



# **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕΡΡΩΝ**

της  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΑΝΝΑΣ

Επιβλέπων  
Επίκουρος Καθηγητής: Κωνσταντίνος Ασημακόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018



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 Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, 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 κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, 23 Ιουνίου, 2018

Η Δηλούσα: Άννα Παναγιώτου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον προσωπικό και τον επαγγελματικό τομέα της ζωής τους με άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητά τους και στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Hughes, 2001), τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τυχόν διαφορές στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Επίσης να διερευνήσει τυχόν διαφορές όσον αφορά το φύλο. Στην έρευνα συμμετείχαν 148 εκπαιδευτικοί, 75 γενικής και 73 ειδικής αγωγής, 64 άνδρες και 84 γυναίκες. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, β) την κλίμακα εργασιακής εξουθένωσης για εκπαιδευτικούς (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) και γ) ερωτήσεις κλειστού τύπου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης ήταν χαμηλά σε όλους, ωστόσο βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής ήταν περισσότερο εξουθενωμένοι από της ειδικής αγωγής. Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αρκετά υψηλά ως πολύ υψηλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι. Το φύλο δεν φάνηκε να επηρέασε τα αποτελέσματα. Παρόλα ταύτα βρέθηκε ότι οι γυναίκες βίωναν μεγαλύτερη εργασιακή εξουθένωση και ήταν λιγότερο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άνδρες. Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, ότι όσο αυξάνεται η εργασιακή εξουθένωση μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Παρόμοιες έρευνες απαιτείται να γίνουν σε άλλες περιοχές της Ελλάδος για να υπάρχει η δυνατότητα για συγκριτικές μελέτες και γενίκευση των αποτελεσμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** *Εργασιακή εξουθένωση, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, γενική αγωγή, ειδική αγωγή.*

## ABSTRACT

Burnout and job satisfaction in teachers affects both their personal and professional lives with an immediate impact on their productivity and the country's educational system (Hughes, 2001), both in general and special education. The purpose of this study was to investigate differences in burnout and job satisfaction in teachers of primary and secondary education schools of general and special education in the Regional Unit of Serres. Moreover, differences in gender were investigated. This survey included 148 teachers, 75 in general and 73 in special education, 64 male and 84 female. The assessment tool was a questionnaire including a) the demographic characteristics b) *Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I.-E.S* (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) and c) close type questions for teachers job satisfaction. Results showed that burnout levels in teachers were low, however general education teachers had higher burnout levels than those in special education. Job satisfaction levels were high for all teachers and special education teachers were found more satisfied. Gender did not seem to affect any results but females were more burned out and less satisfied than male teachers. Therefore it is confirmed that higher burnout levels reduce job satisfaction in teachers.

Further similar research is needed in other parts of Greece in order to contact comparative studies and reach with comprehensive conclusions.

**Key words:** *Burnout, job satisfactory, teachers, general education, special education.*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>vi</b>
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....</b>	<b>x</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>xi</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>1</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΑ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Εργασιακή Εξουθένωση: Burn out.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3. Συσχέτιση Εργασιακής Εξουθένωσης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης</b>	<b>20</b>
<b>1.4. Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί στη Γενική και Ειδική Αγωγή. Συνέπειες</b>	
<b>Εργασιακής Εξουθένωσης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....</b>	<b>22</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....</b>	<b>29</b>

2.1. Εργασιακή Εξουθένωση: Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής.....	29
2.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση: Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής.....	33
2.3. Έρευνες για την Εργασιακή Εξουθένωση και την Επαγγελματική Ικανοποίηση στη Γενική Αγωγή.....	41
2.4. Έρευνες για την Εργασιακή εξουθένωση και την Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Ειδική Αγωγή.....	42
2.5. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Συγκριτικές Μελέτες σε Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής: .....	45
2.6. Κριτική Αποτίμηση.....	48
2.7. Συμπεράσματα.....	49
2.8. Σκοπός της Εργασίας.....	50
2.9. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	50
<b>Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....</b>	<b>51</b>
3.1. Καθορισμός της Μονάδας Δειγματοληψίας και του Ερευνώμενου Πληθυσμού.....	51
3.2. Προσδιορισμός του Δείγματος.....	51
3.3. Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	51
3.4. Προσδιορισμός της Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων.....	52
3.5. Προσδιορισμός του «Εργαλείου» Συλλογής Δεδομένων.....	52
3.5.1. Εργαλεία Αξιολόγησης.....	52
3.5.2. Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης.....	53
3.5.3. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	55
3.6. Διαδικασία Αξιολόγησης.....	56
3.6.1. Αξιολόγηση Εργασιακής Εξουθένωσης.....	56
3.6.2. Αξιολόγηση Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	58
3.7. Επιλογή Τεχνικών Ανάλυσης των Δεδομένων.....	59

<b>Κεφάλαιο 4.</b> Παρουσίαση Ερευνητικών Αποτελεσμάτων.....	61
<b>4.1.</b> Ανάλυση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών.....	61
<b>4.2.</b> Διαφορές στην Εργασιακή εξουθένωση των Εκπαιδευτικών ως προς τον Τύπο Σχολείου.....	69
<b>4.3.</b> Διαφορές στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών ως προς τον Τύπο Σχολείου.....	71
<b>4.4.</b> Διαφορές στην Εργασιακή Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο.....	73
<b>4.5.</b> Διαφορές στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο.....	75
<b>Κεφάλαιο 5.</b> Σχολιασμός των Ευρημάτων.....	77
<b>5.1.</b> Εργασιακή Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής... ..	77
<b>5.2.</b> Επαγγελματική Ικανοποίηση: Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής	78
<b>5.3.</b> Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	82
<b>5.4.</b> Συσχέτιση Εργασιακής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών με το Φύλο.....	85
<b>5.5.</b> Συσχέτιση Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών με το Φύλο....	86
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.</b> Συμπεράσματα.....	88
Συμπεράσματα.....	88
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.</b> Περιορισμοί της Έρευνας.....	90
Περιορισμοί της Έρευνας.....	90
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.</b> Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	91
Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	91



<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>	<b>92</b>
Στα Ελληνικά.....	92
Στα Αγγλικά.....	100
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>110</b>
<b>Παράρτημα Ι.....</b>	<b>110</b>
Α. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	111
Β. Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης.....	112
Γ. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	113

