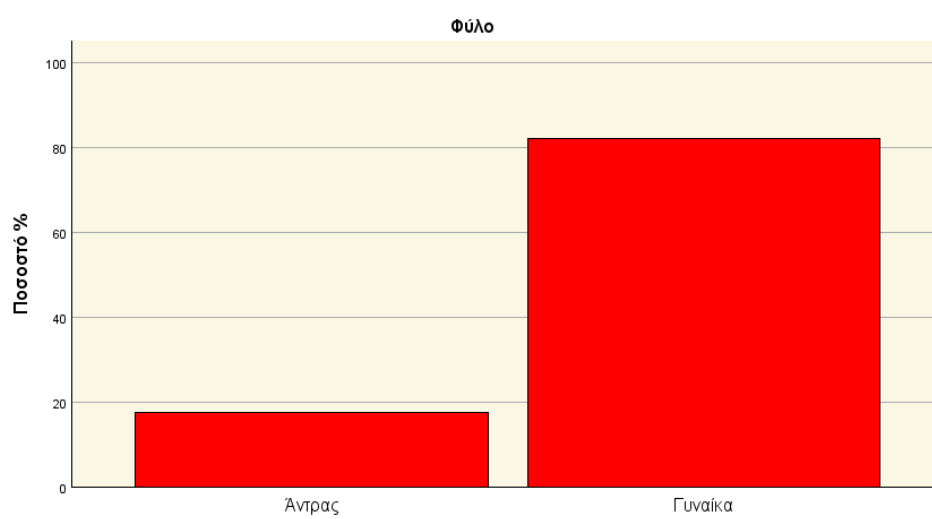
4.6. Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν οργανώθηκαν, ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Πραγματοποιήθηκε τόσο περιγραφική στατιστική ανάλυση (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά) όσο και επαγωγική στατιστική ανάλυση (έλεγχοι σημαντικότητας, Mann-Whitney U, Spearman's rho), με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών διαφορών και συσχετίσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η χρήση μεικτών στατιστικών τεχνικών επέτρεψε την εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων και την ερμηνεία της πολυδιάστατης φύσης του burnout στον εκπαιδευτικό χώρο.

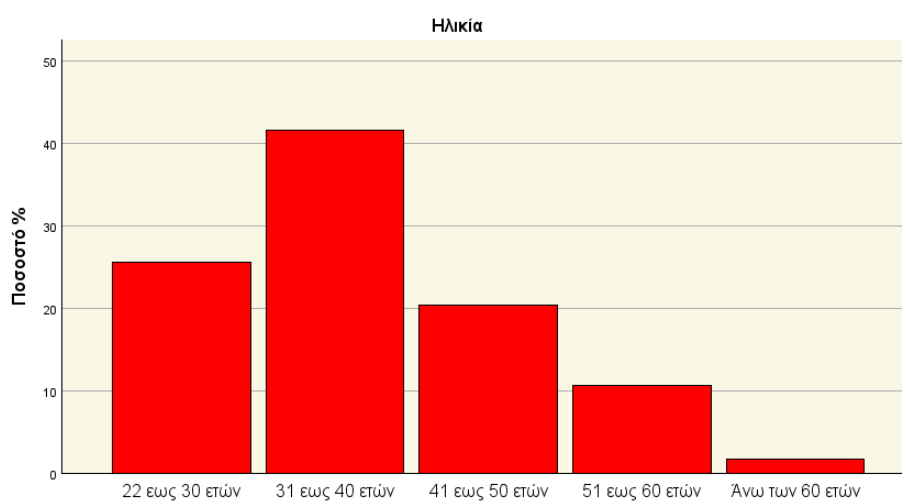
Κεφάλαιο 6^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1. Περιγραφική ανάλυση

Δημογραφικά στοιχεία

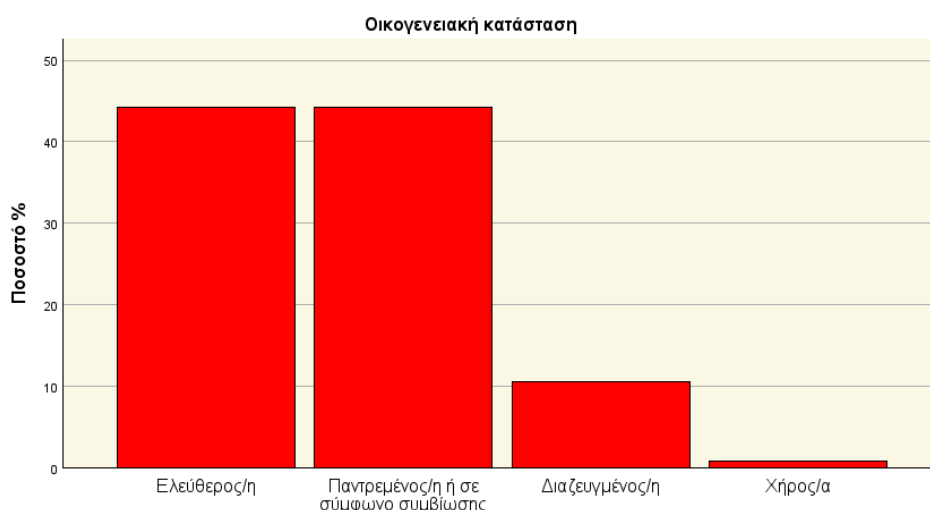


Το διάγραμμα παρουσιάζει την κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα και αποτυπώνει μια έντονη ανισοκατανομή μεταξύ αντρών και γυναικών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 82,3% του συνολικού δείγματος, ενώ οι άντρες αποτελούν μόλις το 17,7%. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες. Ένας πιθανός λόγος είναι η μεγαλύτερη παρουσία γυναικών στον εκπαιδευτικό τομέα, ιδίως στις πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες βαθμίδες. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να επηρεάσει τα ευρήματα της έρευνας, καθώς οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το φύλο. Η υπεροχή των γυναικών στο δείγμα υποδεικνύει επίσης ότι τα αποτελέσματα της έρευνας πιθανώς αντικατοπτρίζουν περισσότερο τις απόψεις και τις εμπειρίες αυτής της ομάδας, ενώ οι άντρες συμμετέχοντες, λόγω της περιορισμένης εκπροσώπησής τους, μπορεί να έχουν μικρότερη επίδραση στη διαμόρφωση των συνολικών αποτελεσμάτων. Είναι σημαντικό αυτό να λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των δεδομένων και την εξαγωγή γενικεύσεων.



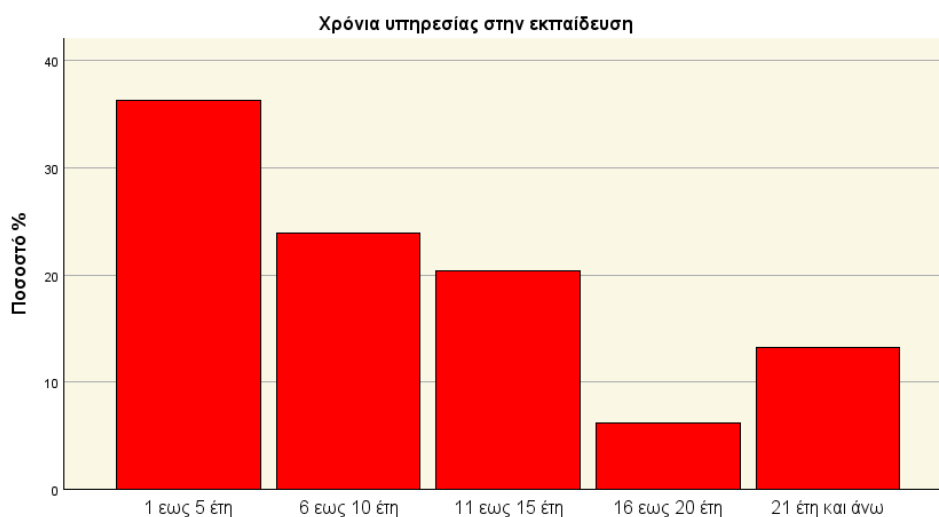
Το διάγραμμα καταγράφει την ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα και υποδεικνύει μια επικράτηση της ηλικιακής ομάδας των 31 έως 40 ετών, η οποία αποτελεί το 41,6% του συνολικού δείγματος. Ακολουθεί η ομάδα των 22 έως 30 ετών, με ποσοστό 25,7%, ενώ μικρότερα ποσοστά παρατηρούνται στις μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το 20,4% ανήκει στην ομάδα των 41 έως 50 ετών, το 10,6% στην ομάδα των 51 έως 60 ετών και μόλις το 1,8% των συμμετεχόντων είναι άνω των 60 ετών. Αυτή η κατανομή πιθανόν αντικατοπτρίζει τις

ηλικιακές τάσεις στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου οι περισσότεροι εργαζόμενοι βρίσκονται σε νεότερες ή μέσες ηλικίες λόγω της δυναμικής φύσης του επαγγέλματος και των συνηθισμένων ηλικιών συνταξιοδότησης. Η μεγαλύτερη συμμετοχή των ηλικιών 31 έως 40 ετών μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι οι καθηγητές σε αυτή την ηλικία βρίσκονται σε φάση επαγγελματικής σταθερότητας, ενώ η ηλικιακή ομάδα των 22 έως 30 ετών ενδέχεται να περιλαμβάνει νέους εκπαιδευτικούς που ξεκινούν την καριέρα τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες ίσως βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι μεγαλύτερες, λόγω διαφορετικών επιπέδων εμπειρίας, ευθυνών και προσδοκιών. Οι μεγαλύτερες ηλικίες, αν και λιγότερο εκπροσωπούμενες, ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορετικές προκλήσεις, όπως εξάντληση από μακροχρόνια εργασία ή προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.



Από το διάγραμμα που παρουσιάζει την κατανομή της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, παρατηρούμε μια σχεδόν απόλυτη ισορροπία ανάμεσα στους ελεύθερους/ες και στους παντρεμένους/ες ή όσους βρίσκονται σε σύμφωνο συμβίωσης, καθώς και οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν από 44,2% του συνολικού δείγματος. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι δύο αυτές ομάδες εκπροσωπούνται ισότιμα, παρέχοντας μια συμμετρική βάση δεδομένων για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ οικογενειακής κατάστασης, επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής ικανοποίησης. Μια μικρότερη, αλλά υπολογίσιμη ομάδα αποτελείται από τους διαζευγμένους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 10,6% του δείγματος. Η κατηγορία αυτή πιθανότατα αντιμετωπίζει διαφορετικές προκλήσεις στο επαγγελματικό περιβάλλον, καθώς

ενδέχεται να υπάρχουν αυξημένες προσωπικές υποχρεώσεις ή κοινωνικές πιέσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή. Η κατηγορία των χήρων/ων είναι εξαιρετικά μικρή, αποτελώντας μόλις το 0,9% του δείγματος. Αν και η εκπροσώπηση αυτής της ομάδας είναι περιορισμένη, είναι πιθανό να φέρει μοναδικές εμπειρίες και προκλήσεις που ενδέχεται να σχετίζονται με το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης ή ικανοποίησης. Συνολικά, το διάγραμμα υποδεικνύει ότι οι ελεύθεροι/ες και οι παντρεμένοι/ες ή όσοι βρίσκονται σε σύμφωνο συμβίωσης είναι οι δύο κυρίαρχες ομάδες, ενώ οι διαζευγμένοι/ες και οι χήροι/ες καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά. Αυτή η κατανομή δίνει τη δυνατότητα ανάλυσης της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στα επίπεδα εξουθένωσης και ικανοποίησης, ενσωματώνοντας δεδομένα τόσο από μεγάλες όσο και από μικρότερες κατηγορίες.



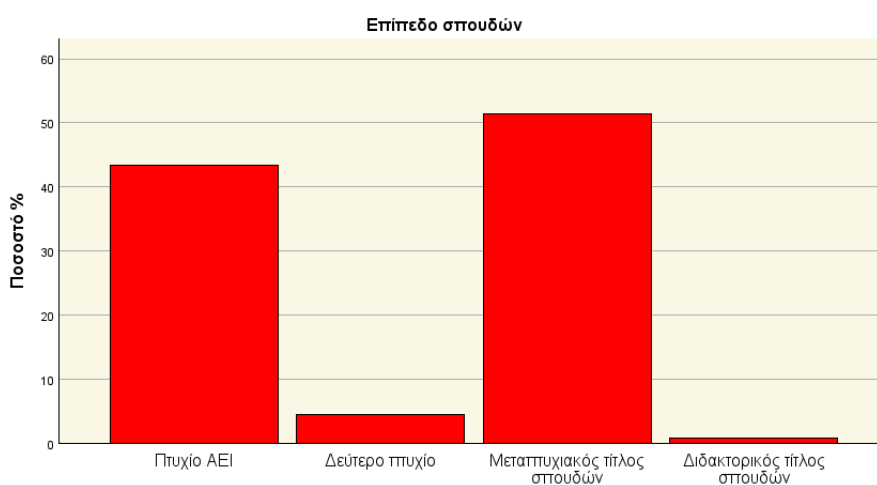
Το παραπάνω διάγραμμα αποτυπώνει την κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αποκαλύπτοντας ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (36,3%) έχει υπηρεσία από 1 έως 5 έτη. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι σημαντικό μέρος του δείγματος αποτελείται από σχετικά νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Αυτή η ομάδα μπορεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις που σχετίζονται με την προσαρμογή στον εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που πιθανώς επηρεάζει τόσο τα επίπεδα εξουθένωσης όσο και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Η δεύτερη μεγαλύτερη κατηγορία, με ποσοστό 23,9%, αφορά εκπαιδευτικούς με 6 έως 10 έτη

υπηρεσίας. Αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών βρίσκεται σε μια ενδιάμεση φάση επαγγελματικής εμπειρίας, όπου μπορεί να έχουν αποκτήσει αρκετή εξοικείωση με τη δουλειά, αλλά ταυτόχρονα ενδέχεται να αρχίζουν να εμφανίζουν σημάδια εξουθένωσης, ειδικά αν αντιμετωπίζουν αυξημένες ευθύνες ή μειωμένη υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη υπηρεσίας αντιπροσωπεύουν το 20,4% του δείγματος, μια κατηγορία που συνήθως περιλαμβάνει επαγγελματίες με σημαντική εμπειρία και καλή κατανόηση του επαγγελματικού πλαισίου. Ωστόσο, αυτή η ομάδα ενδέχεται να βρίσκεται αντιμέτωπη με φαινόμενα κορεσμού ή μειωμένης ικανοποίησης λόγω της μακροχρόνιας ενασχόλησης με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 έτη υπηρεσίας (6,2%) και οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 έτη υπηρεσίας (13,3%). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, ειδικά αυτοί με πάνω από 21 έτη υπηρεσίας, αποτελούν μια ενδιαφέρουσα ομάδα για ανάλυση, καθώς η μακρόχρονη παραμονή τους στον χώρο ενδέχεται να τους προσδίδει διαφορετική προοπτική όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση. Συνοψίζοντας, η κατανομή αυτή δείχνει ότι το δείγμα περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα επαγγελματικής εμπειρίας, με έμφαση στους νέους και μέτρια έμπειρους εκπαιδευτικούς.



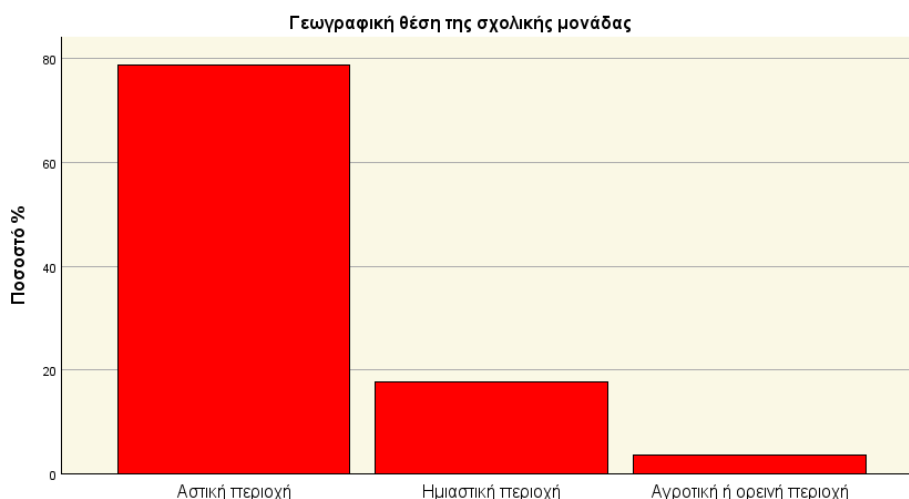
Το διάγραμμα εξετάζει το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα και μας αποκαλύπτει μια σχετική ισορροπία μεταξύ της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 54% των συμμετεχόντων εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 46% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η μικρή διαφορά στα ποσοστά υποδηλώνει ότι η έρευνα έχει λάβει υπόψη εκπαιδευτικούς και από τις δύο βαθμίδες, κάτι που ενισχύει τη συνολική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Παρόλο που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η σχεδόν ισομερή κατανομή επιτρέπει την εξαγωγή συγκρίσιμων συμπερασμάτων για την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει συνήθως μικρότερες ηλικίες μαθητών, κάτι που απαιτεί διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και μεγαλύτερη ψυχολογική υποστήριξη. Από την άλλη, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από υψηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, πίεση από εξετάσεις, και την ανάγκη διαχείρισης εφήβων. Αυτοί οι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν διαφορετικά την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση, γεγονός που μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω στην ανάλυση της έρευνας. Συνολικά, η κατανομή αυτή παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη σφαιρική κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επαγγελματικές εμπειρίες τους.



Το παραπάνω διάγραμμα που αφορά το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποκαλύπτει ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική τους κατάρτιση. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό, 51,3%, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ ακολουθεί το 43,4% που έχει πτυχίο ΑΕΙ. Ένα μικρότερο ποσοστό, 4,4%, έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο, ενώ μόλις το 0,9% κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών. Αυτή η κατανομή υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν υψηλό επίπεδο κατάρτισης, με την πλειοψηφία να έχει επενδύσει στη μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Η μεγάλη παρουσία

κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων μπορεί να συνδέεται με την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου η εξειδίκευση και η περαιτέρω κατάρτιση είναι συχνά απαραίτητες για την ανταπόκριση στις αυξανόμενες απαιτήσεις. Το χαμηλό ποσοστό κατόχων διδακτορικού τίτλου (0,9%) αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα ότι η απόκτηση διδακτορικού τίτλου δεν αποτελεί συνήθη απαίτηση για τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί επιπλέον προσόν. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο (4,4%) δείχνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διευρύνουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους μέσω ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Συνολικά, τα δεδομένα καταδεικνύουν την έντονη διάθεση για συνεχή επιμόρφωση στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, κάτι που μπορεί να σχετίζεται με την προσπάθεια βελτίωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης.



Το διάγραμμα αφορά τη γεωγραφική θέση των σχολικών μονάδων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Από τα δεδομένα, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (78,8%) εργάζεται σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα δραστηριοποιούνται σε μεγάλες πόλεις, οι οποίες πιθανώς προσφέρουν περισσότερους πόρους και καλύτερες συνθήκες για το εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, οι ημιαστικές περιοχές αφορούν το 17,7% των συμμετεχόντων, καταδεικνύοντας μια μικρότερη, αλλά σημαντική ομάδα που εργάζεται σε περιοχές με πιο μεικτά χαρακτηριστικά, μεταξύ πόλης και υπαίθρου. Οι αγροτικές και ορεινές περιοχές είναι πολύ λιγότερο εκπροσωπημένες στην έρευνα, με μόλις το 3,5% των συμμετεχόντων να εργάζονται εκεί. Αυτό μπορεί να αποδίδεται στην περιορισμένη πρόσβαση σε σχολικές μονάδες

και εκπαιδευτικούς σε τέτοιες περιοχές, καθώς και στις ειδικές προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι καθηγητές σε αγροτικές περιοχές, όπως περιορισμένοι πόροι ή μικρότεροι αριθμοί μαθητών. Η κατανομή αυτή μπορεί να έχει σημασία για την ανάλυση της επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής ικανοποίησης, καθώς οι συνθήκες και οι απαιτήσεις στις διάφορες γεωγραφικές περιοχές ενδέχεται να διαφέρουν, επηρεάζοντας τα επίπεδα ικανοποίησης ή εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Συναισθηματική εξάντληση λόγω της εργασίας

Descriptive Statistics		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	4,15	1,39
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	3,80	1,58
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	4,02	1,60
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	3,50	1,64
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	3,94	1,56
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	3,67	1,70
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	4,67	1,53
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	3,58	1,61
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	3,63	1,70

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει περιγραφικές στατιστικές για μια σειρά συναισθημάτων εξάντλησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της

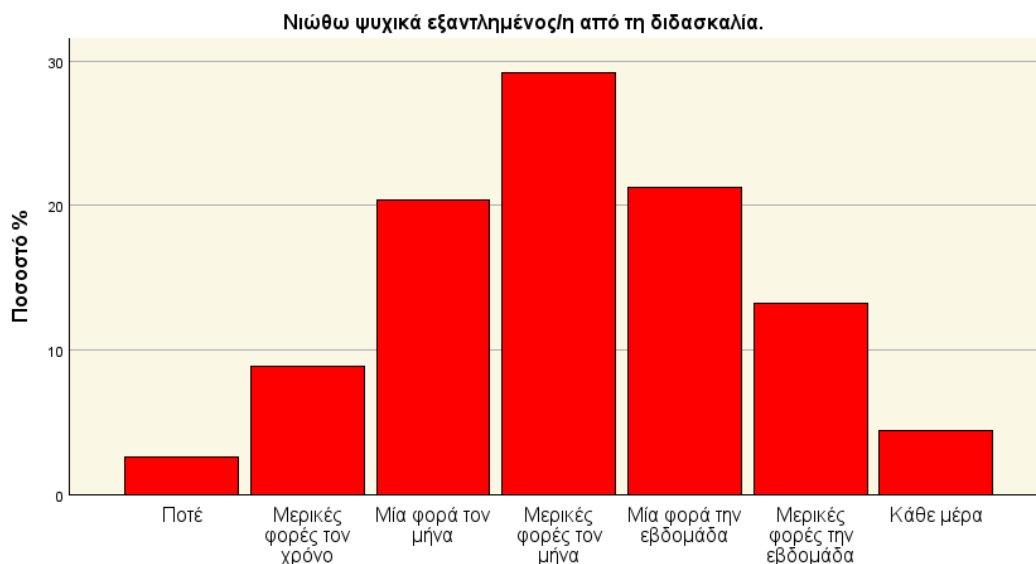
εργασίας τους. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρέχουν πληροφορίες για το επίπεδο έντασης αυτών των συναισθημάτων καθώς και τη διασπορά των απαντήσεων.

1. **Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία (M.T. = 4,15, T.A. = 1,39):** Η υψηλή μέση τιμή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ψυχική εξάντληση, με μέτρια διασπορά στις απαντήσεις (χαμηλή τυπική απόκλιση).
2. **Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας (M.T. = 3,80, T.A. = 1,58):** Η μέση τιμή είναι επίσης υψηλή, υποδηλώνοντας συχνό αίσθημα κόπωσης, ενώ η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση δείχνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.
3. **Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί (M.T. = 4,02, T.A. = 1,60):** Η τιμή υποδεικνύει συχνό αίσθημα κόπωσης πριν ξεκινήσει η ημέρα, ενώ η σχετικά μεγάλη διακύμανση φανερώνει διαφορετικά επίπεδα κόπωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών.
4. **Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα (M.T. = 3,50, T.A. = 1,64):** Παρόλο που το αίσθημα κόπωσης από την εργασία με μαθητές είναι λιγότερο έντονο σε σχέση με άλλα συναισθήματα, η υψηλή τυπική απόκλιση φανερώνει σημαντική διασπορά στις απαντήσεις.
5. **Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου (M.T. = 3,94, T.A. = 1,56):** Το αποτέλεσμα φανερώνει ότι η εξουθένωση είναι επίσης συχνό φαινόμενο, με μέτρια διασπορά στις απαντήσεις.
6. **Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου (M.T. = 3,67, T.A. = 1,70):** Παρόλο που η μέση τιμή δείχνει ότι η απογοήτευση εμφανίζεται συχνά, η υψηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει διαφορετικές εμπειρίες μεταξύ των εκπαιδευτικών.
7. **Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο (M.T. = 4,67, T.A. = 1,53):** Αυτή είναι η υψηλότερη μέση τιμή στον πίνακα, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό τη δουλειά τους πολύ απαιτητική, με σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις.
8. **Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές (M.T. = 3,58, T.A. = 1,61):** Το άγχος από την εργασία με μαθητές είναι επίσης αρκετά συχνό, ενώ η τυπική απόκλιση δείχνει διαφοροποιημένες εμπειρίες.

9. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου (Μ.Τ. = 3,63, Τ.Α. = 1,70):

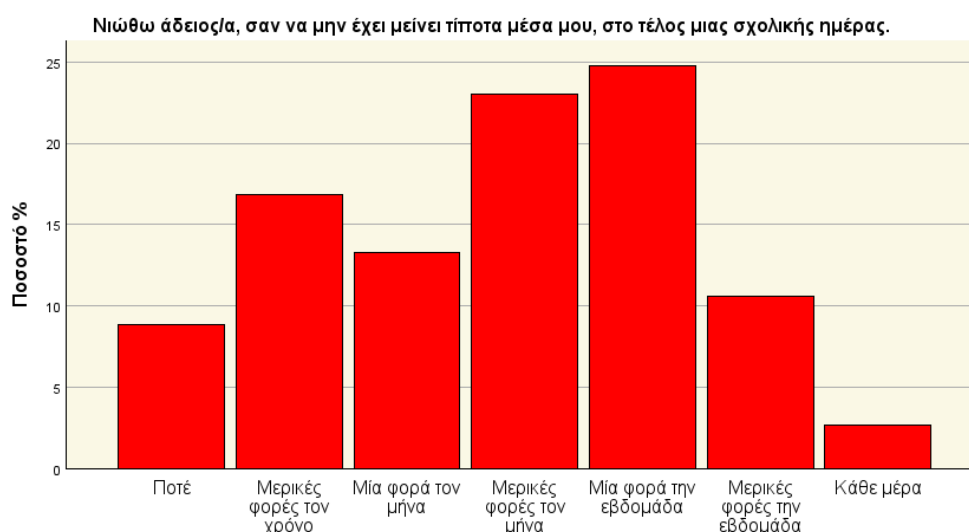
Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι φτάνουν στα όρια τους, με μεγάλη διακύμανση στις απαντήσεις.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική εργασία συνδέεται με υψηλά επίπεδα κόπωσης, άγχους και συναισθηματικής εξουθένωσης. Η μεγάλη διακύμανση σε αρκετές απαντήσεις φανερώνει ότι η εμπειρία αυτή δεν είναι ομοιόμορφη για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ένα πεδίο για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν αυτές τις διαφοροποιήσεις.



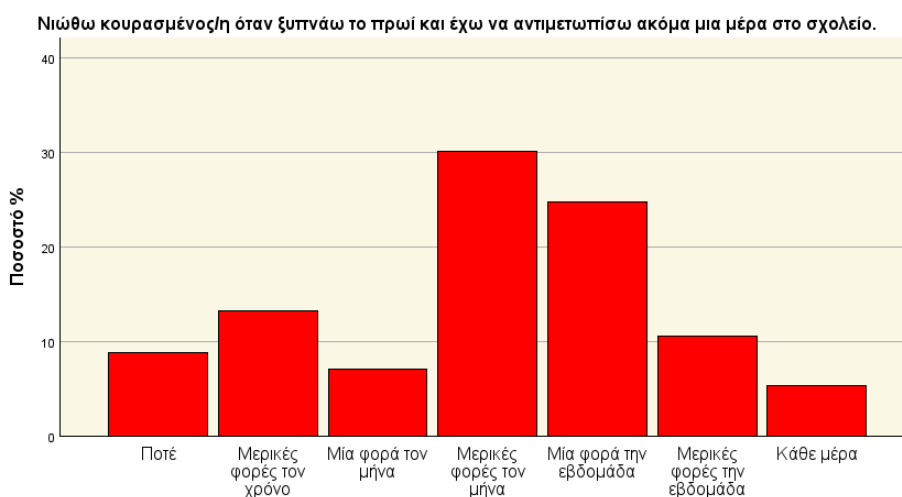
Το διάγραμμα αυτό αφορά την αίσθηση ψυχικής εξάντλησης από τη διδασκαλία, όπως καταγράφηκε στους συμμετέχοντες καθηγητές της έρευνας. Τα αποτελέσματα δείχνουν μια διαφοροποιημένη εικόνα σχετικά με το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ψυχική εξάντληση στην καθημερινότητά τους. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (29,2%) αναφέρει ότι αισθάνεται ψυχικά εξαντλημένος/η "μερικές φορές τον μήνα", υποδεικνύοντας ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι κάτι που συμβαίνει καθημερινά, αλλά αποτελεί ένα περιοδικό φαινόμενο. Ακολουθεί η κατηγορία "μία φορά τον μήνα" με 20,4%, που επίσης αναδεικνύει μια αρκετά συχνή, αλλά όχι καθημερινή αίσθηση εξάντλησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι περίπου το 21,2% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι αισθάνονται ψυχικά εξαντλημένοι "μία φορά την εβδομάδα", κάτι που δείχνει ότι η ψυχική κόπωση από τη διδασκαλία είναι ένα συχνό

φαινόμενο για αυτούς. Το 13,3% των συμμετεχόντων λέει ότι νιώθει ψυχικά εξαντλημένο "μερικές φορές την εβδομάδα", επισημαίνοντας την αυξανόμενη συχνότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης για μια συγκεκριμένη ομάδα. Παράλληλα, μόνο το 2,7% δηλώνει ότι ποτέ δεν νιώθει ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία, το οποίο δείχνει ότι είναι αρκετά σπάνιο το φαινόμενο να μην υπάρχει καθόλου εξάντληση. Τέλος, οι κατηγορίες "μερικές φορές τον χρόνο" (8,8%) και "κάθε μέρα" (4,4%) έχουν τις μικρότερες κατανομές, κάτι που δείχνει ότι αν και η ψυχική εξάντληση είναι συχνή, δεν είναι σε ακραία επίπεδα για τη συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων. Αυτό το διάγραμμα υπογραμμίζει την ένταση που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί σε διάφορες συχνότητες και προφανώς μπορεί να αναδείξει τον αντίκτυπο της επαγγελματικής εξουθένωσης στην ψυχολογική ευημερία των καθηγητών και την ανάγκη για στήριξη ή προγράμματα πρόληψης.



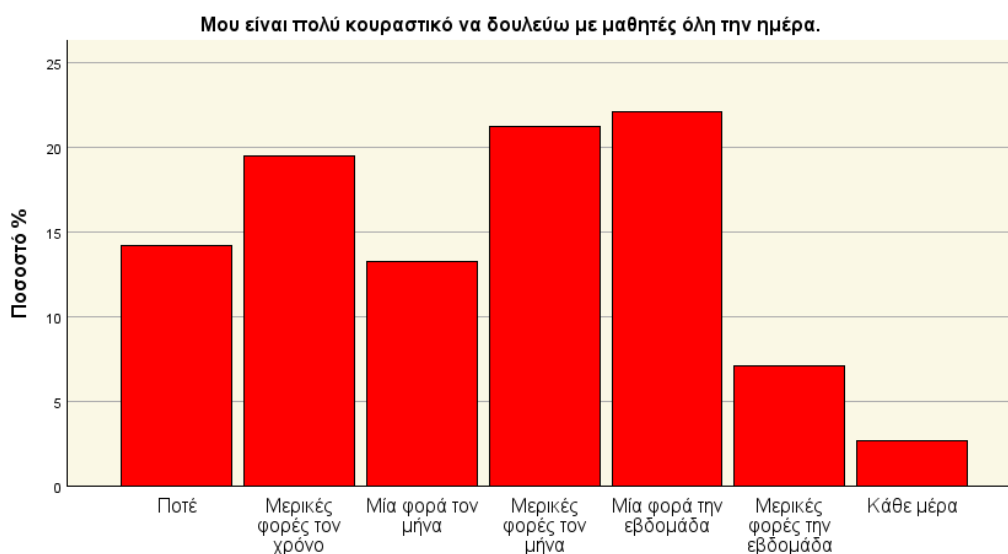
Το διάγραμμα αναφέρεται στην αίσθηση ψυχικής εξάντλησης που βιώνουν οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα από τη διδασκαλία. Από τα δεδομένα, παρατηρούμε μια διαφοροποιημένη εικόνα σχετικά με την έκταση και τη συχνότητα αυτής της εξάντλησης. Η μεγαλύτερη ομάδα (29,2%) αναφέρει ότι αισθάνεται ψυχικά εξαντλημένος/η "μερικές φορές τον μήνα", πράγμα που δείχνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι κάτι συνεχές, αλλά εμφανίζεται σε περιοδικές φάσεις, ίσως λόγω της πίεσης που δημιουργούν οι απαιτήσεις της δουλειάς ή οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάποιες περιόδους του χρόνου. Ακολουθεί το 20,4% που δηλώνει ότι νιώθει ψυχική εξάντληση "μία φορά τον μήνα", υποδεικνύοντας ότι για πολλούς

καθηγητές η εξάντληση είναι πιο συχνό φαινόμενο, αλλά όχι καθημερινό. Το 21,2% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι νιώθει εξαντλημένος/η "μία φορά την εβδομάδα", κάτι που μπορεί να αντανάκλα την ένταση των καθημερινών καθηκόντων, τη διαχείριση των μαθητών και την πίεση που ασκείται στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Μια μικρότερη ομάδα (13,3%) αναφέρει ότι νιώθει ψυχική εξάντληση "μερικές φορές την εβδομάδα", κάτι που υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται με σχετική συχνότητα μέσα στην εβδομάδα και επηρεάζει την καθημερινή τους ζωή. Η κατηγορία "ποτέ" (2,7%) υποδεικνύει ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δεν βιώνουν καθόλου την ψυχική εξάντληση από τη διδασκαλία, ενώ οι συμμετέχοντες που αναφέρουν ότι νιώθουν εξαντλημένοι "κάθε μέρα" (4,4%) δείχνουν ότι η πίεση και οι απαιτήσεις της δουλειάς έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους, κάτι που μπορεί να υποδεικνύει σοβαρή επαγγελματική εξουθένωση. Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (πάνω από το 70%) βιώνει κάποια μορφή επαγγελματικής εξουθένωσης, είτε περιοδικά είτε συχνά. Αυτή η συνεχής ψυχική εξάντληση μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στην ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών και να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία, αναδεικνύοντας την ανάγκη για προγράμματα στήριξης και αποφόρτισης.