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1:</b> Τιμές σε Αντιστοιχία με τα Επίπεδα Εργασιακής Εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1986).....	57
<b>Πίνακας 2:</b> Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Ελάχιστες – Μέγιστες Τιμές.....	59
<b>Πίνακας 3:</b> Σχέση Εργασίας με το Δημόσιο.....	61
<b>Πίνακας 4:</b> Εκπαιδευτικοί Γενικής - Ειδικής Αγωγής.....	61
<b>Πίνακας 5:</b> Βαθμίδα Εκπαίδευσης Συμμετεχόντων.....	62
<b>Πίνακας 6:</b> Θέση Εκπαιδευτικού την Τρέχουσα Σχολική Χρονιά.....	62
<b>Πίνακας 7:</b> Φύλο Συμμετεχόντων.....	63
<b>Πίνακας 8:</b> Ηλικία Συμμετεχόντων.....	63
<b>Πίνακας 9:</b> Οικογενειακή Κατάσταση Συμμετεχόντων.....	64
<b>Πίνακας 10:</b> Αριθμός Παιδιών Συμμετεχόντων.....	64
<b>Πίνακας 11:</b> Συμπλήρωση Ωραρίου σε δύο Σχολεία.....	65
<b>Πίνακας 12:</b> Εβδομαδιαίο Ωράριο Εργασίας.....	65
<b>Πίνακας 13:</b> Εφημερίες την Εβδομάδα.....	66
<b>Πίνακας 14:</b> Εργασία σε Ολοήμερο.....	66
<b>Πίνακας 15:</b> Προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή.....	66
<b>Πίνακας 16:</b> Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή.....	67
<b>Πίνακας 17:</b> Προϋπηρεσία σε άλλη Υπηρεσία εκτός Εκπαίδευσης.....	68
<b>Πίνακας 18:</b> Στέλεχος Εκπαίδευσης.....	68
<b>Πίνακας 19:</b> Επιπλέον Σπουδές.....	69
<b>Πίνακας 20:</b> Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Εργασιακής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	70
<b>Πίνακας 21:</b> Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	72
<b>Πίνακας 22:</b> Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Εργασιακής Εξουθένωσης ως προς το Φύλο.....	74
<b>Πίνακας 23:</b> Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Επαγγελματικής Ικανοποίησης ως προς το Φύλο.....	74

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας τον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, επίκουρο κ. Ασημακόπουλο Κωνσταντίνο, για την υποστήριξή του στη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα για το χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,

Παναγιώτου Άννα

## 1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασιακή εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο που εκδηλώνεται ως μια παρατεταμένη αντίδραση σε χρόνιους διαπροσωπικούς 'στρεσογόνους παράγοντες' (Maslach, 1993), οι οποίοι διήρκησαν αρκετό καιρό στο παρελθόν ή εξακολουθούν να λαμβάνουν χώρα.

Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «το αλγεβρικό άθροισμα των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων που δημιουργούνται στον εργαζόμενο σε σχέση με το επάγγελμά του, με την εργασία του και την επαγγελματική του ζωή γενικότερα» (Δημητρόπουλος 1998, σελ.20). Ένα πολύ μεγάλο μέρος της ημέρας αναλύσκεται από τους εργαζομένους στο περιβάλλον εργασίας τους. Σημαντικό λοιπόν είναι να απορρέουν ευχάριστα συναισθήματα στους εργαζομένους από τις συνθήκες εργασίας, το κλίμα, τη συνεργασία, τις απολαβές, την αποδοχή, την αναγνώριση της δουλειάς τους, δηλαδή να νοιώθουν ικανοποιημένοι από αυτά που λαμβάνουν από το εργασιακό τους περιβάλλον.

Η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζει τον επαγγελματικό και τον προσωπικό τομέα της ζωής τους, έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στους βασικούς αποδέκτες των υπηρεσιών τους, τους μαθητές και άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητά τους και στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Hughes, 2001). Πολλοί και διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η επίδραση των παραγόντων ποικίλει και με βάση αυτούς προσδιορίζεται η έκταση και η μορφή της δυσαρέσκειας ή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον εργασιακό τους χώρο.

Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να διερευνηθεί ως αιτία της εργασιακής εξουθένωσης και το αντίθετο. Είναι σημαντικό λοιπόν να μελετηθούν εκτενέστερα οι έννοιες εργασιακή εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Θα πρέπει να αναδειχθεί η σημασία της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης αφού σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους, αλλά και με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο και την έρευνα. Πιο αναλυτικά είναι δομημένη ως ακολούθως:

Στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις έννοιες εργασιακή εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση - ορισμός, αιτίες, παράγοντες, επιδράσεις, συνέπειες -

γενικότερα για τον εργαζόμενο και ειδικότερα για τον εκπαιδευτικό δημόσιο υπάλληλο στον εργασιακό του χώρο. Τίθεται το θεωρητικό πλαίσιο για την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας εργασίας. Καταγράφονται έρευνες που αναφέρονται στην εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών δημοσίων υπαλλήλων και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν καθώς και τις συνέπειες που προκύπτουν, αλλά και έρευνες που εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών με άλλους παράγοντες, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται εκτενέστερη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στον Ελλαδικό χώρο για την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα καταγράφονται συγκριτικές μελέτες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και τυχόν συσχετίσεις με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επίσης καταγράφεται το πλαίσιο φοίτησης των μαθητών στην γενική και στην ειδική αγωγή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο, οι παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν το έργο τους και οι συνέπειες της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στη διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης. Το Κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Πιο αναλυτικά, καταγράφεται ο προσδιορισμός του δείγματος, η μέθοδος δειγματοληψίας, ο προσδιορισμός της συλλογής δεδομένων, το εργαλείο αξιολόγησης, η διαδικασία αξιολόγησης και η επιλογή τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων.

Στο 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων με παράθεση πινάκων και ανάλυση αντίστοιχα με τη χρήση του Πακέτου Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 20.0.

Στο 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών.

Στο 6<sup>ο</sup>, 7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> Κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, αντίστοιχα.

Κατόπιν παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα (Παράρτημα Ι).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## 1.1. Εργασιακή Εξουθένωση: Burn out

Τις τελευταίες δεκαετίες το Burn out ή αλλιώς επαγγελματική ή εργασιακή εξουθένωση, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Ωστόσο ο όρος δεν είναι καινούριος. Για πρώτη φορά ο όρος Burn out χρησιμοποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, στις ΗΠΑ, για να περιγράψει μια επαγγελματική παθολογία που εκδηλώνεται πολύ συχνά σε όσους ασκούν κοινωνικό λειτούργημα όπως είναι οι ιατροί, οι νοσοκόμοι, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά. Ο όρος Burn out, εργασιακή εξουθένωση, χαρακτηρίζεται από γρήγορη κατανάλωση των ενεργειακών ψυχοσωματικών αποθεμάτων και μείωση των επαγγελματικών επιδόσεων (Αντωνίου, 2007). Σύμφωνα με τον Freudenberger (1980) η εργασιακή εξουθένωση περιγράφεται ως μια κατάσταση ψυχικής και σωματικής κόπωσης, ως απόρροια διάψευσης των προσδοκιών σε σχέση με την αναμενόμενη ανταμοιβή από την προσφορά και την αφοσίωση σε έναν σκοπό (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Η εργασιακή εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο που εκδηλώνεται ως μια παρατεταμένη αντίδραση σε χρόνιους διαπροσωπικούς 'στρεσογόνους παράγοντες' (Maslach, 1993), οι οποίοι διήρκησαν αρκετό καιρό στο παρελθόν ή εξακολουθούν να λαμβάνουν χώρα. Σύμφωνα με τον Kyriacou (1987) το στρες, δηλαδή το άγχος, για τον εκπαιδευτικό ορίζεται «ως τα δυσάρεστα συναισθήματα που δοκιμάζει όπως ένταση, ματαίωση, θυμό ή κατάθλιψη τα οποία προκαλούνται από τις διάφορες όψεις του επαγγέλματός του» (σελ.147). Το στρες αποτελεί ένα ψυχοσωματικό φαινόμενο που εκδηλώνεται με διττό τρόπο ως ακολούθως:

- ως ερέθισμα, δηλαδή πρόκειται για δυνάμεις που υπερβαίνουν τις προσωπικές δυνατότητες του ατόμου στις οποίες βρίσκεται εκτεθειμένο και καλείται να προσαρμοστεί και
- ως αντίδραση, δηλαδή ανταπόκριση του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένες περιβαλλοντικές καταστάσεις, που ασκούν «εσωτερική πίεση» στο άτομο. Στη βιβλιογραφία ο όρος «εσωτερική πίεση» έχει αντικατασταθεί από τον όρο 'στρεσογόνοι

παράγοντες', δηλαδή τις εξωτερικές δυνάμεις που επηρεάζουν το άτομο σε μεγάλο βαθμό (Αντωνίου & Πολυμέρη, 2008).

«Η ολοένα αυξανόμενη επίδραση του εργασιακού στρες στην ψυχοσωματική ισορροπία του εργαζομένου είναι αναπόφευκτο πολλές φορές να οδηγήσει στο σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης» (Αντωνίου & Πολυμέρη, σελ. 245, 2008). Έτσι η εργασιακή εξουθένωση εκδηλώνεται ως μια αντίδραση στο μακροχρόνιο στρες. Τα άτομα που απειλούνται κυρίως είναι εκείνα που εργάζονται συνεχώς για μεγάλο χρονικό διάστημα κάτω από ιδιαίτερα πιεστικές συνθήκες. Η εργασία για αυτά τα άτομα αποτελεί αιτία εκδήλωσης υψηλών επιπέδων στρες (Schaufeli & Enzmann, 1998). Σύμφωνα με τους Freudenberger και Richelson (1990) αυτό συμβαίνει γιατί βιώνουν ματαίωση εξαιτίας της αποτυχίας επίτευξης του επιδιωκόμενου σκοπού.

Το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης ως αντίδραση εκδηλώνεται με τρία βασικά χαρακτηριστικά συμπτώματα, αναφερόμενα στην βιβλιογραφία και ως διαστάσεις, τα οποία είναι: η εξάντληση, τα αισθήματα κυνισμού και απόσπασης από τη δουλειά και η αίσθηση ανεπάρκειας και αποτυχίας, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματικότητα (Maslach 1982; Maslach & Jackson, 1986; Maslach & Leiter 1997).

- Η εξάντληση ή υπερβολική κόπωση προέρχεται από την επίδραση του εργασιακού στρες στην ψυχική και σωματική υγεία. Ο εργαζόμενος εμφανίζει έλλειψη ενέργειας αποτέλεσμα της οποίας είναι να αισθάνεται ότι οι προσδοκίες του διαψεύδονται, ότι οι απαιτήσεις της εργασίας του υπερβαίνουν την ικανότητά του να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά. Αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε ψυχολογικό επίπεδο, δεν έχει αποθέματα να προσφέρει στους άλλους. Αποτέλεσμα της εξάντλησης των συναισθηματικών πηγών είναι η συναισθηματική εξάντληση. Έτσι όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ως συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται η έλλειψη της απαιτούμενης ενέργειας για να ανταπεξέλθουν στα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντά τους (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).
- Τα αισθήματα κυνισμού και απόσπασης από τη δουλειά αποτελούν έκφραση της αρνητικής στάσης του πάσχοντος προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, αλλά και την εργασία του. Έτσι ο εργαζόμενος εμφανίζει έλλειψη ενθουσιασμού αποτέλεσμα της οποίας είναι να μην καταβάλλει επιπλέον προσπάθεια για να κάνει το καλύτερο, αλλά να προσφέρει το ελάχιστο αναγκαίο. Όταν ο εργαζόμενος αναπτύσσει αρνητικά ή ουδέτερα συναισθήματα και στάσεις

απέναντι σε εκείνους που είναι οι τελικοί αποδέκτες των υπηρεσιών του, τότε το αποτέλεσμα είναι η αποπροσωποποίηση. Σε έρευνα των Κάμτσιου και Λώλης (2016) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο εκδηλώνουν στους μαθητές, που είναι οι τελικοί αποδέκτες των υπηρεσιών τους, αρνητική στάση (Maslach et al., 1996), έλλειψη ευαισθησίας και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά.

- Η αίσθηση ανεπάρκειας και αποτυχίας, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματικότητα είναι το προϊόν μιας αρνητικής αυτοεκτίμησης του εαυτού. Ο εργαζόμενος αισθάνεται έλλειψη αυτοπεποίθησης, αποτέλεσμα της οποίας είναι η μείωση της ενεργής συμμετοχής του και η αύξηση της αίσθησης των αμφιβολιών για την αξία του εαυτού του, αισθήματα που μειώνουν την επιθυμία του να συνεχίσει να εργάζεται. Η αρνητική αξιολόγηση του εργαζομένου από τον ίδιο για την ποιότητα των υπηρεσιών του έχει ως αποτέλεσμα την αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Αντωνίου, 2007; Maslach, 1993, Leiter & Maslach, 2005). Έτσι, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στη ματαίωση των προσδοκιών τους από το επάγγελμά τους γεγονός, που τους οδηγεί στην αίσθηση ανεπάρκειας και στη μείωση επιθυμίας να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους απέναντι στους μαθητές (Maslach et al., 1996).

«Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί το πρώτο στάδιο της εργασιακής εξουθένωσης. Η αποπροσωποποίηση αποτελεί συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και σύμφωνα με τον Κάντα (1996), μηχανισμό άμυνας απέναντι σε αυτήν. Όσο αυξάνεται η αποπροσωποποίηση τόσο τα άτομα απογοητεύονται από τα επιτεύγματα στην εργασία τους, μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους με αποτέλεσμα να αισθάνονται αποτυχημένα» (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η εργασιακή εξουθένωση είναι το τελικό στάδιο ενός τρισδιάστατου συνεχούς φάσματος ενεργητικότητας, συμμετοχής και αποτελεσματικότητας (Leiter & Maslach, 2008).