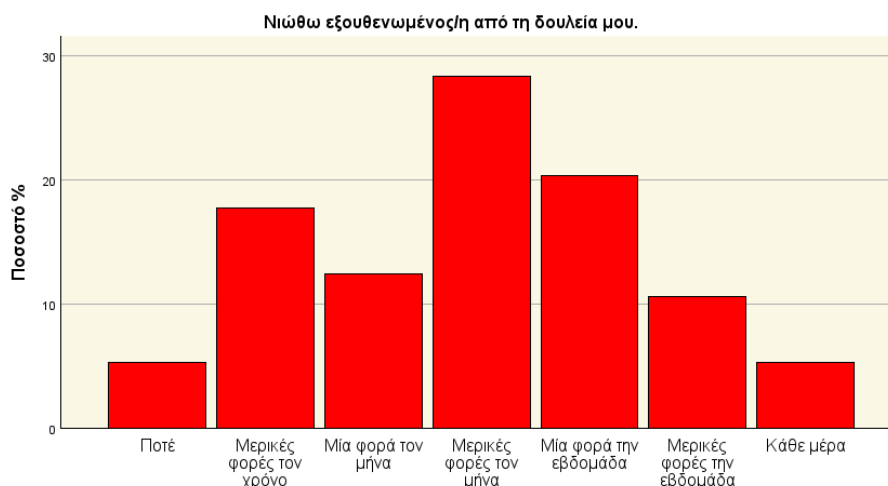


Το παραπάνω διάγραμμα αναφέρεται στην αίσθηση της συναισθηματικής εξάντλησης και της ψυχικής "κενότητας" που βιώνουν οι καθηγητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο τέλος μιας σχολικής ημέρας. Η ερώτηση αφορά την αίσθηση ότι «δεν έχει μείνει τίποτα μέσα» τους, κάτι που αντανάκλα την ψυχική και συναισθηματική κόπωση από τη διδασκαλία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων

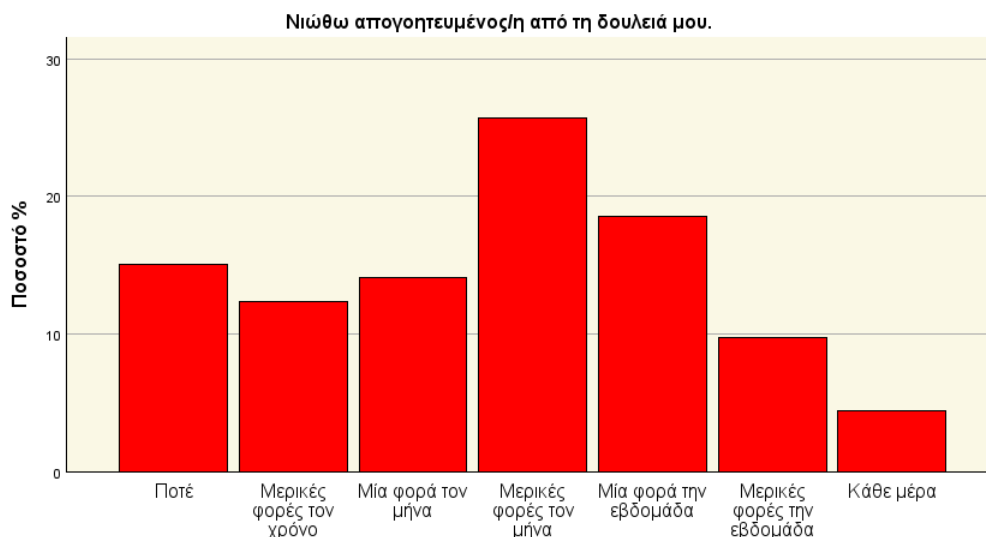
(24,8%) αναφέρει ότι νιώθει άδειος/α "μία φορά την εβδομάδα", κάτι που δείχνει ότι για έναν σημαντικό αριθμό καθηγητών η ψυχική εξάντληση και η αίσθηση "κενότητας" είναι ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται τουλάχιστον μια φορά κάθε εβδομάδα. Ακολουθεί το 23% που αναφέρει ότι νιώθει έτσι "μερικές φορές τον μήνα", υποδεικνύοντας ότι η συναισθηματική εξάντληση δεν είναι καθημερινό φαινόμενο, αλλά παρ' όλα αυτά έχει επαναλαμβανόμενη παρουσία στις συνθήκες της επαγγελματικής τους ζωής. Το 16,8% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι βιώνει αυτήν την αίσθηση "μερικές φορές τον χρόνο", ενώ το 13,3% αναφέρει "μία φορά τον μήνα", καταδεικνύοντας ότι για μια πιο περιορισμένη ομάδα, αυτή η ψυχική εξάντληση δεν είναι συχνό φαινόμενο, αλλά μπορεί να εμφανίζεται σε στιγμές μεγαλύτερης πίεσης ή μετά από ιδιαίτερα απαιτητικές περιόδους. Η κατηγορία "ποτέ" (8,8%) δείχνει ότι ένας μικρός αριθμός καθηγητών δεν βιώνει καθόλου αυτή την αίσθηση στο τέλος της σχολικής ημέρας, κάτι που υποδεικνύει ότι για αυτούς, η εργασία τους δεν προκαλεί έντονη συναισθηματική κούραση. Οι κατηγορίες "μερικές φορές την εβδομάδα" (10,6%) και "κάθε μέρα" (2,7%) καταγράφουν χαμηλότερα ποσοστά, αλλά δείχνουν ότι κάποιοι καθηγητές μπορεί να αισθάνονται ψυχικά "άδειοι" σχεδόν καθημερινά ή σε συχνές περιόδους, κάτι που ενδέχεται να συνδέεται με έντονη επαγγελματική εξουθένωση και συναισθηματική φόρτιση. Γενικά, το διάγραμμα υπογραμμίζει ότι η συναισθηματική εξάντληση και η αίσθηση "κενότητας" είναι συχνές για αρκετούς εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση και τονίζει την ανάγκη για υποστήριξη και στρατηγικές διαχείρισης του άγχους στον εκπαιδευτικό τομέα.



Το διάγραμμα αυτό εξετάζει πόσο κουραστικό βρίσκουν οι καθηγητές της έρευνας τη συνεργασία με μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας, εστιάζοντας στη συχνότητα αυτής της αίσθησης. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν μια ποικιλία εμπειριών και αντιλήψεων. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων καταγράφεται στις κατηγορίες "μία φορά την εβδομάδα" (22,1%) και "μερικές φορές τον μήνα" (21,2%), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν κουραστική αλληλεπίδραση με τους μαθητές είτε σε εβδομαδιαία είτε σε μηνιαία βάση. Αυτό μπορεί να αντανakλά τη φυσική και συναισθηματική πίεση που προκύπτει από την καθημερινή διαχείριση των μαθητών, ιδιαίτερα σε περιόδους αυξημένων απαιτήσεων ή έντασης. Ένα σημαντικό ποσοστό (19,5%) δηλώνει ότι αισθάνεται κουρασμένο "μερικές φορές τον χρόνο", δείχνοντας ότι αυτή η αίσθηση δεν είναι συνεχής, αλλά εμφανίζεται σε ειδικές περιόδους, πιθανώς σε περιόδους εξετάσεων ή αυξημένου φόρτου εργασίας. Επίσης, το 13,3% αναφέρει ότι νιώθει έτσι "μία φορά τον μήνα", επιβεβαιώνοντας ότι αυτή η εμπειρία είναι περιοδική για αρκετούς εκπαιδευτικούς. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 14,2% δηλώνει πως "ποτέ" δεν βρίσκει κουραστική τη δουλειά με τους μαθητές, κάτι που υποδηλώνει ότι μια μερίδα καθηγητών αντλεί ενέργεια και ικανοποίηση από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Στον αντίποδα, ένα μικρό ποσοστό (2,7%) δηλώνει ότι βρίσκει τη συνεργασία με μαθητές κουραστική "κάθε μέρα", δείχνοντας ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς αυτή η εμπειρία συνδέεται με έντονη επαγγελματική εξουθένωση. Η κατηγορία "μερικές φορές την εβδομάδα" (7,1%) συμπληρώνει την εικόνα, υποδεικνύοντας ότι για μερικούς εκπαιδευτικούς η κόπωση εμφανίζεται σε συχνή βάση, αλλά όχι καθημερινά. Συνολικά, τα δεδομένα υπογραμμίζουν ότι η εργασία με μαθητές είναι απαιτητική για πολλούς εκπαιδευτικούς, αλλά οι περισσότεροι βιώνουν την κόπωση αυτή σε περιοδική βάση και όχι καθημερινά. Αυτό ενδέχεται να συνδέεται με παράγοντες όπως η υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον, οι προσωπικές αντοχές και η ψυχολογική διαχείριση της εργασίας. Ωστόσο, η ύπαρξη ομάδων που αισθάνονται μόνιμα κουρασμένες αναδεικνύει την ανάγκη για μέτρα που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση.

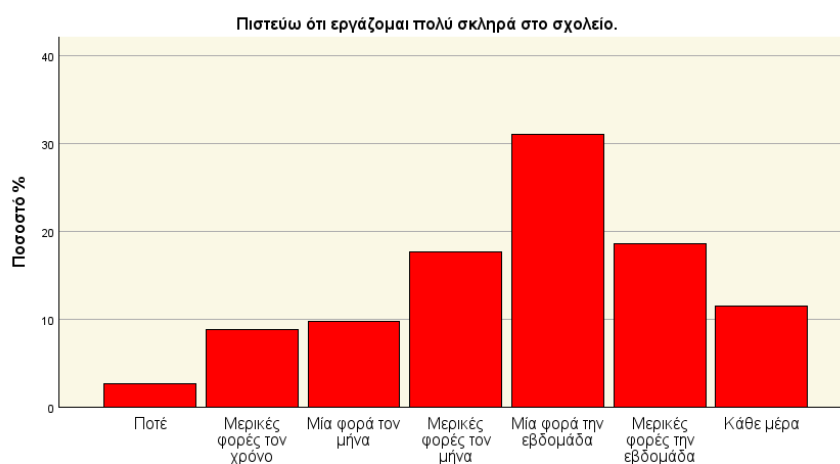


Το διάγραμμα καταγράφει τη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές νιώθουν εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους, παρέχοντας μια εικόνα για την επαγγελματική εξουθένωση στον εκπαιδευτικό τομέα. Η μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων (28,3%) δηλώνει ότι αισθάνεται εξουθενωμένη "μερικές φορές τον μήνα", γεγονός που υποδεικνύει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα επαναλαμβανόμενο φαινόμενο, χωρίς να είναι όμως συνεχές. Παράλληλα, το 20,4% αναφέρει ότι βιώνει αυτή την αίσθηση "μία φορά την εβδομάδα", δείχνοντας ότι για αρκετούς εκπαιδευτικούς η εξουθένωση αποτελεί συχνό πρόβλημα, πιθανώς λόγω των απαιτητικών καθηκόντων τους και των έντονων ρυθμών εργασίας. Το 17,7% δηλώνει ότι αισθάνεται εξουθενωμένο "μερικές φορές τον χρόνο", κάτι που δείχνει ότι για αυτή την ομάδα η εξουθένωση είναι λιγότερο συχνή και πιθανώς συνδέεται με συγκεκριμένες περιόδους αυξημένου φόρτου εργασίας. Επιπλέον, το 12,4% δηλώνει ότι βιώνει εξουθένωση "μία φορά τον μήνα", γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει μια διαρκής αλλά λιγότερο έντονη παρουσία της επαγγελματικής πίεσης. Αντίθετα, το 5,3% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι "ποτέ" δεν αισθάνεται εξουθενωμένο από τη δουλειά, κάτι που καταδεικνύει ότι μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών φαίνεται να διαχειρίζεται επιτυχώς την πίεση ή αντλεί ικανοποίηση από την εργασία της. Ένα αντίστοιχο ποσοστό (5,3%) δηλώνει ότι αισθάνεται εξουθενωμένο "κάθε μέρα", επισημαίνοντας ότι για κάποιους η επαγγελματική εξουθένωση είναι μόνιμη και έντονη, γεγονός που απαιτεί προσοχή και παρέμβαση. Η κατηγορία "μερικές φορές την εβδομάδα" (10,6%) δείχνει ότι για μια μερίδα εκπαιδευτικών η εξουθένωση είναι συχνό φαινόμενο, αν και όχι καθημερινό. Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βιώνει εξουθένωση σε τακτική βάση, είτε σε μηνιαίο είτε σε εβδομαδιαίο επίπεδο.



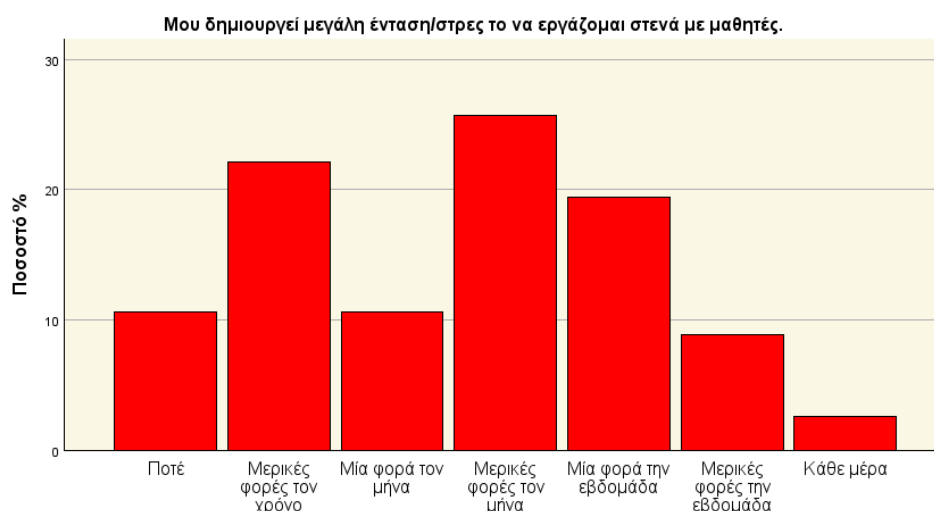
Το διάγραμμα αυτό αποτυπώνει τη συχνότητα με την οποία οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα, νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά τους. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η επαγγελματική απογοήτευση είναι μια εμπειρία που βιώνεται σε διάφορα επίπεδα έντασης και συχνότητας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (25,7%) δηλώνει ότι αισθάνεται απογοητευμένο "μερικές φορές τον μήνα", γεγονός που δείχνει ότι για πολλούς η απογοήτευση εμφανίζεται τακτικά, χωρίς όμως να είναι καθημερινό ή εβδομαδιαίο φαινόμενο. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με συγκεκριμένα γεγονότα ή περιστάσεις στον εργασιακό χώρο, όπως διοικητικά προβλήματα, δυσκολίες με τους μαθητές ή έλλειψη υποστήριξης. Το 18,6% δηλώνει ότι νιώθει απογοητευμένο "μία φορά την εβδομάδα", ενώ το 14,2% αναφέρει "μία φορά τον μήνα". Αυτά τα ποσοστά υποδηλώνουν ότι ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών βιώνει την απογοήτευση ως μια τακτική εμπειρία, πιθανώς λόγω συνεχών προκλήσεων στη δουλειά τους, όπως αυξημένος φόρτος εργασίας, γραφειοκρατία ή έλλειψη ικανοποίησης από τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Το 12,4% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι αισθάνεται απογοήτευση "μερικές φορές τον χρόνο", υποδεικνύοντας ότι για μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών αυτή η αίσθηση είναι λιγότερο συχνή και ίσως συνδέεται με συγκεκριμένες περιόδους έντασης ή αποτυχίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 15% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι "ποτέ" δεν νιώθει απογοητευμένο από τη δουλειά του. Αυτή η ομάδα ενδέχεται να αντλεί ικανοποίηση από την εργασία της, να διαθέτει αποτελεσματικούς μηχανισμούς διαχείρισης του άγχους ή να εργάζεται σε ευνοϊκότερες συνθήκες. Αντίθετα, το 9,7% δηλώνει ότι βιώνει απογοήτευση "μερικές φορές την εβδομάδα", ενώ το 4,4% δηλώνει ότι νιώθει απογοητευμένο "κάθε μέρα".

Αυτά τα ποσοστά δείχνουν ότι, για μια μειοψηφία, η απογοήτευση είναι μια επαναλαμβανόμενη ή συνεχής εμπειρία, κάτι που μπορεί να σχετίζεται με σοβαρή επαγγελματική εξουθένωση ή έλλειψη υποστήριξης στον χώρο εργασίας. Συνολικά, το διάγραμμα αναδεικνύει ότι η απογοήτευση αποτελεί μια κοινή εμπειρία για πολλούς εκπαιδευτικούς, εμφανιζόμενη είτε περιοδικά είτε συχνότερα.



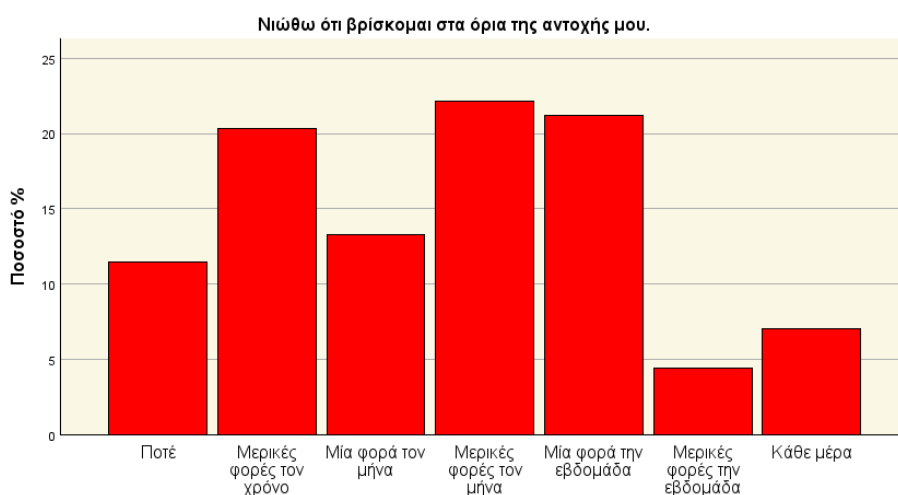
Το διάγραμμα εξετάζει τη συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες καθηγητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στο σχολείο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αίσθηση της έντονης εργασίας είναι διαδεδομένη, με σημαντική διαφοροποίηση στη συχνότητά της. Η μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων (31,0%) αναφέρει ότι αισθάνεται ότι εργάζεται πολύ σκληρά "μία φορά την εβδομάδα". Αυτό υποδεικνύει ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς, η αίσθηση έντονης εργασίας είναι σταθερό χαρακτηριστικό της εβδομαδιαίας τους ρουτίνας, πιθανώς λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας, των διοικητικών υποχρεώσεων ή των απαιτήσεων των μαθητών. Ένα σημαντικό ποσοστό (18,6%) δηλώνει ότι αισθάνεται έτσι "μερικές φορές την εβδομάδα", ενώ το 17,7% αναφέρει ότι βιώνει αυτή την αίσθηση "μερικές φορές τον μήνα". Αυτές οι κατηγορίες δείχνουν ότι η έντονη εργασία συνδέεται συχνά με περιοδικές αλλά συχνές απαιτήσεις, όπως η προετοιμασία μαθημάτων, οι εξετάσεις ή οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Το 11,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αισθάνεται ότι εργάζεται πολύ σκληρά "κάθε μέρα", υπογραμμίζοντας ότι για μια μερίδα εκπαιδευτικών η πίεση είναι συνεχής και μπορεί να σχετίζεται με υπερβολικές απαιτήσεις ή έλλειψη υποστήριξης. Αυτό το ποσοστό είναι ανησυχητικό, καθώς υποδεικνύει πιθανή επαγγελματική εξουθένωση. Στον αντίποδα, το 8,8% αναφέρει ότι αισθάνεται έτσι "μερικές φορές τον χρόνο", ενώ ένα

μικρότερο ποσοστό (9,7%) αναφέρει "μία φορά τον μήνα". Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι για κάποιους εκπαιδευτικούς η αίσθηση της έντονης εργασίας εμφανίζεται σε περιορισμένες περιόδους και ενδέχεται να συνδέεται με εποχιακές απαιτήσεις. Τέλος, το 2,7% δηλώνει ότι "ποτέ" δεν πιστεύει ότι εργάζεται πολύ σκληρά στο σχολείο. Αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον φόρτο εργασίας ή να εργάζεται σε περιβάλλοντα με λιγότερες απαιτήσεις. Συνολικά, το διάγραμμα αποκαλύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών νιώθει ότι εργάζεται πολύ σκληρά με διαφορετικές συχνότητες. Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της δουλειάς και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί η επαγγελματική τους ικανοποίηση και να μειωθεί ο κίνδυνος εξουθένωσης.