Η εργασιακή εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς περιγράφεται ως η συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ως συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Τα παραπάνω συμπτώματα μπορεί να συνυπάρχουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, αλλά η πορεία του συνδρόμου είναι εξελικτική, με την εμφάνιση όπως ειπώθηκε αρχικά, αισθήματος συναισθηματικής εξάντλησης, κατόπιν αποπροσωποποίησης το οποίο καταλήγει σε αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1993).



Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986) οι εργαζόμενοι που βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο στην κλίμακα της εργασιακής εξουθένωσης εμφανίζουν συμπτώματα, περισσότερο συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και λιγότερο μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

Η εκδήλωση του συνδρόμου οφείλεται κυρίως στις αρνητικές συνέπειες του χρόνιου εργασιακού στρες, αλλά και σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε άτομο. Ειδικότερα για τον εργασιακό χώρο, αναφέρεται ότι οι συνθήκες εργασίας, δηλαδή το κοινωνικό οικονομικό πλαίσιο, επηρεάζουν την εμπειρία της εργασιακής εξουθένωσης που βιώνει ένας εργαζόμενος (Αντωνίου, 2008) και σύμφωνα με τους Schaufeli και Enzmann (1998) οι αρνητικές συνθήκες εργασίας παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην πρόκληση της εργασιακής εξουθένωσης συγκριτικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τον Pines (1986) ο οποίος αναφέρει ότι κύριος υπεύθυνος για την πρόκληση της εργασιακής εξουθένωσης είναι οι εργασιακοί παράγοντες, ενώ τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται μόνο με την χρονική στιγμή εκδήλωσής της. Οι Pines, Aronson και Karfy (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει έλλειψη υποδομής και οργάνωσης, υπερβολική γραφειοκρατία με τακτικές συγκρούσεις και τριβές μεταξύ των συναδέλφων προκαλεί απογοήτευση στους εργαζομένους και μπορεί να συμβάλλει στην πρόκληση εργασιακής εξουθένωσης. Επιπλέον, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δημιουργούν αίσθημα αβεβαιότητας και μπορούν επίσης να συμβάλλουν στην πρόκληση εργασιακής εξουθένωσης (Calderhead, 2001). Από τα αποτελέσματα της έρευνας του Hallsten (2008) φάνηκε ότι οι υψηλές απαιτήσεις στην εργασία εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και θεωρείται ότι εύκολα δημιουργούν ανησυχίες για την αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Η εργασιακή εξουθένωση είναι μια κατάσταση πολυσύνθετη γιατί δεν χαρακτηρίζεται μόνο από αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες που συνθέτουν το στρες, αλλά εξαρτάται από διάφορες κοινωνικές και μορφωτικές μεταβλητές οι οποίες δρώντας ως καταλύτες συντελούν στη μετάβαση σε ένα άτομο από το στρες, στην εργασιακή εξουθένωση (Αντωνίου, 2007). Σύμφωνα με τους Schaufeli και Enzmann (1998) άτομα που είναι ευάλωτα για να εκδηλώσουν εργασιακή εξουθένωση είναι συνήθως εκείνα τα οποία έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και επηρεάζονται πολύ από την εργασία τους. Η εργασία για αυτά τα άτομα είναι ο κύριος λόγος της ύπαρξής τους, το «νόημα» στη ζωή τους. Με τον όρο «νόημα» εννοούνται οι

αξίες και οι σταθερές πεποιθήσεις των ανθρώπων, οι βασικές αρχές όσον αφορά την τάξη, τους στόχους και τις επιδιώξεις στη ζωή τους. Έτσι, εάν αυτά τα άτομα δεν βρίσκουν νόημα στην εργασία τους, η εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης είναι ένα πιθανό τελικό αποτέλεσμα (Pines, 1993). Αντίθετα, άτομα τα οποία διαθέτουν πολλά αποθέματα ενέργειας, είναι υγιή, ικανά και αισιόδοξα, έχουν πολλούς πόρους είναι λιγότερο ευάλωτα στο στρες (Αντωνίου, 2008) και έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν εργασιακή εξουθένωση. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) οι σημαντικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης είναι οι συνθήκες της εργασίας, τα ατομικά χαρακτηριστικά και ο ρόλος του εργαζομένου στο εργασιακό του περιβάλλον. Ο Αντωνίου (2008) αναφέρει ότι η εργασιακή εξουθένωση εξαρτάται από τα κίνητρα, τις προσδοκίες του εργαζομένου από την εργασία, αλλά και από την προσωπικότητά του. Η Παππά (2002) κατανέμει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης σε τρεις κατηγορίες. Όσον αφορά τον εργαζόμενο ως ακολούθως: α) τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση καθώς και τα κίνητρα, οι προσδοκίες και η προσωπικότητά του κ.λπ. και όσον αφορά τον χώρο εργασίας β) οι διαπροσωπικές σχέσεις (οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τους διευθυντές, τους αποδέκτες των υπηρεσιών του κ.ά.) και γ) οργανωτικούς παράγοντες (ο φόρτος εργασίας, το ωράριο, η γραφειοκρατία, η ελλιπής υποστήριξη κ.λπ.). Οι Ramarajan και Barsade σε έρευνα το 2006 κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι, που αισθάνονται αυστηρά ελεγχόμενοι από τους ανωτέρους τους και δεν έχουν τη δυνατότητα αυτενέργειας, βιώνουν πιο έντονα το εργασιακό στρες.

Συμπερασματικά πολλοί και διαφορετικοί είναι οι παράγοντες που αποτελούν αιτίες πρόκλησης του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα σε ατομικό επίπεδο τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι προσδοκίες, τα κίνητρα, η προσωπικότητα, σε διαπροσωπικό επίπεδο η επαφή με τους πελάτες, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους κ.ά. και σε επίπεδο οργάνωσης της εργασίας ο φόρτος εργασίας, το ωράριο, η ελλιπής υποστήριξη κ.ά.

Κανένας παράγοντας δεν αποτελεί από μόνος του αιτία πρόκλησης του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης. Η εργασιακή εξουθένωση πρέπει να εξεταστεί ως αποτέλεσμα πολλών αιτιών από τις οποίες κάποιες την επηρεάζουν περισσότερο συγκριτικά με άλλες (Maslach, 1989).

Κάθε εργαζόμενος είναι μια μοναδική οντότητα που ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τις 'στρεσογόνες καταστάσεις' με διαφορετικό τρόπο στο χώρο της εργασίας του. Όποιοι

και αν είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση της εργασιακής εξουθένωσης όταν αυτή εκδηλώνεται μπορεί να επηρεάσει τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου. Είναι μια διαδικασία, η οποία έχει επιπτώσεις τόσο στο βιολογικό, όσο και στο πνευματικό και γνωστικό επίπεδο του ατόμου (Hobfoll & Shirom, 2000). Και ενώ κάποιοι άνθρωποι μπορεί να σταματήσουν τη δουλειά λόγω εργασιακής εξουθένωσης άλλοι μπορεί να παραμείνουν, αλλά να προσφέρουν το ελάχιστο σε σχέση με τις μέγιστες δυνατότητες τους (Maslach 1982; Maslach & Jackson, 1986; Maslach & Leiter 1997). Αυτή η υποβάθμιση της ποιότητας της εργασίας και της σωματικής και ψυχικής υγείας μπορεί να είναι επιβλαβής όχι μόνο για τον ίδιο τον εργαζόμενο, αλλά και για όλους τους ανθρώπους που επηρεάζονται από αυτόν (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2008; Cooper, 1978). Όσοι ασκούν κοινωνικό λειτουργήματα και εκδηλώνουν το σύνδρομο αδυνατούν να ασκήσουν τα καθήκοντά τους και να συνδράμουν σε εκείνους που έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες τους.