Το διάγραμμα παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν ένταση ή στρες από την στενή εργασία με τους μαθητές τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εμπειρία αυτή διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στους συμμετέχοντες, με την πλειονότητα να αναφέρει ότι βιώνει ένταση με μέτρια συχνότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (25,7%) δηλώνει ότι νιώθει ένταση "μερικές φορές τον μήνα". Αυτό δείχνει ότι η εργασία με τους μαθητές μπορεί να είναι απαιτητική σε τακτά χρονικά διαστήματα, πιθανώς λόγω ειδικών περιστάσεων, όπως απαιτητικές σχολικές δραστηριότητες ή διαχείριση προκλήσεων στην τάξη. Παράλληλα, το 22,1% αναφέρει ότι βιώνει ένταση "μερικές φορές τον χρόνο". Αυτό υποδηλώνει ότι, για μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών, η ένταση δεν είναι συχνό

φαινόμενο, αλλά εμφανίζεται περιστασιακά και ίσως σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις ή εποχιακά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 19,5% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι νιώθει ένταση "μία φορά την εβδομάδα", ενώ το 10,6% δηλώνει ότι αισθάνεται έτσι "μία φορά τον μήνα". Αυτές οι κατηγορίες δείχνουν ότι η εργασία με τους μαθητές μπορεί να είναι πηγή στρες για μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε εβδομαδιαία βάση. Στον αντίποδα, το 10,6% δηλώνει ότι "ποτέ" δεν βιώνει ένταση από την εργασία με τους μαθητές. Αυτό το ποσοστό δείχνει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της δουλειάς τους ή εργάζονται σε συνθήκες που μειώνουν το άγχος. Ένα μικρό ποσοστό (8,8%) δηλώνει ότι βιώνει ένταση "μερικές φορές την εβδομάδα", ενώ το 2,7% αναφέρει ότι νιώθει έτσι "κάθε μέρα". Αυτές οι κατηγορίες υποδεικνύουν ότι, για λίγους εκπαιδευτικούς, το στρες από τη στενή συνεργασία με τους μαθητές είναι επαναλαμβανόμενο ή καθημερινό, κάτι που μπορεί να αποτελεί ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνολικά, το διάγραμμα καταδεικνύει ότι ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βιώνει ένταση σε μέτριο βαθμό, υπάρχουν ομάδες που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη συχνότητα στρες, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για στρατηγικές διαχείρισης του άγχους και υποστήριξη της ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον.



Το διάγραμμα αποτυπώνει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, νιώθουν ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους, παρέχοντας μια εικόνα για την ένταση της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (22,1%) δηλώνει ότι αισθάνεται στα όρια της αντοχής του "μερικές φορές τον μήνα". Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περιοδικά υψηλά επίπεδα πίεσης, πιθανώς σε συνάρτηση με αυξημένες

επαγγελματικές απαιτήσεις ή προκλήσεις στη διαχείριση των υποχρεώσεών τους. Ακολουθεί το 21,2%, που αναφέρει ότι βιώνει αυτό το αίσθημα "μία φορά την εβδομάδα". Αυτή η συχνότητα υποδηλώνει ότι η πίεση είναι σταθερό χαρακτηριστικό της εβδομαδιαίας εργασιακής εμπειρίας για ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών. Το 20,4% δηλώνει ότι αισθάνεται έτσι "μερικές φορές τον χρόνο". Αυτό υποδεικνύει ότι, για μια ομάδα εκπαιδευτικών, το αίσθημα εξάντλησης εμφανίζεται σε μεμονωμένες περιόδους, πιθανώς σε φάσεις έντονης δραστηριότητας, όπως οι εξεταστικές περίοδοι ή η ολοκλήρωση σημαντικών έργων. Ένα 13,3% αναφέρει ότι νιώθει στα όρια της αντοχής του "μία φορά τον μήνα", υποδηλώνοντας ότι το συναίσθημα αυτό είναι τακτικό αλλά όχι διαρκές, και ίσως εξαρτάται από τη συσσώρευση υποχρεώσεων. Αντίθετα, το 11,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι "ποτέ" δεν αισθάνεται στα όρια της αντοχής του. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει άτομα που πιθανώς διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις επαγγελματικές πιέσεις ή εργάζονται σε πιο ευνοϊκές συνθήκες. Το 7,1% δηλώνει ότι νιώθει στα όρια "κάθε μέρα", ενώ το 4,4% αναφέρει "μερικές φορές την εβδομάδα". Αυτά τα ποσοστά υποδεικνύουν μια μειοψηφία εκπαιδευτικών που βιώνουν επαναλαμβανόμενη ή συνεχή εξουθένωση, κάτι που μπορεί να αποτελεί ένδειξη σοβαρής επαγγελματικής εξουθένωσης ή έλλειψης υποστήριξης. Συνολικά, τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η επαγγελματική εξάντληση επηρεάζει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς, με διαφορετική ένταση και συχνότητα.

Στάση αποπροσωποποίησης απέναντι στους μαθητές

Descriptive Statistics		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	2,83	1,62
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	2,76	1,69
Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	3,15	1,58

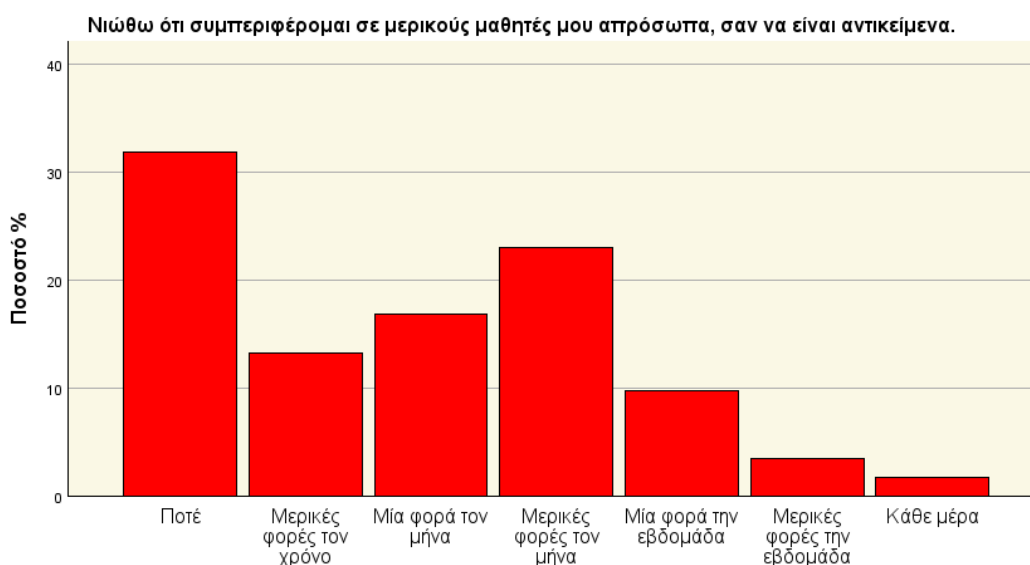
Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	2,59	1,63
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	3,04	1,69

Ο πίνακας καταγράφει τις περιγραφικές στατιστικές σχετικά με τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υποδεικνύουν μια πιθανή αποστασιοποίηση ή συναισθηματική αποξένωση στη σχέση τους με τους μαθητές. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε δήλωση παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας και τη διακύμανση στις απαντήσεις.

1. **Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα (M.T. = 2,83, T.A. = 1,62):** Η μέση τιμή υποδεικνύει ότι αυτό το συναίσθημα δεν είναι έντονο, αλλά ούτε και σπάνιο, ενώ η σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση δείχνει σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις.
2. **Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω (M.T. = 2,76, T.A. = 1,69):** Η μέση τιμή φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μερικές φορές λιγότερο ευαίσθητοι, με υψηλή τυπική απόκλιση που φανερώνει διαφορές στις εμπειρίες.
3. **Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή (M.T. = 3,15, T.A. = 1,58):** Αυτή η δήλωση παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται συχνά για την πιθανή συναισθηματική «σκληρότητα» που προκαλεί η εργασία τους. Η τυπική απόκλιση είναι μέτρια, δείχνοντας ότι οι εμπειρίες είναι σχετικά συνεκτικές.
4. **Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου (M.T. = 2,59, T.A. = 1,63):** Η χαμηλότερη μέση τιμή στον πίνακα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια αισθάνονται αδιάφοροι για τους μαθητές τους. Ωστόσο, η διασπορά στις απαντήσεις παραμένει υψηλή, υποδεικνύοντας ότι για κάποιους αυτή η αίσθηση μπορεί να είναι πιο έντονη.
5. **Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους (M.T. = 3,04, T.A. = 1,69):** Η μέση τιμή φανερώνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται συχνά ότι οι μαθητές τους τους κατηγορούν

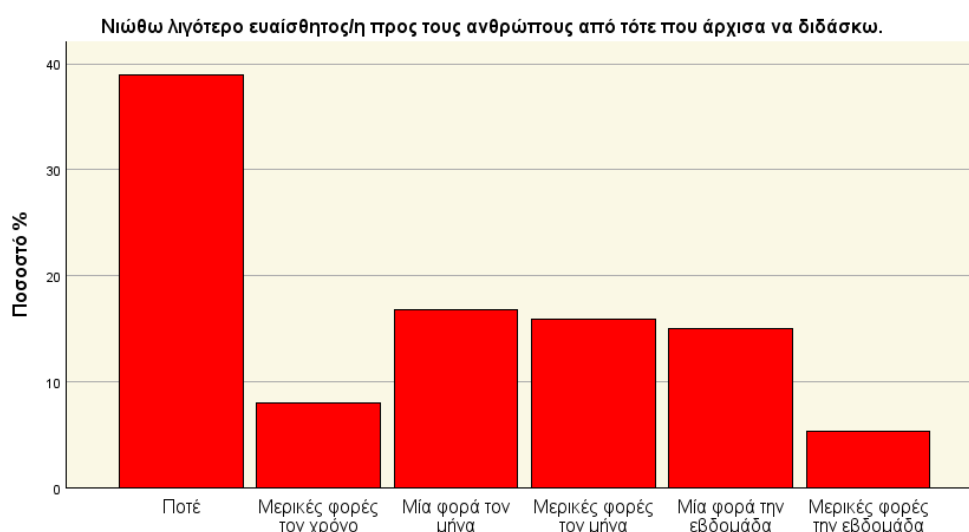
για τα προβλήματά τους. Η υψηλή τυπική απόκλιση δείχνει ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Οι απαντήσεις φανερώνουν μια μέτρια ένταση συναισθημάτων αποστασιοποίησης και συναισθηματικής φόρτισης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανησυχούν για την επίδραση της εργασίας τους στην συναισθηματική τους κατάσταση, με σημαντική διαφοροποίηση στις εμπειρίες. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη για υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να διατηρήσουν την ευαισθησία και τη συναισθηματική τους ισορροπία.



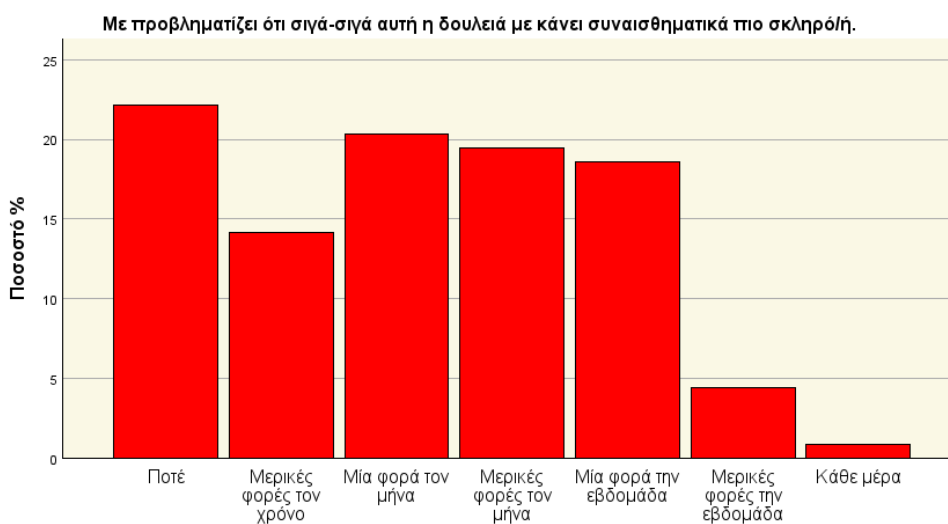
Το διάγραμμα εξετάζει τη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε ορισμένους μαθητές τους απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα. Τα δεδομένα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τον βαθμό αποπροσωποποίησης που μπορεί να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Η μεγαλύτερη κατηγορία συμμετεχόντων (31,9%) δηλώνει ότι "ποτέ" δεν νιώθει ότι συμπεριφέρεται στους μαθητές απρόσωπα. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα θετικό εύρημα, καθώς δείχνει ότι μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών διατηρεί την προσωπική επαφή και την ανθρώπινη διάσταση στη σχέση με τους μαθητές τους, παρά τις επαγγελματικές προκλήσεις. Το 23,0% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι αισθάνεται έτσι "μερικές φορές τον μήνα". Αυτό υποδηλώνει ότι η αποπροσωποποίηση μπορεί να εμφανίζεται περιστασιακά, πιθανώς όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυξημένο φόρτο εργασίας ή στρες, που μειώνει την ικανότητά τους να εμπλέκονται προσωπικά με κάθε μαθητή. Ένα ποσοστό 16,8% δηλώνει ότι βιώνει αυτό το συναίσθημα "μία φορά τον μήνα", ενώ

το 13,3% αναφέρει ότι το βιώνει "μερικές φορές τον χρόνο". Αυτές οι κατηγορίες δείχνουν ότι η αποπροσωποποίηση είναι λιγότερο συχνή για αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορεί να σχετίζεται με συγκεκριμένες περιστάσεις ή δυσκολίες. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών αναφέρουν υψηλότερες συχνότητες. Το 9,7% δηλώνει ότι αισθάνεται έτσι "μία φορά την εβδομάδα", ενώ το 3,5% το βιώνει "μερικές φορές την εβδομάδα" και το 1,8% "κάθε μέρα". Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι για μια μειοψηφία εκπαιδευτικών η αποπροσωποποίηση αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο ή ακόμη και καθημερινό φαινόμενο. Αυτό μπορεί να είναι ένδειξη σοβαρής επαγγελματικής εξουθένωσης ή έλλειψης πόρων και υποστήριξης. Συνολικά, το διάγραμμα δείχνει ότι αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν βιώνει συχνά την αποπροσωποποίηση, υπάρχει ένα ποσοστό που επηρεάζεται έντονα. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη να ενισχυθούν οι συνθήκες που προάγουν την προσωπική σύνδεση και να παρασχεθεί υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος αποπροσωποποίησης και εξουθένωσης.



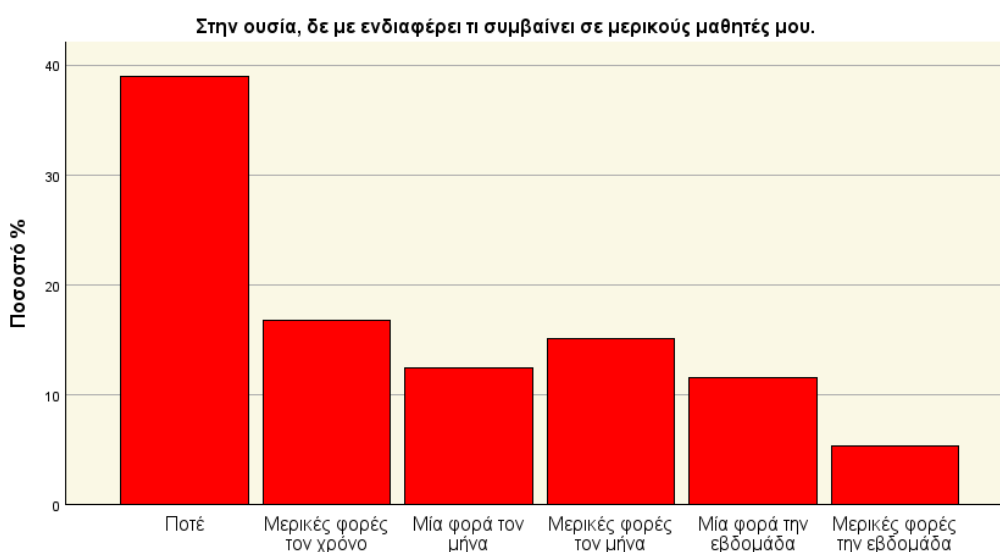
Το διάγραμμα απεικονίζει τη συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν γίνει λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν να διδάσκουν. Η μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων (38,9%) δηλώνει ότι "ποτέ" δεν έχει αισθανθεί λιγότερο ευαίσθητη προς τους ανθρώπους. Αυτό είναι ένα ενθαρρυντικό εύρημα, καθώς δείχνει ότι παρά τις δυσκολίες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρεί την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία της προς τους μαθητές και τους συναδέλφους. Το 16,8% δηλώνει ότι βιώνει αυτή την αίσθηση "μία φορά τον χρόνο".