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2007) η μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, η εμμονή στη χρήση ουσιών (όπως για παράδειγμα αλκοόλ), η υιοθέτηση απόμακρης στάσης από τα μέλη της οικογένειας (Maslach & Jackson, 1982), η απομάκρυνση από το εργασιακό περιβάλλον (συχνές άδειες, παραίτηση) καθώς και η εκδήλωση διαφόρων ψυχοσωματικών ασθενειών (όπως αλλεργικό άσθμα, αλλεργικές δερματίτιδες κ.λπ.) συνοδεύουν ως επί το πλείστον το τρίπτυχο των βασικών συμπτωμάτων επιδόσεων (Αντωνίου, 2007).

Εν κατακλείδι η εργασιακή εξουθένωση έχει αρνητικές συνέπειες όχι μόνο για τον εργαζόμενο και το άμεσο περιβάλλον του, αλλά και σημαντικό κόστος για τον οργανισμό που υπηρετεί. Η μείωση της αποδοτικότητας του εργαζομένου επηρεάζει την παραγωγικότητα και την ποιότητα της παραγόμενης εργασίας του (Paoli, 1997).

Η εργασιακή εξουθένωση εφόσον υπάρχει πρόσφορο έδαφος μπορεί να εκδηλωθεί και στα δύο φύλα. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες γυναίκες εισέρχονται στο χώρο εργασίας. Οι ερευνητές θέλησαν να εξετάσουν εάν οι άνδρες και οι γυναίκες βιώνουν και αντιμετωπίζουν το εργασιακό άγχος με διαφορετικό τρόπο.

Οι γυναίκες παρόλο που εργάζονται εξακολουθούν να έχουν την κύρια ευθύνη του σπιτιού με αποτέλεσμα να αυξάνεται συνεχώς ο φόρτος εργασίας στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν με επιτυχία τόσο στις οικογενειακές (σύζυγος – μητέρα) όσο και στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Σε έρευνα του Κάντα (1996) φάνηκε ότι, εξαιτίας των αυξημένων υποχρεώσεων τους, οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα

συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους άνδρες οι οποίοι εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες όσον αφορά το εργασιακό άγχος στα υψηλόβαθμα στελέχη επιχειρήσεων αναφέρονται κυρίως στον ανδρικό πληθυσμό αφού το μεγαλύτερο ποσοστό τέτοιων θέσεων καταλαμβάνουν κυρίως άνδρες (Baruch, Beiner & Barnet, 1987). Σε έρευνα των Offerman και Armitage (1993) βρέθηκε ότι ορισμένοι ‘στρεσογόνοι παράγοντες’ όπως η σύγκρουση ρόλων, η ασάφεια των εργασιακών υποχρεώσεων και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας βιώνονται στον ίδιο βαθμό τόσο από τις γυναίκες όσο και από τους άνδρες διευθύνοντες συμβούλους. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι γυναίκες βίωναν εξειδικευμένους προς το φύλο ‘στρεσογόνους παράγοντες’ και εκδήλωναν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας και αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων. Οι Gardiner και Tiggeman (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις και αποτελούν μειονότητα σε έναν οργανισμό, τοποθετούνται σε ένα διαρκές στόχαστρο παρατήρησης κυρίως από τους συναδέλφους τους του αντίθετου φύλου με αποτέλεσμα να υφίστανται ισχυρότερες πιέσεις και να βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες (Bellamy & Ramsay, 1994).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι το εργασιακό στρες που βιώνουν οι γυναίκες είναι εμφανές και πέρα από τα όρια του εργασιακού χώρου και των παραγόντων που σχετίζονται με αυτόν και ότι τα επίπεδα του στρες στους άνδρες μειώνονται αισθητά και άμεσα με την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους, ενώ στις γυναίκες παραμένουν υψηλά για πολλές ώρες μετά την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους (Frankenhaeuser, Lundeborg, et al. 1989).

Κάποιες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1985) σε κάποια επαγγέλματα όπως για παράδειγμα στο επάγγελμα του ιατρού (Richardson, Burke & Leiter, 1992).

Όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα αποτελέσματα ερευνών φάνηκε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι άνδρες υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Αβεντισιάν – Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002; Burke & Greenglass, 1993; Κάντα, 1996; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Saricam & Sakiz, 2014). Αυτό δικαιολογείται με τη Θεωρία των ρόλων βάσει της οποίας οι γυναίκες από τη ‘φύση’ τους εκφράζουν την κόπωση και τα συναισθήματά τους (συναισθηματική εξάντληση) ευκολότερα σε σχέση

με τους άνδρες οι οποίοι σε πειστικές και αγχογόνες καταστάσεις προτιμούν να απομονώνονται (Eagly, 1987; Eagly & Wood, 1982). Επίσης, οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο συναισθηματικές και ευαίσθητες σε σχέση με τους άνδρες και αυτό ενισχύει το γεγονός ότι έχουν πιο μεγάλη οικειότητα με τους μαθητές εξαιτίας της ‘φύσης’ τους και του ρόλου τους ως μητέρες (Cordes & Dougherty, 1993). Η εργασιακή εξουθένωση είτε εκδηλώνεται στους άνδρες είτε στις γυναίκες είναι η έλλειψη ενέργειας, η έλλειψη ενθουσιασμού, η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η εργασιακή εξουθένωση μπορεί να μελετηθεί ως αποτέλεσμα της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης.

## **1.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση**

Οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέονται άμεσα (Aiken, Clarke, Sloane, Sochalski & Silber 2002; Bennett, Plint & Clifford, 2005; Brewer & Clippard, 2002; Penn, Romano & Foat, 1988; Wright & Bonett, 1997).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα κύρια θέματα ερευνών που σχετίζονται με τον άνθρωπο, τις ανάγκες του και τη σχέση του με την εργασία (Crites, 1969). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «το αλγεβρικό άθροισμα των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων που δημιουργούνται στον εργαζόμενο σε σχέση με το επάγγελμά του, με την εργασία του και την επαγγελματική του ζωή γενικότερα» (σελ.20). Ένα πολύ μεγάλο μέρος της ημέρας αναλύσκει από τους εργαζομένους στο περιβάλλον εργασίας τους. Σημαντικό λοιπόν είναι να απορρέουν ευχάριστα συναισθήματα στους εργαζομένους από τις συνθήκες εργασίας, το κλίμα, τη συνεργασία, τις απολαβές, την αποδοχή, την αναγνώριση της δουλειάς τους, δηλαδή να νοιώθουν ικανοποιημένοι από αυτά που λαμβάνουν από το εργασιακό τους περιβάλλον.