μήνα", ενώ το 15,9% αναφέρει ότι συμβαίνει "μερικές φορές τον μήνα". Αυτά τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς, η μειωμένη ευαισθησία εμφανίζεται περιοδικά, πιθανώς σε περιόδους αυξημένου στρες ή όταν οι επαγγελματικές απαιτήσεις είναι ιδιαίτερα έντονες. Το 15,0% αναφέρει ότι αισθάνεται λιγότερο ευαίσθητο "μία φορά την εβδομάδα", κάτι που υποδεικνύει ότι για αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών η συναισθηματική απόσταση μπορεί να αποτελεί συχνό φαινόμενο. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα σημάδι υψηλότερων επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης. Ένα μικρότερο ποσοστό (8,0%) δηλώνει ότι αισθάνεται έτσι "μερικές φορές τον χρόνο", ενώ το 5,3% αναφέρει ότι το βιώνει "μερικές φορές την εβδομάδα". Η κατηγορία αυτή πιθανώς περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε καταστάσεις μεγάλης πίεσης, γεγονός που επηρεάζει τη συναισθηματική τους ανταπόκριση. Το διάγραμμα υπογραμμίζει τη διαφοροποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Ενώ ένα σημαντικό ποσοστό διατηρεί την ευαισθησία του, υπάρχει μια μερίδα που φαίνεται να αντιμετωπίζει προκλήσεις στη συναισθηματική σύνδεση. Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη για υποστήριξη και παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν στη διατήρηση της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

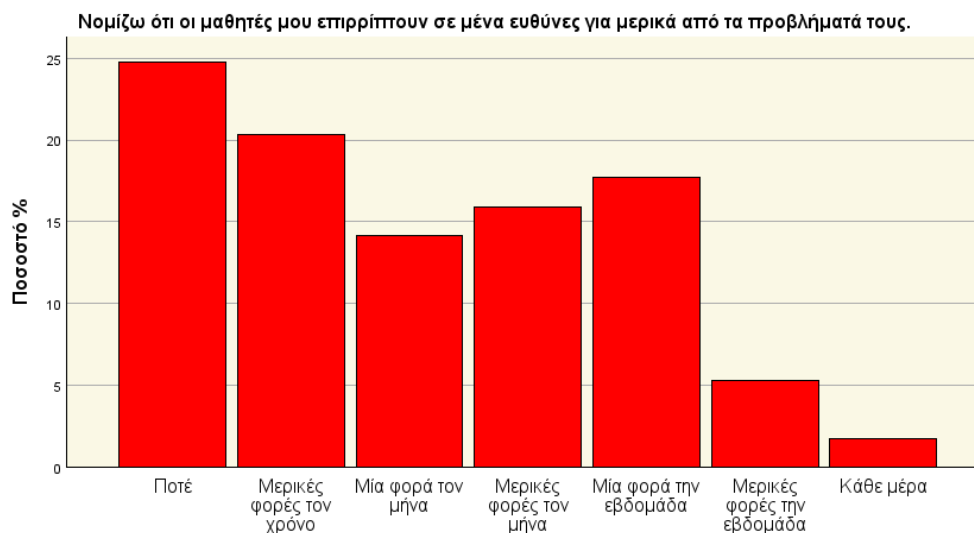


Το διάγραμμα καταγράφει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, προβληματίζονται για το ενδεχόμενο η δουλειά τους να τους κάνει συναισθηματικά πιο σκληρούς. Αυτό είναι ένα κρίσιμο ζήτημα που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της εργασίας τους και τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους. Η

μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων (22,1%) δηλώνει ότι "ποτέ" δεν ανησυχεί ότι η δουλειά τους τους κάνει συναισθηματικά πιο σκληρούς. Αυτό είναι ένα θετικό εύρημα, καθώς υποδηλώνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών διατηρεί τη συναισθηματική του ευαισθησία παρά τις επαγγελματικές προκλήσεις. Ποσοστά της τάξης του 20,4% και 19,5% δηλώνουν ότι έχουν αυτούς τους προβληματισμούς "μία φορά τον μήνα" και "μερικές φορές τον μήνα", αντίστοιχα. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι για αρκετούς εκπαιδευτικούς, η ανησυχία για συναισθηματική σκλήρυνση εμφανίζεται τακτικά, αλλά όχι συνεχώς. Η περιοδικότητα αυτή μπορεί να συνδέεται με περιόδους έντονου φόρτου εργασίας ή στρες. Το 18,6% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ανησυχεί "μία φορά την εβδομάδα", ενώ το 14,2% το βιώνει "μερικές φορές τον χρόνο". Αυτά τα στοιχεία υποδηλώνουν διαφορετικά επίπεδα επίδρασης της επαγγελματικής πίεσης στους εκπαιδευτικούς, με κάποιους να επηρεάζονται συχνότερα από άλλους. Μικρότερα ποσοστά, όπως το 4,4%, δηλώνουν ότι αισθάνονται έτσι "μερικές φορές την εβδομάδα", ενώ μόνο το 0,9% προβληματίζεται "κάθε μέρα". Αν και αυτά τα ποσοστά είναι μικρά, εξακολουθούν να είναι σημαντικά, καθώς δείχνουν ότι υπάρχει μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών που βιώνει έντονα και συνεχώς αυτόν τον προβληματισμό. Συνοψίζοντας, το διάγραμμα αποκαλύπτει μια ευρεία γκάμα εμπειριών, από όσους δεν ανησυχούν καθόλου μέχρι εκείνους που προβληματίζονται τακτικά. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη υποστήριξης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών, με στόχο να προληφθεί η συναισθηματική αποστασιοποίηση που συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση.



Το διάγραμμα παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι δεν ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές τους. Αυτό αποτελεί έναν δείκτη πιθανής συναισθηματικής αποστασιοποίησης, που μπορεί να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Το μεγαλύτερο ποσοστό (38,9%) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι "ποτέ" δεν αισθάνεται έτσι. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς δείχνει ότι παρά τις επαγγελματικές πιέσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρεί ενδιαφέρον και φροντίδα για τους μαθητές της. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (16,8%) αναφέρει ότι βιώνει αυτή την αίσθηση "μερικές φορές τον χρόνο". Αν και η συχνότητα είναι χαμηλή, η ύπαρξη τέτοιων αισθημάτων ακόμη και περιοδικά μπορεί να υποδηλώνει την επίδραση του στρες ή της κούρασης. Το 12,4% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει "μία φορά τον μήνα", ενώ το 15,0% αναφέρει ότι το αισθάνεται "μερικές φορές τον μήνα". Αυτά τα ποσοστά δείχνουν ότι για έναν αριθμό εκπαιδευτικών, το αίσθημα μειωμένου ενδιαφέροντος εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα, κάτι που ενδέχεται να συνδέεται με τις καθημερινές δυσκολίες του επαγγέλματος. Το 11,5% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι αισθάνεται έτσι "μία φορά την εβδομάδα", ενώ το 5,3% δηλώνει ότι το βιώνει "μερικές φορές την εβδομάδα". Αυτές οι ομάδες πιθανώς βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, που επηρεάζουν την ικανότητά τους να διατηρήσουν συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές. Συνολικά, το διάγραμμα υπογραμμίζει ότι ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παραμένει αφοσιωμένη στους μαθητές της, υπάρχουν ομάδες που εμφανίζουν σημάδια απομάκρυνσης. Αυτό τονίζει την ανάγκη για υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, ώστε να διατηρήσουν τη σύνδεσή τους με τους μαθητές και το επάγγελμά τους.



Το διάγραμμα εξετάζει τη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι μαθητές τους επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους. Η ανάλυση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς τέτοια συναισθήματα μπορεί να συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση και να επηρεάσουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (24,8%) δηλώνει ότι δεν νιώθει ποτέ ότι οι μαθητές τους αποδίδουν ευθύνες. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο, καθώς δείχνει ότι περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς δεν βιώνει τέτοιες αρνητικές σχέσεις με τους μαθητές του. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό, 20,4%, δηλώνει ότι βιώνει αυτή την αίσθηση μερικές φορές τον χρόνο, γεγονός που υποδεικνύει ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς, αυτό το συναίσθημα δεν είναι καθημερινό, αλλά εμφανίζεται περιοδικά. Συγκριτικά, το 14,2% αναφέρει ότι το βιώνει μία φορά τον μήνα, ενώ το 15,9% το αισθάνεται μερικές φορές τον μήνα. Αυτές οι δύο κατηγορίες υποδεικνύουν ότι για ένα σεβαστό ποσοστό εκπαιδευτικών (30,1% συνολικά), η απόδοση ευθυνών από τους μαθητές είναι μια εμπειρία που επαναλαμβάνεται συχνότερα, πιθανώς υποδηλώνοντας αυξημένο άγχος ή πίεση. Περαιτέρω, το 17,7% δηλώνει ότι αυτή η εμπειρία συμβαίνει μία φορά την εβδομάδα, ενώ το 5,3% και το 1,8% αναφέρουν ότι τη βιώνουν μερικές φορές την εβδομάδα ή καθημερινά, αντίστοιχα. Αν και τα τελευταία ποσοστά είναι μικρότερα, υποδεικνύουν μια πιο έντονη συναισθηματική επιβάρυνση για μια μειοψηφία εκπαιδευτικών. Η έρευνα αναδεικνύει την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων συχνότητας όσον αφορά την απόδοση ευθυνών από μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς. Παρότι ένα σημαντικό μέρος δεν βιώνει τέτοια συναισθήματα (24,8%), υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που νιώθει ότι αυτή η εμπειρία είναι περιοδική ή τακτική. Τα

δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ιδίως εκείνων που βιώνουν τέτοιες πιέσεις πιο συχνά, με σκοπό τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης.

Αίσθημα ικανότητας και προσωπικής επίτευξης

Descriptive Statistics		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	4,89	1,34
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	4,87	1,11
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	5,19	1,05
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	4,70	1,31
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	5,22	1,16
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	5,12	1,19
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	5,18	1,18
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	4,80	1,22

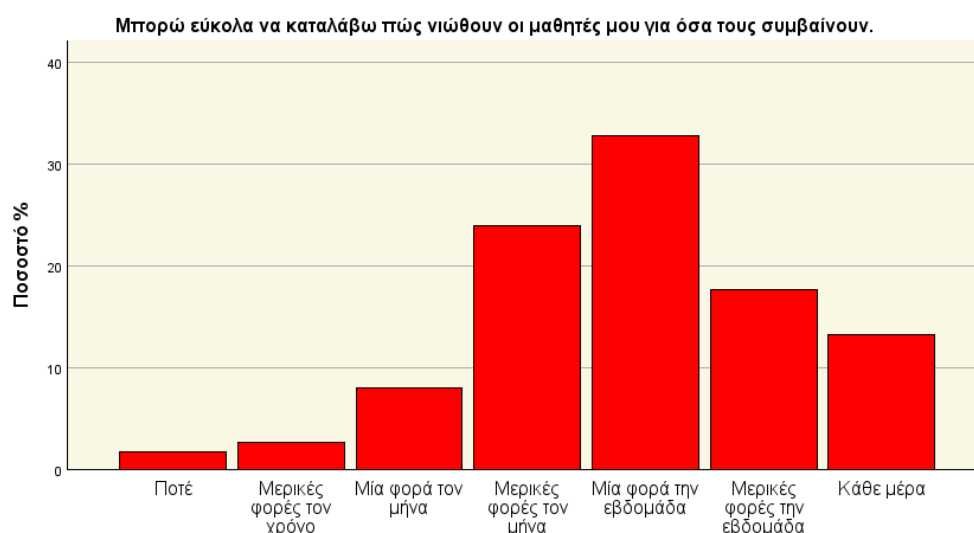
Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τις περιγραφικές στατιστικές για τις θετικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη

σχέση τους με τους μαθητές. Οι μέσες τιμές δείχνουν υψηλή συμφωνία με τις δηλώσεις, ενώ οι τυπικές αποκλίσεις παρέχουν πληροφορίες για τη διακύμανση στις απαντήσεις.

1. **Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν (M.T. = 4,89, T.A. = 1,33):** Η υψηλή μέση τιμή υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι κατανοούν αρκετά καλά τα συναισθήματα των μαθητών τους, με μια μέτρια διακύμανση στις απαντήσεις.
2. **Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου (M.T. = 4,87, T.A. = 1,11):** Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους να επιλύουν προβλήματα, με τη χαμηλή τυπική απόκλιση να δείχνει ομοιογένεια στις απαντήσεις.
3. **Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου (M.T. = 5,19, T.A. = 1,05):** Αυτή η δήλωση έχει την υψηλότερη μέση τιμή, αποκαλύπτοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ότι η δουλειά τους έχει θετική επίδραση στους μαθητές.
4. **Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα (M.T. = 4,70, T.A. = 1,31):** Η αίσθηση της ενέργειας και της δύναμης παραμένει ισχυρή, με κάποια διαφοροποίηση στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.
5. **Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου (M.T. = 5,22, T.A. = 1,16):** Αυτή η δήλωση έχει την υψηλότερη μέση τιμή στον πίνακα, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πολύ σίγουροι για την ικανότητά τους να δημιουργούν ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.
6. **Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου (M.T. = 5,12, T.A. = 1,19):** Η υψηλή μέση τιμή υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές, παρά τις προκλήσεις της δουλειάς.
7. **Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά (M.T. = 5,18, T.A. = 1,18):** Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγάλη ικανοποίηση για τα επιτεύγματά τους, με μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις.
8. **Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου (M.T. = 4,80, T.A. = 1,22):** Η μέση τιμή δείχνει υψηλό επίπεδο ψυχραιμίας

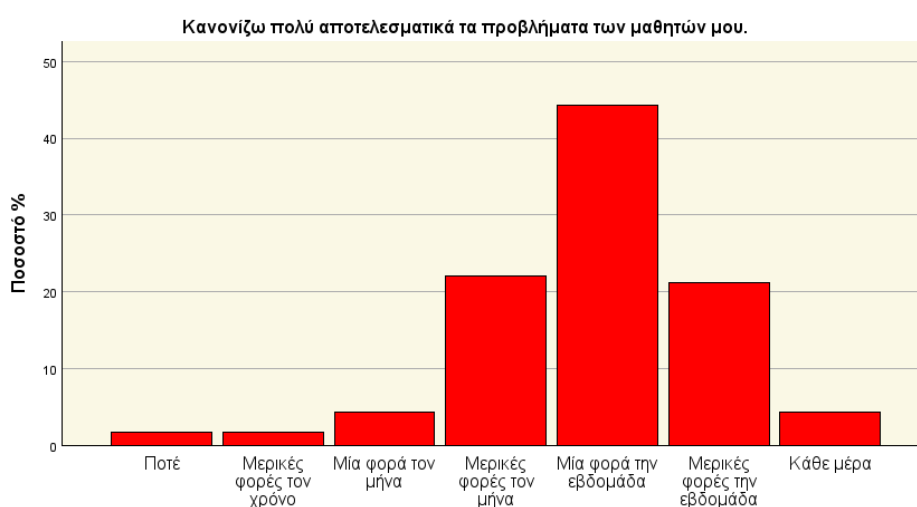
στην επίλυση προβλημάτων, ενώ η σχετικά μικρή τυπική απόκλιση υποδεικνύει συγκριτική σταθερότητα στις εμπειρίες.

Ο πίνακας αποτυπώνει μια έντονα θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές, τη διδασκαλία και τις δεξιότητές τους. Η συνολική υψηλή ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση αντανακλά τη βαθιά σύνδεση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους και τη θετική επίδραση που θεωρούν ότι έχουν στους μαθητές τους. Ωστόσο, οι τυπικές αποκλίσεις υποδεικνύουν ότι υπάρχουν περιθώρια για υποστήριξη κάποιων εκπαιδευτικών που μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις.



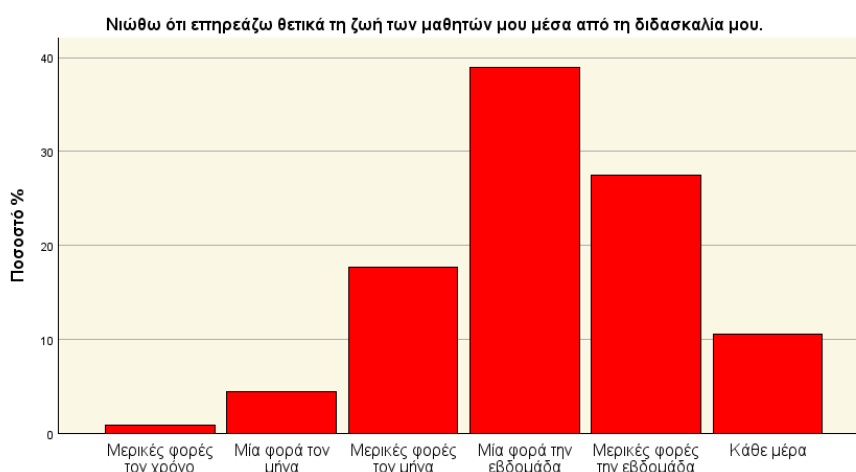
Το διάγραμμα καταγράφει τη συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μπορούν να κατανοήσουν πώς νιώθουν οι μαθητές τους για όσα τους συμβαίνουν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, 32,7%, αναφέρει ότι μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών του μία φορά την εβδομάδα. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό, 23,9%, δηλώνει ότι αυτή η κατανόηση συμβαίνει μερικές φορές τον μήνα, ενώ το 17,7% αναφέρει ότι τη βιώνει μερικές φορές την εβδομάδα. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει ένα καλό επίπεδο συναισθηματικής σύνδεσης με τους μαθητές τους σε σταθερή βάση. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι το 13,3% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών τους καθημερινά. Αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών δείχνει υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης και συναισθηματικής εγρήγορσης, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επικοινωνία στην τάξη. Αντίθετα, μόνο ένα μικρό ποσοστό (1,8%)

δηλώνει ότι ποτέ δεν κατανοεί πώς νιώθουν οι μαθητές τους, ενώ το 2,7% το βιώνει μερικές φορές τον χρόνο. Αυτά τα χαμηλά ποσοστά υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική αποσύνδεση είναι σπάνια στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Το διάγραμμα αναδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους με σχετική συχνότητα, κάτι που αποτελεί θετικό στοιχείο για την ποιότητα της εκπαιδευτικής τους προσέγγισης. Ωστόσο, η μικρή μειοψηφία που αντιμετωπίζει δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα μπορεί να επωφεληθεί από υποστήριξη, όπως επιμόρφωση στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης.



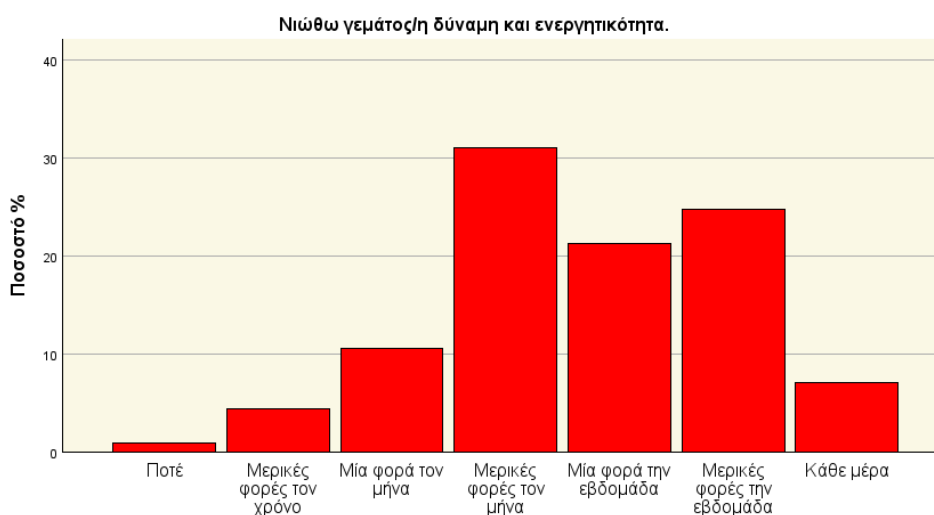
Το διάγραμμα παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν ότι κανονίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους, ένα ζήτημα που συνδέεται με την επαγγελματική τους επάρκεια και την ικανοποίηση από την εργασία τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (44,2%) αναφέρει ότι διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών του μία φορά την εβδομάδα. Αυτή η συχνότητα υποδεικνύει ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ικανοποιητικές δεξιότητες διαχείρισης, ενώ είναι αρκετά δραστήριοι στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν. Επιπλέον, ένα αξιοσημείωτο 21,2% δηλώνει ότι αναλαμβάνει δράση μερικές φορές την εβδομάδα, κάτι που ενισχύει τη συνολική εικόνα υψηλής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων. Παράλληλα, το 22,1% δηλώνει ότι κανονίζει τα προβλήματα μερικές φορές τον μήνα, γεγονός που υποδεικνύει μια πιο περιοδική αλλά εξακολουθητικά ενεργή εμπλοκή. Ωστόσο, μικρότερα ποσοστά παρατηρούνται στις κατηγορίες που δηλώνουν χαμηλότερη

συχνότητα: 4,4% δηλώνει ότι το κάνει μία φορά τον μήνα, ενώ μόνο το 1,8% αναφέρει ότι το κάνει μερικές φορές τον χρόνο ή καθόλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 4,4% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ασχολείται με τα προβλήματα των μαθητών καθημερινά. Παρά το μικρό ποσοστό, αυτή η κατηγορία αποτυπώνει μια εξαιρετική αφοσίωση και συνεχή δράση, πιθανώς σε περιβάλλοντα με μεγαλύτερες απαιτήσεις ή περισσότερα προβλήματα μαθητών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ενεργή και αποτελεσματική στη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών. Αυτό αναδεικνύει τόσο τις δεξιότητές τους όσο και την προσπάθειά τους να διατηρούν ομαλή τη λειτουργία της τάξης. Ωστόσο, το μικρό ποσοστό που αναφέρει πολύ χαμηλή συχνότητα ή καθόλου εμπλοκή μπορεί να χρειάζεται επιπλέον υποστήριξη, όπως επιμόρφωση σε στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων ή μεθόδους επικοινωνίας.



Το διάγραμμα απεικονίζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αισθάνονται ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή των μαθητών τους μέσα από τη διδασκαλία τους, ένα στοιχείο που συνδέεται στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αίσθηση νοήματος στην εργασία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (38,9%) δηλώνει ότι νιώθει πως επηρεάζει θετικά τη ζωή των μαθητών μία φορά την εβδομάδα. Αυτό υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν έναν τακτικό και σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των μαθητών τους, κάτι που αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, το 27,4% αισθάνεται αυτή την ικανοποίηση μερικές φορές την εβδομάδα, ενώ ένα ακόμη 10,6% δηλώνει ότι βιώνει αυτή την αίσθηση καθημερινά. Συνολικά, αυτά τα ποσοστά αποτυπώνουν μια ιδιαίτερα θετική εικόνα για τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην

ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, το 17,7% δηλώνει ότι αισθάνεται αυτή τη θετική επιρροή μερικές φορές τον μήνα, ενώ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται για σπανιότερες συχνότητες: 4,4% αναφέρει μία φορά τον μήνα, και μόλις 0,9% δηλώνει ότι το βιώνει μερικές φορές τον χρόνο. Αυτές οι χαμηλότερες συχνότητες μπορεί να υποδεικνύουν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να δουν τη θετική τους επίδραση, πιθανώς λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης ή προκλήσεων στην τάξη. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι επιδρούν θετικά στη ζωή των μαθητών τους, κάτι που υπογραμμίζει τη σημασία της διδασκαλίας ως επαγγέλματος με βαθύ νόημα και κοινωνική αξία. Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξη χαμηλότερων ποσοστών στη σπάνια αναφορά αυτού του συναισθήματος υποδεικνύει την ανάγκη για υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διατηρηθεί και να ενισχυθεί αυτή η αίσθηση θετικής επιρροής.



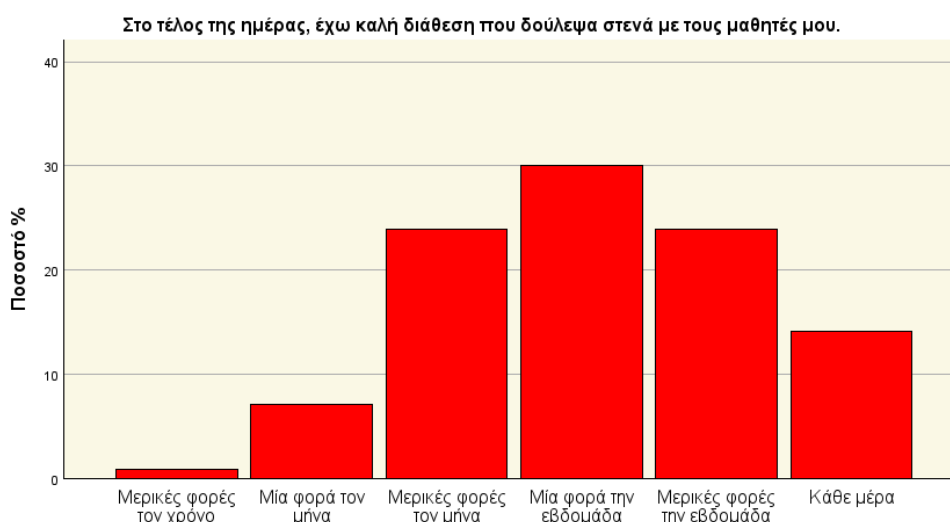
Το διάγραμμα καταγράφει τη συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα, ένα συναίσθημα που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ευεξία και την αντοχή απέναντι σε επαγγελματικές προκλήσεις. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει ότι νιώθει γεμάτη δύναμη και ενεργητικότητα μερικές φορές τον μήνα (31,0%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (24,8%) βιώνει αυτό το συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Επιπλέον, το 21,2% δηλώνει ότι αισθάνεται δύναμη και ενεργητικότητα μία φορά την εβδομάδα. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διατηρεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο ενεργητικότητας, το οποίο πιθανώς ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους στην εργασία. Ωστόσο, μόνο το 7,1% δηλώνει ότι

αισθάνεται γεμάτο δύναμη και ενεργητικότητα καθημερινά, ένα ποσοστό που θα μπορούσε να θεωρηθεί χαμηλό, δεδομένου του απαιτητικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής εργασίας. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ένα μικρό αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό (10,6%) που βιώνει αυτό το συναίσθημα μόνο μία φορά τον μήνα, ενώ το 4,4% το αισθάνεται μερικές φορές τον χρόνο. Μόλις το 0,9% δηλώνει ότι δεν αισθάνεται ποτέ ενεργητικότητα, υποδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να διατηρούν τουλάχιστον κάποιες στιγμές υψηλής ενέργειας. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών βιώνει τακτικά συναισθήματα δύναμης και ενεργητικότητας, η καθημερινή διατήρηση αυτής της κατάστασης παραμένει πρόκληση. Η υποστήριξη της ψυχολογικής ευεξίας και η διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι κρίσιμες για την ενίσχυση αυτών των θετικών συναισθημάτων, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν καλύτερα και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος.



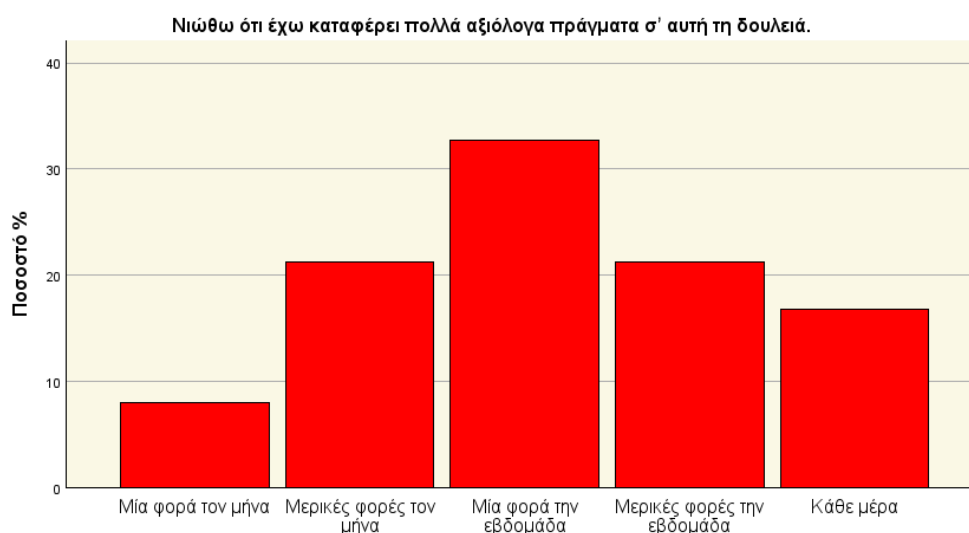
Το διάγραμμα αποτυπώνει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους, γεγονός που αποτελεί βασικό παράγοντα για την οικοδόμηση θετικών σχέσεων και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι καταφέρνει να δημιουργεί μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μία φορά την εβδομάδα (34,5%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (28,3%) επιτυγχάνει αυτό το στόχο μερικές φορές την εβδομάδα. Επίσης, το 13,3% αναφέρει ότι καταφέρνει να δημιουργεί αυτή την ατμόσφαιρα καθημερινά. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συστηματική

ικανότητα να καλλιεργούν ένα θετικό περιβάλλον για τους μαθητές τους, το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία και στη δημιουργία μιας ασφαλούς εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ωστόσο, υπάρχει ένα 16,8% που αναφέρει ότι καταφέρνει να δημιουργεί μια άνετη ατμόσφαιρα μερικές φορές τον μήνα, ενώ το 6,2% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει μόνο μία φορά τον μήνα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,9%) αναφέρει ότι δεν μπορεί να δημιουργήσει ποτέ μια άνετη ατμόσφαιρα. Παρόλο που τα ποσοστά αυτά είναι χαμηλά, αναδεικνύουν την ανάγκη παροχής επιπλέον στήριξης σε κάποιους εκπαιδευτικούς ώστε να ενισχυθούν οι δεξιότητές τους στη διαχείριση σχέσεων με τους μαθητές. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να δημιουργούν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους σε τακτική βάση. Ωστόσο, υπάρχει περιθώριο βελτίωσης, κυρίως για εκείνους που δυσκολεύονται να επιτύχουν αυτό το στόχο πιο συχνά. Η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και υποστήριξης μπορεί να βελτιώσει περαιτέρω τη δυναμική στην τάξη και να μειώσει το άγχος που σχετίζεται με τις επαγγελματικές απαιτήσεις.



Το διάγραμμα αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν καλή διάθεση στο τέλος της ημέρας επειδή εργάστηκαν στενά με τους μαθητές τους. Η συγκεκριμένη ερώτηση συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική ικανοποίηση που αντλούν οι διδάσκοντες από την εργασία τους και αποτελεί ένδειξη της γενικότερης επαγγελματικής τους ευχαρίστησης. Η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχόντων, που συγκεντρώνει το 30,1%, δηλώνει ότι βιώνει αυτή τη θετική συναισθηματική κατάσταση μία φορά την εβδομάδα. Ένα παρόμοιο ποσοστό (23,9%) αναφέρει ότι έχει καλή διάθεση μετά τη δουλειά μερικές

φορές την εβδομάδα, ενώ το ίδιο ποσοστό δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές τον μήνα. Επιπλέον, ένα 14,2% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι νιώθει καθημερινά ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η θετική διάθεση εμφανίζεται πιο σπάνια. Το 7,1% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει αυτή την αίσθηση μόνο μία φορά τον μήνα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,9%) αναφέρει ότι την αισθάνεται μερικές φορές τον χρόνο. Αυτά τα στοιχεία ενδεχομένως υποδεικνύουν την ύπαρξη κάποιων εκπαιδευτικών που δυσκολεύονται να αντλήσουν ικανοποίηση από τη διδασκαλία, πιθανώς λόγω κόπωσης, εξουθένωσης ή άλλων στρεσογόνων παραγόντων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να διατηρεί θετική διάθεση για τη δουλειά τους σε σταθερή βάση, γεγονός που ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση και μειώνει το ενδεχόμενο επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν λιγότερο συχνή ικανοποίηση, μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων, όπως εργαστήρια διαχείρισης στρες ή ενίσχυσης της συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Τέτοιες δράσεις μπορούν να ενδυναμώσουν την εμπειρία τους και να ενισχύσουν τη σχέση τους με τους μαθητές.



Το διάγραμμα παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά τους. Η ερώτηση αυτή αποτελεί μια σημαντική ένδειξη της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής ολοκλήρωσης, καθώς σχετίζεται με την αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος, έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Η μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών, που αντιστοιχεί στο 32,7%, δηλώνει ότι αισθάνεται

ότι έχει πετύχει πολλά αξιόλογα πράγματα μία φορά την εβδομάδα. Παράλληλα, ένα 21,2% αναφέρει ότι νιώθει έτσι μερικές φορές την εβδομάδα, ενώ το ίδιο ποσοστό εμφανίζει αυτό το συναίσθημα μερικές φορές τον μήνα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό, 16,8%, δηλώνει ότι νιώθει καθημερινά ότι επιτυγχάνει αξιόλογα πράγματα, γεγονός που αντικατοπτρίζει υψηλό επίπεδο ικανοποίησης και προσωπικής ολοκλήρωσης. Από την άλλη πλευρά, μόνο ένα 8% δηλώνει ότι έχει αυτή την αίσθηση μία φορά τον μήνα, δείχνοντας ότι υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που πιθανώς δυσκολεύονται να βιώσουν συχνά αυτή την αίσθηση επαγγελματικής επιτυχίας. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αισθάνεται αρκετά συχνά ότι πετυχαίνει αξιόλογα πράγματα στη δουλειά της, γεγονός που αποτελεί θετικό στοιχείο για την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ωστόσο, η ύπαρξη εκπαιδευτικών που δηλώνουν πιο σπάνια αυτή την αίσθηση, υπογραμμίζει την ανάγκη για υποστήριξη και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ενέργειες όπως αναγνώριση της δουλειάς τους, ευκαιρίες ανάπτυξης και παροχή πόρων μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της εμπειρίας τους και στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης.