Η Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011) αναφέρονται στον ορισμό που έχει δοθεί από τον Locke (1976) όπου η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται «ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή της εμπειρίας ενός ατόμου από την εργασία του» (σελ.6). Ο Locke (1969) συνδέει την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία με τις αξίες του ατόμου υποστηρίζοντας, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική ανταπόκριση σε ένα συγκεκριμένο έργο που απορρέει από την εκτίμηση του ατόμου

πως το έργο αυτό εκπληρώνει ή επιτρέπει την εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του. Η «αξία» νοείται ως ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο δρα με σκοπό να αποκτήσει ή να διατηρήσει κάτι. Αντίθετα, η επαγγελματική δυσαρέσκεια απορρέει από τη ματαίωση των εργασιακών του αξιών.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς η Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011) αναφέρονται στους Zembylas και Papanastasiou (2004) οι οποίοι ορίζουν την διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση «ως μια συναισθηματική αμφίδρομη διαδικασία των απολαβών του εκπαιδευτικού από τη διδασκαλία που παρέχει σε σχέση με τις απολαβές που προσδοκεί να έχει» (σελ.7).

Έχοντας ως στόχο την αποσαφήνιση των αντιλήψεων για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ο Crites (1969) κάνει μια προσπάθεια ταξινόμησης των 'Θεωριών της επαγγελματικής ικανοποίησης' ως ακολούθως:

- *Θεωρίες αναγκών:* οι οποίες επικεντρώνονται στο βαθμό της ικανοποίησης ως συνάρτηση της έκτασης στην οποία ικανοποιούνται οι ανάγκες του ατόμου.
- *Θεωρίες προσδοκιών:* οι οποίες επικεντρώνονται στην έκταση της ικανοποίησης ως συνάρτηση της έκτασης της υλοποίησης των σκοπών του ατόμου και της ικανοποίησης των προσδοκιών του.
- *Θεωρίες ρόλων:* οι οποίες επικεντρώνονται στην έκταση της ικανοποίησης ως συνάρτηση της αντίληψης του ατόμου περί υλοποίησης των ψυχοκοινωνικών του ρόλων.
- *Θεωρίες αυτοαντίληψης:* οι οποίες επικεντρώνονται στην έκταση της ικανοποίησης σε ένα άτομο ως συνάρτηση της συμφωνίας μεταξύ της αντίληψης που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τα επαγγελματικά του επιτεύγματα.
- *Γνωστική Θεωρία:* η συγκεκριμένη Θεωρία επικεντρώνεται στην έκταση της ικανοποίησης ενός ατόμου, η οποία εξαρτάται από το «επαγγελματικό σθένος» που ορίζεται «ως η γνωστική αντίληψη του ατόμου για το πόσο το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι πετυχαίνει τους στόχους του μέσα από αυτό το επάγγελμα» (Δημητρόπουλος, 1998, σελ. 25).

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ο Παπαθωμόπουλος (2013, σελ.4-6) αναφέρεται σε μια άλλη προσέγγιση που βασίζεται σε δύο θεωρίες.

- Τη Θεωρία της Ιεραρχίας των Αναγκών του Maslow, που προσαρμόστηκε από τους Sergioanni και Starratt στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη Θεωρία επικεντρώνεται στις ανθρώπινες ανάγκες όπου ανήκουν οι παράγοντες

«συντήρησης» οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με το εργασιακό περιβάλλον (όπως μισθός και παροχές, εργασιακές συνθήκες, πολιτική του οργανισμού, κύρος, επαγγελματική ασφάλεια, εποπτεία, προσωπική ζωή, διαπροσωπικές σχέσεις), (Κωνσταντίνου, 2005).

- Τη Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Η συγκεκριμένη Θεωρία ασχολείται με τον εντοπισμό των κινήτρων τα οποία θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση των αναγκών «συντήρησης» (Σαΐτης, 2007). Τα κίνητρα ή όπως ονομάζονται παράγοντες «παρώθησης», έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο και τη 'φύση' της εργασίας, αποτελούν ισχυρές δυνάμεις παρακίνησης και ενεργοποίησης για τον εργαζόμενο εκπαιδευτικό και συμβάλλουν στην ικανοποίηση αναγκών υψηλότερου επιπέδου σύμφωνα με τον Maslow (Παπαθωμόπουλος, 2013; Σαΐτης, 2007). Ως παράγοντες «παρώθησης» αναφέρονται η επιτυχία, η ευθύνη, η αναγνώριση, η ανέλιξη, η προσωπική ανάπτυξη και η ενδιαφέρουσα εργασία (Κωνσταντίνου, 2005).

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στις ανθρώπινες ανάγκες (παράγοντες «συντήρησης») και στα κίνητρα (παράγοντες «παρώθησης») τα οποία θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών.

Η σχέση ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας του εργαζομένου με την εργασία του παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο για την ψυχική και σωματική του υγεία, αλλά και το άμεσο περιβάλλον του σε προσωπικό επίπεδο, όσο και για την επιτυχία του οργανισμού στον εργασιακό του χώρο (Crites, 1969). Αποτελέσματα ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα, άρα και με την παραγωγικότητά του (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1993; 1998). Σύμφωνα με τον Locke (1984) είναι πολύ πιθανό να μην είναι η ικανοποίηση που οδηγεί στην παραγωγικότητα, αλλά η παραγωγικότητα που οδηγεί στην ικανοποίηση. Έτσι το αίσθημα της επιτυχούς απόδοσης στην εργασία αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια συμβάλλοντας στην αύξηση της παραγωγικότητας ενός ατόμου και αποτέλεσμα της αύξησης της παραγωγικότητας του ατόμου είναι η απόρροια ικανοποίησης (Κάντας, 1998; Κωνσταντίνου, 2005). Είναι προφανές ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει τη δραστηριότητα των εργαζομένων στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μια μονοδιάστατη έννοια. Αποτελείται από επιμέρους στοιχεία και διακρίνεται σε εσωγενή ή ενδογενή και εξωγενή (Κάντας, 1998).