Το διάγραμμα εξετάζει τη συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά τους. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 38,1%, δηλώνει ότι αντιμετωπίζει ήρεμα τα προβλήματα της δουλειάς μία φορά την εβδομάδα, ενώ ένα επιπλέον 20,4% αναφέρει ότι καταφέρνει να διατηρεί την ηρεμία του μερικές φορές την εβδομάδα. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό, 19,5%, βιώνει αυτή την ηρεμία

μερικές φορές τον μήνα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το 7,1% που δηλώνει ότι καθημερινά καταφέρνει να αντιμετωπίζει ήρεμα τις επαγγελματικές δυσκολίες, δείχνοντας υψηλά επίπεδα ψυχραιμίας και ανθεκτικότητας. Από την άλλη πλευρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 10,6%, δηλώνει ότι νιώθει ήρεμος μία φορά τον μήνα, ενώ το 4,4% αναφέρει ότι βιώνει την ηρεμία μόνο μερικές φορές τον χρόνο, κάτι που υποδηλώνει ενδεχομένως αυξημένο άγχος ή δυσκολία στη διαχείριση προβλημάτων. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να διατηρούν την ψυχραιμία τους μπροστά στις προκλήσεις, κάτι που είναι θετικό για την επαγγελματική τους ευημερία. Ωστόσο, οι διαφορές στη συχνότητα αυτής της ηρεμίας αναδεικνύουν την ανάγκη για στοχευμένη υποστήριξη. Η ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η διαχείριση άγχους, η επίλυση συγκρούσεων και η ομαδική εργασία θα μπορούσαν να βοηθήσουν περαιτέρω τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες, συμβάλλοντας στη μείωση της εξουθένωσης και στη διατήρηση μιας θετικής επαγγελματικής εμπειρίας.

6.2. Συσχετίσεις

Αρχικά εξετάστηκαν οι μεταβλητές ως προς την κανονικότητα τους. Για το σκοπό αυτό εφαρμόσαμε το κριτήριο ελέγχου Shapiro-Wilk. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι για τις μεταβλητές το $\text{sig} < 0.001$ (δηλ. < 0.05). Επομένως οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την Κανονική Κατανομή. Στην συνέχεια εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney U. Το κριτήριο Mann-Whitney U εφαρμόστηκε για να συγκρίνουμε τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την συναισθηματική εξάντληση λόγω εργασίας, με την στάση αποπροσωποποίησης απέναντι στους μαθητές και σχετικά με το αίσθημα ικανότητας και προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της επαγωγικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών με τη χρήση του συντελεστή Spearman (Spearman's rho), προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές σχέσεις ανάμεσα στον αριθμό των ετών υπηρεσίας και τις τρεις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθηση προσωπικής επίτευξης.

Σχέση φύλου με την συναισθηματική εξάντληση λόγω της εργασίας

Ranks				
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	Άντρας	20	35,93	718,50
	Γυναίκα	93	61,53	5722,50
	Total	113		
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	Άντρας	20	44,05	881,00
	Γυναίκα	93	59,78	5560,00
	Total	113		
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	Άντρας	20	52,40	1048,00
	Γυναίκα	93	57,99	5393,00
	Total	113		
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	Άντρας	20	46,60	932,00
	Γυναίκα	93	59,24	5509,00
	Total	113		
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	Άντρας	20	53,25	1065,00
	Γυναίκα	93	57,81	5376,00
	Total	113		
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	Άντρας	20	47,28	945,50
	Γυναίκα	93	59,09	5495,50
	Total	113		
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	Άντρας	20	45,05	901,00
	Γυναίκα	93	59,57	5540,00

	Total	113		
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	Αντρας	20	52,38	1047,50
	Γυναίκα	93	57,99	5393,50
	Total	113		
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	Αντρας	20	43,48	869,50
	Γυναίκα	93	59,91	5571,50
	Total	113		

Test Statistics^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	508,500	718,500	-3,246	,001
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	671,000	881,000	-1,985	,047
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	838,000	1048,000	-,709	,478
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	722,000	932,000	-1,591	,112

Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	855,000	1065,000	-,576	,565
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	735,500	945,500	-1,487	,137
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	691,000	901,000	-1,840	,066
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	837,500	1047,500	-,710	,478
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	659,500	869,500	-2,069	,039

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U, ο οποίος συγκρίνει τις απαντήσεις ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική εξουθένωση.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους άνδρες στις παρακάτω δηλώσεις:

- «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.» (p = 0,001)
- «Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.» (p = 0,047)
- «Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.» (p = 0,039)

Οι μικρές τιμές p υποδηλώνουν ότι αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, κάτι που σημαίνει ότι δεν οφείλονται σε τυχαία διακύμανση. Οι γυναίκες φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη ψυχική και σωματική εξάντληση λόγω της εργασίας τους. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι δηλώσεις που αφορούν την κόπωση το πρωί (p = 0,478), την κούραση από τη δουλειά με μαθητές (p = 0,112), την απογοήτευση από τη δουλειά (p = 0,137), την ένταση λόγω στενής εργασίας με μαθητές (p = 0,478) και την αντίληψη

για το αν εργάζονται πολύ σκληρά ($p = 0,066$), δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Συμπερασματικά καταλήγουμε πως οι γυναίκες φαίνεται να βιώνουν σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση σε συγκεκριμένες διαστάσεις, κυρίως στην ψυχική εξάντληση και στο αίσθημα ότι φτάνουν στα όρια της αντοχής τους. Σε άλλες πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η κόπωση το πρωί, η απογοήτευση και η εργασιακή ένταση, οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν είναι στατιστικά σημαντικές, γεγονός που δείχνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει και τα δύο φύλα σε παρόμοιο βαθμό σε αυτές τις κατηγορίες. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ειδικών παρεμβάσεων για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, που φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη επιβάρυνση.

Σχέση φύλου με την στάση αποπροσωποποίησης απέναντι στους μαθητές

Ranks				
	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	Άντρας	20	67,13	1342,50
	Γυναίκα	93	54,82	5098,50
	Total	113		
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	Άντρας	20	68,33	1366,50
	Γυναίκα	93	54,56	5074,50
	Total	113		
Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	Άντρας	20	70,23	1404,50
	Γυναίκα	93	54,16	5036,50
	Total	113		
	Άντρας	20	69,98	1399,50

Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	Γυναίκα	93	54,21	5041,50
	Total	113		
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματα τους.	Άντρας	20	63,18	1263,50
	Γυναίκα	93	55,67	5177,50
	Total	113		

Test Statistics^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	727,500	5098,500	-1,565	,118
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	703,500	5074,500	-1,769	,077
Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	665,500	5036,500	-2,027	,043

Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	670,500	5041,500	-2,025	,043
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	806,500	5177,500	-,946	,344

Ο πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα του Mann-Whitney U test, το οποίο συγκρίνει τις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με την απανθρωποποίηση και τη συναισθηματική αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις εξής δηλώσεις:

- «Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.» ($p = 0,043$)
- «Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.» ($p = 0,043$)

Οι τιμές $p < 0,05$ υποδηλώνουν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι κάποιο από τα δύο φύλα (πιθανότατα οι γυναίκες) εκφράζει μεγαλύτερη ανησυχία για την επίδραση της διδασκαλίας στη συναισθηματική του κατάσταση, καθώς και για την πιθανή αποστασιοποίησή του από τους μαθητές.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο ομάδες εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα συναισθηματικής αποστασιοποίησης σε αυτές τις πτυχές, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράζουν ανησυχία ότι η εργασία τους ενδέχεται να τους κάνει συναισθηματικά πιο σκληρούς ή λιγότερο ευαισθητοποιημένους απέναντι στους μαθητές. Αυτό υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάζει τη συναισθηματική τους εμπλοκή στη διδασκαλία. Οι γυναίκες ενδέχεται να βιώνουν εντονότερα αυτά τα συναισθήματα, γεγονός που εξηγεί τη στατιστικά σημαντική διαφορά σε συγκεκριμένες δηλώσεις. Αντίθετα, δεν φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων σε δηλώσεις που

σχετίζονται με την αίσθηση απρόσωπης συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές ή με την απόδοση ευθυνών από αυτούς.

Σχέση φύλου με αίσθημα ικανότητας και προσωπικής επίτευξης

Test Statistics^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	766,500	976,500	-1,267	,205
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	861,500	1071,500	-,545	,586
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	716,500	926,500	-1,680	,093
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	892,000	5263,000	-,294	,769
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	692,500	902,500	-1,854	,064
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	833,500	1043,500	-,748	,455

Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	779,000	989,000	-1,171	,241
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	816,500	5187,500	-,887	,375

Ο πίνακας καταγράφει τα αποτελέσματα του Mann-Whitney U test, το οποίο συγκρίνει τις απαντήσεις ανδρών και γυναικών σε ερωτήσεις που αφορούν τη θετική συναισθηματική κατάσταση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη συναισθηματική σύνδεση με τους μαθητές, την ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την επαγγελματική αυτοεκτίμηση. Η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών μπορεί να σημαίνει ότι η εργασιακή εμπειρία και οι προκλήσεις του επαγγέλματος επηρεάζουν όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως φύλου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν μια θετική εικόνα για τη δουλειά τους, καθώς οι περισσότερες ερωτήσεις σχετίζονται με την κατανόηση των μαθητών, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί (ανεξαρτήτως φύλου) φαίνεται να έχουν παρόμοια επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και διαχείρισης των μαθητών. Ωστόσο, οι υψηλές τιμές p δείχνουν ότι θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή ικανοποίηση.

Σχέση του χρόνου επαγγελματικής εμπειρίας με την συναισθηματική εξάντληση λόγω της εργασίας

Correlations	
	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Spearman's rho	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	Correlation Coefficient	,127
	Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	Correlation Coefficient	,196
	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	Correlation Coefficient	-,046
	Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	Correlation Coefficient	,046
	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	Correlation Coefficient	,103
	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	Correlation Coefficient	,009
	Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	Correlation Coefficient	,207
	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	Correlation Coefficient	,003
	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	Correlation Coefficient	,092

Ο πίνακας αποτυπώνει τις συσχετίσεις ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, βασισμένος στον συντελεστή συσχέτισης Spearman. Αναλυτικότερα :

1. **"Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία"** ($\rho = 0,127$): Η συσχέτιση είναι θετική αλλά χαμηλή, υποδεικνύοντας ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελαφρώς πιο ψυχικά εξαντλημένοι, αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό.
2. **"Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας"** ($\rho = 0,196$): Η συσχέτιση είναι επίσης θετική και ελαφρώς ισχυρότερη, δείχνοντας μια τάση μεγαλύτερης εξάντλησης στο τέλος της ημέρας με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας.
3. **"Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο"** ($\rho = -0,046$): Η συσχέτιση είναι αρνητική, αλλά αμελητέα, δείχνοντας ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν συσχετίζονται σημαντικά με αυτό το συναίσθημα.
4. **"Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα"** ($\rho = 0,046$): Υπάρχει θετική αλλά χαμηλή συσχέτιση, που δείχνει μικρή επιρροή των χρόνων υπηρεσίας στη δυσκολία εργασίας με τους μαθητές.
5. **"Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου"** ($\rho = 0,103$): Η συσχέτιση είναι θετική αλλά αδύναμη, υποδεικνύοντας ότι η εξουθένωση αυξάνεται λίγο με τα χρόνια.
6. **"Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου"** ($\rho = 0,009$): Η συσχέτιση είναι σχεδόν μηδενική, δείχνοντας ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν επηρεάζουν σημαντικά τα αισθήματα απογοήτευσης.
7. **"Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο"** ($\rho = 0,207$): Αυτή είναι η ισχυρότερη θετική συσχέτιση στον πίνακα. Δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν την τάση να αισθάνονται ότι εργάζονται πιο σκληρά.
8. **"Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές"** ($\rho = 0,003$): Η συσχέτιση είναι σχεδόν μηδενική, δείχνοντας ότι το στρες από τη στενή εργασία με μαθητές δεν επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας.

9. "Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου" ($\rho = 0,092$): Η συσχέτιση είναι θετική αλλά χαμηλή, υποδεικνύοντας ελαφρώς αυξημένη αίσθηση εξάντλησης στα όρια αντοχής με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Οι συσχετίσεις δείχνουν ότι τα χρόνια υπηρεσίας έχουν μικρή έως μέτρια επίδραση στις παραμέτρους επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ισχυρότερη συσχέτιση αφορά το αίσθημα "εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο" ($\rho = 0,207$), ενώ άλλες μεταβλητές, όπως η ένταση/στρες από τους μαθητές και η απογοήτευση, επηρεάζονται ελάχιστα ή καθόλου από τα χρόνια υπηρεσίας. Εν κατακλείδι, τα χρόνια εμπειρίας σχετίζονται περισσότερο με την αντίληψη της σκληρής εργασίας παρά με την ψυχική εξουθένωση.

Σχέση του χρόνου επαγγελματικής εμπειρίας με την στάση αποπροσωποποίησης απέναντι στους μαθητές

Correlations			
			Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
Spearman's rho	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	Correlation Coefficient	1,000
			-,028
	Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	Correlation Coefficient	-,006

Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	Correlation Coefficient	-,043
Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	Correlation Coefficient	,052
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	Correlation Coefficient	,057

Ο πίνακας παρουσιάζει τις συσχετίσεις (Spearman's) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και σε διαφορετικές διαστάσεις που σχετίζονται με τη συναισθηματική απόσταση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Αναλυτικότερα έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

1. **"Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα"** ($\rho = -0,028$): Η συσχέτιση είναι αρνητική αλλά εξαιρετικά χαμηλή, κάτι που υποδεικνύει ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν επηρεάζουν ουσιαστικά αυτό το συναίσθημα.
2. **"Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω"** ($\rho = -0,006$): Η συσχέτιση είναι σχεδόν μηδενική, δείχνοντας ότι η ευαισθησία των εκπαιδευτικών προς τους ανθρώπους δεν σχετίζεται με την εμπειρία τους.
3. **"Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή"** ($\rho = -0,043$): Η συσχέτιση είναι αρνητική και μικρή, που υποδηλώνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας συνδέονται ελαφρώς με λιγότερη ανησυχία για συναισθηματική σκληρότητα.

4. **"Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου" ($\rho = 0,052$):** Η συσχέτιση είναι θετική αλλά αδύναμη, που δείχνει μια πολύ μικρή τάση οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας να μην ενδιαφέρονται για ορισμένους μαθητές.
5. **"Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους" ($\rho = 0,057$):** Υπάρχει επίσης θετική και αδύναμη συσχέτιση, υποδεικνύοντας μια μικρή τάση οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι τους αποδίδονται ευθύνες από τους μαθητές.

Οι συσχετίσεις στον πίνακα είναι όλες εξαιρετικά χαμηλές, είτε θετικές είτε αρνητικές. Αυτό υποδηλώνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση έχουν ελάχιστη ή μηδαμινή επίδραση στις διαστάσεις που σχετίζονται με τη συναισθηματική απόσταση ή την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών. Με άλλα λόγια, η εμπειρία στο επάγγελμα δεν φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές ή για τη συναισθηματική τους απόσταση.

Σχέση του χρόνου επαγγελματικής εμπειρίας με το αίσθημα ικανότητας και προσωπικής επίτευξης

Correlations			
			Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
Spearman's rho	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	Correlation Coefficient	,090
	Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	Correlation Coefficient	,257

Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	Correlation Coefficient	,156
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	Correlation Coefficient	,144
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	Correlation Coefficient	,170
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	Correlation Coefficient	-,015
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	Correlation Coefficient	,263
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	Correlation Coefficient	,153

Ο πίνακας παρουσιάζει τις συσχετίσεις (Spearman's) μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και διαφόρων χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις ικανότητες, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους. Ακολουθεί η ερμηνεία:

1. **"Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν"** ($\rho = 0,090$): Η θετική αλλά χαμηλή συσχέτιση δείχνει ότι η εμπειρία στην εκπαίδευση έχει μικρή σχέση με την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών.
2. **"Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου"** ($\rho = 0,257$): Η μέτρια θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται με τη βελτίωση αυτής της δεξιότητας.

3. **"Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου"** ($\rho = 0,156$): Η θετική συσχέτιση, αν και χαμηλή, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας τείνουν να αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή των μαθητών.
4. **"Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα"** ($\rho = 0,144$): Η χαμηλή θετική συσχέτιση υποδεικνύει ότι η εμπειρία συνδέεται ελαφρώς με την αίσθηση δύναμης και ενεργητικότητας.
5. **"Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου"** ($\rho = 0,170$): Η χαμηλή θετική συσχέτιση φανερώνει ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι λίγο πιο ικανοί στη δημιουργία άνετης ατμόσφαιρας.
6. **"Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου"** ($\rho = -0,015$): Η σχεδόν μηδενική και αρνητική συσχέτιση δείχνει ότι η εμπειρία δεν σχετίζεται με τη διάθεση στο τέλος της ημέρας.
7. **"Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά"** ($\rho = 0,263$): Η μέτρια θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας νιώθουν ότι έχουν πετύχει περισσότερα αξιόλογα πράγματα.
8. **"Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου"** ($\rho = 0,153$): Η χαμηλή θετική συσχέτιση δείχνει ότι η εμπειρία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με μεγαλύτερη ηρεμία.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι οι περισσότερες συσχετίσεις είναι χαμηλές έως μέτριες και θετικές, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται ελαφρώς με τη βελτίωση ορισμένων δεξιοτήτων και αισθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, η επίδραση της εμπειρίας δεν φαίνεται να είναι πολύ ισχυρή στις περισσότερες από τις εξεταζόμενες διαστάσεις.

Κεφάλαιο 7^ο: Κριτική Παρουσίαση Ευρημάτων

7.1. Ανάλυση και Ερμηνεία Ερευνητικών Ερωτημάτων

7.1.1. Επίπεδο Συναισθηματικής Εξάντλησης των Εκπαιδευτικών

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν έντονη συναισθηματική εξάντληση. Η καθημερινή επαφή με τους μαθητές, ο φόρτος εργασίας και η διαρκής ψυχική ενασχόληση με τις ανάγκες της τάξης φαίνεται να οδηγούν σε αισθήματα κόπωσης, εξουθένωσης και επαγγελματικής απογοήτευσης. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι καταβάλλουν ιδιαίτερα μεγάλη προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, με αποτέλεσμα να φτάνουν συχνά στα όρια των αντοχών τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί τον βασικότερο άξονα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 1997· Αντωνίου, Παπαδάκης & Παπαδοπούλου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν όχι μόνο τη διδακτική διαδικασία, αλλά και ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών και κοινωνικών προκλήσεων, γεγονός που εντείνει την ψυχική επιβάρυνση.