Η εσωγενής ή ενδογενής ικανοποίηση απορρέει από το περιεχόμενο της εργασίας και αφορά τις διαφορετικές όψεις του επαγγέλματος κατά τη διάρκεια της εργασίας του ατόμου (όπως χρήση δεξιοτήτων, ελευθερία επιλογών εκτέλεσης ενός έργου, βαθμός υπευθυνότητας, ποικιλία δραστηριοτήτων κ.λπ.). Η εξωγενής ικανοποίηση απορρέει από τις συνθήκες εργασίας, δηλαδή το κοινωνικό οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εργασία όπως το ωράριο, τις αμοιβές, την ασφάλεια κ.ά. (Αναγνωστίδης, 2016). Άρα λοιπόν, η επαγγελματική ικανοποίηση αφορά ένα πολύπλοκο σύνολο στάσεων απέναντι στις διαφορετικές όψεις του επαγγέλματος, που απορρέουν από τις προσδοκίες και τις εμπειρίες ενός ατόμου για την εργασία του και γενικότερα για το επάγγελμά του.

Ειδικότερα, όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στη διεθνή βιβλιογραφία συμπεράσματα ερευνών αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας στην εργασία τους συγκριτικά με άλλους εργαζομένους, υπαλλήλους τυπικών οργανισμών βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (De Nobile & McCormick, 2005; Firth, 1985; Klassen, Usher & Bong, 2010; Murphy, 1984). Οι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τους υπαλλήλους των άλλων οργανισμών, έχουν πολλοί διαφορετικές ευθύνες. Στις αρμοδιότητες τους συμπεριλαμβάνονται η διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η φροντίδα για την ασφάλειά τους, η δημιουργία μιας υγιούς ατμόσφαιρας, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς, με τους άλλους εκπαιδευτικούς, με άλλους ειδικούς, η ανάπτυξη και η βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, η διεκπεραίωση εγγράφων, η οργάνωση σχολικών εκδρομών/δραστηριοτήτων κ.ά. καθώς και η ολοκλήρωση ορισμένων άλλων καθηκόντων που ορίζονται από το κράτος και τη σχολική διοίκηση (Comber & Nixon, 2009). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν να κάνουν με προβληματικούς μαθητές διαφόρων ηλικιών ή δύσκολους και επιτακτικούς γονείς. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις απαιτούν υπομονή, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων. Τέτοιου είδους προκλήσεις, που μπορεί να αποτελούν πηγές άγχους στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών, απαιτούν συναισθηματικούς και πνευματικούς πόρους και μπορεί μερικές φορές να οδηγήσουν σε εξάντληση, κατάθλιψη ή άλλες σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές (Chang, 2009). Είναι προφανές, ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών διαφέρει από το επάγγελμα των άλλων εργαζομένων σε διάφορα σημεία (Spector, 1997).

Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρεται στον Kyriacou (1987), ο οποίος προσπάθησε να ερμηνεύσει την επαγγελματική ικανοποίηση μέσω της μελέτης του εργασιακού



άγχους εστιάζοντας στις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν εργασιακό άγχος όταν αντιλαμβάνονται:

- ότι τους επιβάλλονται συγκεκριμένα καθήκοντα με αυξημένες απαιτήσεις,
- ότι δεν είναι ικανοί ή έχουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτών των καθηκόντων,
- ότι η ανικανότητα ή η δυσκολία τους εμφανίζεται ως απειλή για την πνευματική ή φυσική τους κατάσταση.

Κυρίαρχη έννοια για τον Κυγιάκου (1987) είναι η απειλή, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό, ως κίνδυνος να εκτεθεί, να χάσει την αυτοεκτίμησή του ή την εκτίμηση των άλλων. Σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση άγχους στον εκπαιδευτικό παίζει η αίσθηση της έκτασης του ελέγχου που έχει στην όλη κατάσταση» (σελ. 147).

Σε άλλη έρευνα οι Κυγιάκου και Sutcliffe (1978) σε εκπαιδευτικούς πολυκλαδικών λυκείων της Αγγλίας κατέληξαν σε συγκεκριμένες πηγές άγχους οι οποίες ταυτόχρονα αποτελούν και πηγές δυσαρέσκειας. Αυτές είναι:

- ο υπερβολικός φόρτος εργασίας,
- η αναπλήρωση του προσωπικού που απουσιάζει,
- η μη ικανοποιητική συμπεριφορά των μαθητών και η στάση απέναντι στην εργασία τους,
- η έλλειψη χρόνου για την αξιολόγηση των μαθητών,
- η έλλειψη χρόνου να ασχοληθούν με κάθε μαθητή ξεχωριστά,
- η δυσκολία να διατηρήσουν τις αξίες και το επίπεδο απόδοσης,
- η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών,
- η κακή συμπεριφορά από μέρους πολλών μαθητών.

Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ως παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση/δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού την προσωπικότητα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του, τη συχνότητα των απουσιών από την εργασία του, την επιθυμία ή την πρόθεση να εγκαταλείψει το επάγγελμά του, τον τρόπο που διαχειρίζεται μια κατάσταση δυσαρέσκειας κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1998).

Οι Hartzell και Winger (1989) σε έρευνα στις ΗΠΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μειωμένη γεγονός που το αποδίδουν στον ρόλο της διοίκησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στελεχών όσον αφορά την εξασφάλιση και τη διατήρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

από την εργασία τους (Δημητρόπουλος, 1998). Οι Macmillan και Ma (1999) σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας στον Καναδά, κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις συνθήκες του χώρου εργασίας και ιδιαίτερα με τον έλεγχο της διοίκησης, τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και την οργανωτική κουλτούρα του. Άλλοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από παράγοντες όπως οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων ιδεών, η αυτονομία και η ανεξαρτησία, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Zemprylas & Papanastasiou, 2006).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια μεταβλητή πολυδιάστατη καθώς πολλοί και ποικίλοι παράγοντες μπορεί να την επηρεάσουν με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να μετρηθεί (Saiti, 2007). Οι ερευνητές χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια ως εργαλεία στην προσπάθεια τους να μετρήσουν παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Συνήθως οι παράγοντες που μετρούν είναι η εκτίμηση, η επικοινωνία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τα οφέλη, οι συνθήκες εργασίας, η 'φύση' της εργασίας, η οργάνωση, οι πολιτικές και οι διαδικασίες του οργανισμού, η αμοιβή, η επαγγελματική ανάπτυξη. Όμως, αυτοί οι παράγοντες δεν συμφωνούν πάντοτε με τις πτυχές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία (Spector, 1997). Η προσέγγιση είναι δύσκολη αφού δεν υφίσταται ένα καθολικά αποδεκτό εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1998; Μπρούζος, 2004).

Η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται ως εξαρτημένη μεταβλητή, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διεργασίες, τις συνθήκες στον εργασιακό χώρο των εργαζομένων κ.ά.