7.1.2. Στάση Αποπροσωποποίησης Απέναντι στους Μαθητές

Σε ό,τι αφορά την αποπροσωποποίηση, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν ευρέως αποστασιοποιημένες ή απρόσωπες συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές τους. Παρά το γεγονός ότι ορισμένοι αναγνωρίζουν μια μερική απώλεια συναισθηματικής ευαισθησίας ή μια αυξανόμενη εσωτερική σκληρότητα, η γενική εικόνα δεν αποτυπώνει έντονη αποπροσωποποίηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να ενδιαφέρονται για την ευημερία των μαθητών και να διατηρούν προσωπική εμπλοκή. Η παρουσία ήπιων ενδείξεων αποπροσωποποίησης ερμηνεύεται ως ένας πιθανός μηχανισμός αυτοπροστασίας, ο οποίος αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα υψηλής συναισθηματικής έντασης (Schaufeli & Buunk, 2003). Η στάση αυτή, αν και όχι κυρίαρχη, ενδέχεται να ενισχυθεί με την πάροδο του χρόνου, εφόσον δεν υπάρξει κατάλληλη υποστήριξη ή παρέμβαση.

7.1.3. Αίσθηση Επαγγελματικής Επάρκειας και Αποτελεσματικότητας

Παρά τις ενδείξεις κόπωσης και τα πρώιμα στοιχεία αποστασιοποίησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατηρούν υψηλή εικόνα για την επαγγελματική τους επάρκεια. Αναφέρουν ότι μπορούν να κατανοούν τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες της καθημερινότητας και να συμβάλλουν θετικά στη ζωή των μαθητών τους. Παράλληλα, δηλώνουν ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους γεμίζει με θετικά συναισθήματα και ότι η εργασία τους είναι πηγή προσωπικής ικανοποίησης και νοήματος. Αυτή η θετική αυτό-αντίληψη αποτελεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bakker et al., 2000· Taris et al., 2001), έναν κρίσιμο παράγοντα ανθεκτικότητας απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση. Η διατήρηση ενός ισχυρού αισθήματος προσωπικής επίτευξης μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στη συναισθηματική φθορά και να ενισχύσει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

7.1.4. Σχέση φύλου και της προϋπηρεσίας με το επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το φύλο σχετίζεται σημαντικά με ορισμένες πτυχές της συναισθηματικής εξάντλησης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης, ιδιαίτερα ως προς την αίσθηση ότι είναι ψυχικά εξαντλημένες από τη διδασκαλία, καθώς και ως προς το αίσθημα κενού στο τέλος της σχολικής ημέρας και το ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, το σύνολο των εκπαιδευτικών –ανεξαρτήτως φύλου– φαίνεται να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια στο έργο του, κάτι που εντείνει τα επίπεδα εξουθένωσης γενικά.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, τα ευρήματα δείχνουν ασθενείς ή μη σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές της συναισθηματικής εξάντλησης. Αυτό υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία δεν δρα προστατευτικά ούτε επιβαρυντικά με σαφή τρόπο. Αντίθετα με ό,τι θα ανέμενε κανείς, η εξουθένωση φαίνεται να παραμένει σταθερή με την πάροδο του χρόνου, πιθανώς λόγω της μονιμότητας των πιεστικών συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες που δείχνουν πως το χρόνιο εργασιακό στρες μπορεί να μην μειώνεται απαραίτητα με την εμπειρία (Maslach & Leiter, 1997).

7.1.5. Διαφορές στην αποπροσωποποιητική στάση απέναντι στους μαθητές ανάλογα με το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Το φύλο φαίνεται να σχετίζεται με ορισμένες διαστάσεις της αποπροσωποποίησης. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής αποστασιοποίησης, με στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δηλώσεις όπως ότι γίνονται συναισθηματικά πιο σκληροί ή ότι δεν τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές. Αυτό ενδέχεται να υποδηλώνει ότι οι άνδρες καταφεύγουν συχνότερα σε μηχανισμούς συναισθηματικής άμυνας, ενδεχομένως λόγω διαφορετικών προσδοκιών ως προς τον ρόλο τους ή λόγω διαφορών στη διαχείριση του άγχους.

Αντιθέτως, ο χρόνος υπηρεσίας δεν παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με την αποπροσωποποιητική στάση. Οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης είναι πολύ χαμηλές ή μηδενικές, δείχνοντας ότι η επαγγελματική εμπειρία δεν επηρεάζει εμφανώς την τάση για αποστασιοποίηση από τους μαθητές. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η

αποπροσωποποίηση επηρεάζεται περισσότερο από προσωπικά χαρακτηριστικά ή συνθήκες του περιβάλλοντος, παρά από την εμπειρία καθαυτή.

7.1.6. Σχέση φύλου και προϋπηρεσίας με την αίσθηση επαγγελματικής ικανότητας και προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την αίσθηση προσωπικής επίτευξης και επαγγελματικής επάρκειας, δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κατανοούν τους μαθητές, επιλύουν τα προβλήματά τους, δημιουργούν θετικό κλίμα και απολαμβάνουν την επαγγελματική τους δράση. Αυτό δείχνει ότι η αυτοαντίληψη ως προς την ικανότητά τους παραμένει ισχυρή ανεξαρτήτως φύλου, κάτι που λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην εξουθένωση.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, παρατηρούνται ήπιες θετικές συσχετίσεις με συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής επίτευξης, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η αίσθηση ότι έχουν καταφέρει σημαντικά πράγματα στη δουλειά τους. Αυτό δείχνει ότι η εμπειρία συμβάλλει, έστω και σταδιακά, στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις απαιτήσεις του ρόλου τους. Αυτή η εύρεση συμφωνεί με τη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης και του θετικού αυτοπροσδιορισμού που σχετίζεται με τη διάρκεια της ενασχόλησης σε έναν τομέα (Taris et al., 2001).

Κεφάλαιο 8^ο: Συζήτηση

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών, τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αναδεικνύει σημαντικές συγκλίσεις, καθώς και ορισμένα σημεία διαφοροποίησης που αξίζουν περαιτέρω ερμηνείας. Αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει υψηλά επίπεδα κόπωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που συμφωνεί με πληθώρα ερευνών της ελληνικής βιβλιογραφίας (Antoniou et al., 2009· Κάντας, 2001) αλλά και της διεθνούς (Clipa & Boghean, 2015). Οι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στη συναισθηματική επιβάρυνση, όπως ο αυξημένος φόρτος εργασίας, η ψυχική εμπλοκή με τις ανάγκες των μαθητών και οι πολυδιάστατες απαιτήσεις του ρόλου, αναγνωρίζονται καθολικά ως πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει με μεγαλύτερη σαφήνεια τη διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης. Το εύρημα αυτό ενισχύει παρόμοιες διαπιστώσεις προηγούμενων μελετών (π.χ. Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει την ανάγκη για φύλο-ευαίσθητες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σχετικά με την αποπροσωποποιητική στάση, η παρούσα έρευνα υποδεικνύει ότι, αν και δεν κυριαρχεί, εντοπίζονται ήπιες τάσεις συναισθηματικής απόστασης, κυρίως ως μηχανισμός άμυνας. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα της μελέτης των Μόττη-Στεφανίδη (2000) και Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006), όπου η αποπροσωποποίηση καταγράφεται σε χαμηλά επίπεδα. Παράλληλα, στην παρούσα μελέτη παρατηρείται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυξημένες ενδείξεις αποστασιοποίησης, στοιχείο που αποδίδεται ενδεχομένως σε διαφορετικούς μηχανισμούς διαχείρισης άγχους ή κοινωνικές προσδοκίες.

Αναφορικά με την επαγγελματική επάρκεια και την αίσθηση προσωπικής επίτευξης, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα διατηρούν ισχυρή θετική αυτοαντίληψη, παρά τις δυσκολίες του ρόλου. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις προηγούμενων ερευνών (Koustelios & Tsiligis, 2005· Papastylianou et al., 2009), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί βιώνουν γενικά μέτρια έως υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, ακόμη και υπό συνθήκες αυξημένου στρες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ενώ ήπιες θετικές συσχετίσεις μεταξύ ετών προϋπηρεσίας και αίσθησης επίτευξης υποδηλώνουν πιθανή ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης με την εμπειρία, γεγονός που συνάδει με θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Taris et al., 2001).

Τέλος, ως προς τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις επιμέρους διαστάσεις της εξουθένωσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από ορισμένες προηγούμενες μελέτες, οι οποίες είτε δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις (π.χ. Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006) είτε κατέγραψαν πιο έντονα φαινόμενα στους νεότερους εκπαιδευτικούς (Μόττη-Στεφανίδη, 2000). Στην παρούσα έρευνα, η επαγγελματική εμπειρία δεν φαίνεται να λειτουργεί προστατευτικά έναντι της εξουθένωσης, στοιχείο που ενδέχεται να αντικατοπτρίζει τη διαχρονικότητα των στρεσογόνων παραγόντων στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει βασικές τάσεις που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα προσφέρει εμπλουτισμένα δεδομένα αναφορικά με τη διαφοροποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών βάσει φύλου και επαγγελματικής εμπειρίας. Η ανάλυση αυτών των ευρημάτων συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης και θέτει τη βάση για την ανάπτυξη στοχευμένων στρατηγικών πρόληψης και υποστήριξης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 9^ο: Συμπεράσματα

9.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ουσιώδη και καίρια ευρήματα αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων βιώνει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία εκδηλώνεται μέσω της συνεχούς αίσθησης κόπωσης, της πνευματικής φθοράς και της απογοήτευσης από το επάγγελμα. Οι αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, η καθημερινή και διαρκής αλληλεπίδραση με μαθητές –συνχά σε συνθήκες έντονου συναισθηματικού φορτίου– καθώς και η ανάγκη για ταυτόχρονη διαχείριση διοικητικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών υποχρεώσεων, συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες πίεσης που επιβαρύνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που η αποπροσωποποίηση –δηλαδή η συναισθηματική αποστασιοποίηση από τους μαθητές ή το έργο– δεν καταγράφεται σε εκτεταμένη μορφή, υπάρχουν ενδείξεις αυτής της διάστασης του burnout, κυρίως στους άνδρες εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη στάση φαίνεται να λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας και αυτοπροστασίας απέναντι στη συνεχή συναισθηματική καταπόνηση, χωρίς όμως να

σχετίζεται ευθέως με την επαγγελματική εμπειρία. Αυτό υποδηλώνει ότι η αποπροσωποποιητική τάση ενδέχεται να επηρεάζεται περισσότερο από ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα ή η διαχείριση του άγχους, αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το εργασιακό περιβάλλον και η κουλτούρα του σχολείου.

Αντιθέτως, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το εύρημα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν έντονη την αίσθηση επαγγελματικής ικανότητας και προσωπικής επίτευξης. Παρά τις δυσκολίες, συνεχίζουν να νιώθουν ότι ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διδακτικές τους υποχρεώσεις, εμπιστεύονται τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες και αντλούν ικανοποίηση από τον θετικό αντίκτυπο που έχουν στη μαθησιακή και προσωπική πρόοδο των μαθητών τους. Αυτή η θετική αυτοαντίληψη λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, ενισχύοντας την ψυχολογική ανθεκτικότητα και διατηρώντας τη δέσμευσή τους στο εκπαιδευτικό λειτούργημα.

Τέλος, η μελέτη κατέδειξε διακριτές διαφορές μεταξύ των φύλων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, γεγονός που ενδέχεται να συνδέεται με τον διπλό ή και τριπλό ρόλο που συχνά καλούνται να αναλάβουν –εργασία, οικογένεια, κοινωνικές υποχρεώσεις–, ενώ οι άνδρες παρουσίασαν εντονότερα στοιχεία αποπροσωποποίησης. Επιπλέον, η επαγγελματική εμπειρία φάνηκε να συνδέεται σε περιορισμένο βαθμό μόνο με την αίσθηση προσωπικής επίτευξης, κάτι που υποδηλώνει ότι το αίσθημα αυτό πιθανόν διαμορφώνεται περισσότερο από τις τρέχουσες συνθήκες εργασίας και το υποστηρικτικό πλαίσιο, παρά από την πολυετή εμπειρία καθεαυτή.

Τα παραπάνω ευρήματα τονίζουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής στοχευμένων παρεμβάσεων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και η ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν να συμβάλουν σημαντικά όχι μόνο στην ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά.

9.2. Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που οφείλουν να αναγνωριστούν. Καταρχάς, το δείγμα αν και επαρκές αριθμητικά, περιορίστηκε γεωγραφικά στην Περιφέρεια Αττικής, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού πληθυσμού. Επίσης, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά μέσω αυτοαναφοράς (self-report), γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την ακρίβεια των απαντήσεων λόγω υποκειμενικότητας ή κοινωνικά επιθυμητής απάντησης. Επιπλέον, η έρευνα δεν είχε διαχρονικό χαρακτήρα, γεγονός που δεν επιτρέπει την ανίχνευση εξελικτικών τάσεων στο χρόνο.

9.3. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Για μελλοντικές έρευνες προτείνεται η εφαρμογή μεικτών μεθοδολογιών, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, προκειμένου να αποτυπωθούν βαθύτερα οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Επίσης, η διεύρυνση του δείγματος σε πανελλαδικό επίπεδο ή σε συγκεκριμένες κατηγορίες σχολικών μονάδων (π.χ. Ειδική Αγωγή, απομακρυσμένες περιοχές) θα μπορούσε να ενισχύσει την αντιπροσωπευτικότητα. Τέλος, η επανάληψη της έρευνας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους θα προσέφερε πολύτιμα συγκριτικά δεδομένα και θα ανέδειξε πιθανές μεταβολές στην ένταση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Walters, B. (2006). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. International Special Education Congress, 1–10. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/253324227_Sources_of_stress_and_professional_burnout_of_teachers_of_special_educational_needs_in_Greece

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100–111. Διαθέσιμο στο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU283/%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%91%20%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%91%CE%93%CE%93%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%91/03-ANTONIOU%2C%20POLYCHRONI%20%26%20KOTRONI_.pdf

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the Job Demands–Resources model. *European Journal of*

Work and Organizational Psychology, 12(4), 393–417.
<https://doi.org/10.1080/13594320344000165>

Bakker, A. B., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 247–268. <https://doi.org/10.1080/10615800008549265>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Cherniss, C. (2010). *Stress and burnout in human service settings*. Routledge.

Clayback, K. A., & Williford, A. P. (2021). Teacher and classroom predictors of preschool teacher stress. *Early Education and Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1972902>

Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 907–915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.241>

Cook, R. (1992). *The prevention and management of stress: A manual for teachers*. Longman.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, 35–47. Διαθέσιμο στο: <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/>

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

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325–331. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550>

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>

- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development, 25*(4), 530-552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159–165.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education, 35*(3), 347–357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60*(8), 30–33. Διαθέσιμο στο: https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/EL_TheWrongSolution_to_theTeacherShortage.pdf
- Jones, D., & Rudd, R. (2008). Transactional, transformational, or laissez-faire leadership: An assessment of college of agriculture academic program leaders' (deans) leadership styles. *Journal of Agricultural Education, 49*(2), 88–97. <https://doi.org/10.5032/jae.2008.02088>
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843–856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

- 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>
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189–203. <https://doi.org/10.1177/13563336X05052896>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge University Press.
- Maslach, C., Shaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>

- 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>
- Potter, B. (1998). *Overcoming job burnout: How to renew enthusiasm for work*. Ronin Publishing.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly, 15*, 329–354. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.009>
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 74*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (2nd ed., pp. 383–425). John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior, 30*(7), 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Pearson.
- Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y., & Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 32*, 51–60. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00031.x>
- Shirom, A. (2011). Vigor as a positive affect at work: Conceptualizing vigor, its relations with related constructs, and its antecedents and consequences. *Review of General Psychology, 15*(1), 50–64. <https://doi.org/10.1037/a0021853>
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies, 11*(3), 1–14. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Sonnentag, S., & Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/13594320500513939>

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>

Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2001). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress, 15*(4), 283–301. <https://doi.org/10.1080/02678370110066599>

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Society, 52*(2), 98–105. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2006). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 44*(2), 167–178. <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

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. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (σσ. 365-399). Εκδόσεις Διόνικος.

Γκόλια, Α. Κ. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης* (Διπλωματική μελέτη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). 1–119.

Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: Ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*. Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α., 2001, «Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς», στο, Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, και Η. Μπαζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Ελληνικά Γράμματα.

Κεπενού, Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2025, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9011/1/BURNOUT.pdf>

Κοντονασάκη, Σ. (2017). *Εκπαιδευτικοί και σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Η περίπτωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2025, από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35116>

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24093

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατρο- παιδαγωγικών κέντρων. Στο: Α. Καλαντζή & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 95-103). Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ, οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α' τόμος* (σ.σ. 127). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Στο *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.

Παπαδοπούλου, Φ. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών). 1–173.

Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Σιδέρης.

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, Γ' Τόμος*, 161–186. Εκδόσεις Ατραπός.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού). 1–468.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 57–82. <http://dx.doi.org/10.12681/jret.855>

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χυζ, Α. (2009). Η εργασιακή ικανοποίηση ως συντελεστής παρακίνησης των εργαζομένων – Η περίπτωση των εργαζομένων στις τράπεζες. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 1, ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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

	Ποτέ	Μερικές φορές τον χρόνο	Μία φορά τον μήνα	Μερικές φορές τον μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	0	1	2	3	4	5	6
2. Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	0	1	2	3	4	5	6
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	0	1	2	3	4	5	6
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
6. Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	0	1	2	3	4	5	6
7. Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	0	1	2	3	4	5	6
8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
9. Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	0	1	2	3	4	5	6
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	0	1	2	3	4	5	6
11. Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	0	1	2	3	4	5	6
12. Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	0	1	2	3	4	5	6
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
14. Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6

15. Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
16. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	0	1	2	3	4	5	6
17. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
18. Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
19. Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
20. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	0	1	2	3	4	5	6
21. Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
22. Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6