Σε έρευνα των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011) όπου διερευνήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση με χρήση ερωτηματολογίου ερωτήσεων κλειστού τύπου μετρήθηκαν παράγοντες, όπως η υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, η οργάνωση της διοίκησης, οι σχέσεις με τη διοίκηση και τους συναδέλφους, οι σχέσεις με τους μαθητές τους γονείς και την κοινωνία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν συμπεριλάβει κάποιους από τους παραπάνω παράγοντες για διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα οι Maslach και Schaufeli (1993) βρήκαν ότι η ελλειψή ή η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής μπορεί να επηρεάσει την

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για τον Σαΐτη (1992) η επιτυχία της οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που διοικείται. «Οι διευθυντές στα σχολεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση των σκοπών τους και στην αποτελεσματική λειτουργία τους» (Δαδαμόγια, 2014, σελ. 16). Ειδικότερα, όταν ο διευθυντής καταφέρει να συνδυάσει τη σωστή ηγεσία με τη διοίκηση μπορεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και τις υψηλότερες επιδόσεις του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού (Κατσαρός, 2007; Μπουραντάς, 2005) και ταυτόχρονα την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Δαδαμόγια, 2014, σελ. 26). Πρέπει να επισημανθεί ότι η ηγεσία διαφέρει από τη διοίκηση. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι πρόκειται για σαφώς διακριτούς ρόλους οι οποίοι είναι επικαλυπτόμενοι και αλληλοσυμπληρούμενοι σε κάποιο βαθμό (Δαδαμόγια, 2014). Πιο αναλυτικά, η διοίκηση αφορά «στην εφαρμογή της πολιτικής και στη διατήρηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού σε καθημερινή βάση». Από την άλλη πλευρά η ηγεσία αφορά «στη χάραξη πολιτικής, στην αντιμετώπιση των αλλαγών και γενικά του ορισμού υψηλών στόχων που σχετίζονται με την βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου» (Dimmock, 1999, σελ. 442; Leithwood & Duke, 1999, σελ. 53). Η ηγεσία επίσης είναι συνδεδεμένη «με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος και με την ανάπτυξη των ανθρώπων» (Bush, 2005, σελ. 8) και «μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο» (Zaleznick, 1977, σελ. 71). Στην «εκπαιδευτική ηγεσία» ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999, σελ. 47). Η «εκπαιδευτική ηγεσία» αποτελεί έναν από τους βασικούς συντελεστές ενός αποτελεσματικού σχολείου. Αυτός που ασκεί τον ηγετικό ρόλο στο σχολείο είναι ο διευθυντής. Οι ηγέτες είναι άτομα που συμβάλλουν στο να δημιουργηθούν ευκαιρίες και επιλογές. Συμβάλλουν στο να καθοριστούν προτεραιότητες και να λυθούν προβλήματα. Είναι ικανοί να δημιουργούν συμμαχίες και αφοσίωση, εμπνέοντας τους γύρω διαμέσου της συνεργασίας, να πετύχουν την υλοποίηση ενός κοινού οράματος και τη δημιουργία μιας καλύτερης ομάδας, οργανισμού ή κοινότητας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει αρμονική συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας.

Η Δαδαμόγια (2014, σελ.14) αναφέρει ότι αποτελέσματα ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο κλίμα της εργασίας και την αποδοτικότητα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκάστοτε σχολικού κλίματος (φιλικό, εχθρικό, ανταγωνιστικό, ευχάριστο κ.λπ.). Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητά τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Jorde-Bloom, 1988; Sergiovanni & Starratt, 1998). Το συνεργατικό κλίμα στο χώρο του σχολείου είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στην αποδοτικότητα του σχολείου. Ειδικότερα, η καλή επικοινωνία και η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των συνεργατών του, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί, είτε είναι γονείς, μαθητές ή άλλοι φορείς, συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος με συνέπεια την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας» (Δαδαμόγια, 2014, σελ. 29-30). Οι Cordes και Dougherty (1993) αναφέρουν ότι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή και από τους συναδέλφους στον εργασιακό του χώρο συμβάλλουν επίσης στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και στην αποφυγή εργασιακής εξουθένωσης. Επίσης οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση των απαιτήσεων του επαγγέλματος, μειώνουν το άγχος και αυξάνουν την ικανοποίηση ενισχύοντας τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα (Δαδαμόγια, 2014). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν εσωτερικό κίνητρο και πηγή εσωτερικής αμοιβής για τους εκπαιδευτικούς αφού από το εργασιακό περιβάλλον δεν δίδονται εξωτερικές αμοιβές, όπως για παράδειγμα προνόμια, προαγωγές κ.ά. Το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα συντελεί στην καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά και τις επιδόσεις των μαθητών (Σαΐτης, 2007). Πιο συγκεκριμένα μερικοί από τους παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης του μαθητή είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τον μαθητή, το κλίμα στη σχολική τάξη (Αντωνίου, 2016, σελ. 105), παράγοντες που λειτουργούν αμφίδρομα. Οι καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Ramatulassamma & Bhaskara, 2003, σελ. 71). Επιπλέον, οι ερευνητές Rosser (2005), Sharma και Jyoti (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή, η συμπεριφορά των μαθητών, ο έλεγχος στην τάξη, η διαθεσιμότητα των πόρων, ενισχύουν τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα αυξάνει τις δυνατότητες μάθησης των μαθητών κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες μεταξύ τους για τους μαθητές και εφαρμόζουν νέες ή αναπροσαρμοσμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Δαδαμόγια, 2014).

Αντίθετα, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ή η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ τους στη σχολική μονάδα συμβάλλει στη δημιουργία αισθημάτων απογοήτευσης με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη στάση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τους μαθητές και να συμβάλλουν στην πρόκληση εργασιακής εξουθένωσης (Δαδαμόγια, 2014). Ένα τέτοιο κλίμα σε συνδυασμό με σοβαρά προσωπικά προβλήματα μπορεί να μειώσει την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Επίσης, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι εξίσου σημαντικός παράγοντας καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος με την πρόληψη και άμβλυνση προβλημάτων όσον αφορά τους μαθητές και την σχολική μονάδα, με τον προγραμματισμό και την οργάνωση δράσεων και δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας όπου εμπλέκεται άμεσα ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Υπάρχουν φορές που το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλλει ακόμη και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ανταλλαγής απόψεων, της αναζήτησης λύσεων, της δημιουργίας κοινού οράματος, της χάραξης κοινού προγράμματος δράσεων, της συνεργασίας για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων για ζητήματα και θέματα της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τα μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές Choy, Bobbitt, Henke, Horn και Lieberman (1993) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει υποστήριξη στο έργο τους, δεν έχουν κίνητρα για να κάνουν το καλύτερο στην τάξη, δεν είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους είναι πιο πιθανό να αλλάξουν σχολείο ή να οδηγηθούν σε παραίτηση. Σύμφωνα με τον Vroom (1964) η απόφαση αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος για έναν εργαζόμενο σημαίνει, ότι δεν εκπληρώνονται οι προσδοκίες του

και δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι του στην υπάρχουσα θέση. Έρευνα του Διεθνούς εκπαιδευτικού οργανισμού (National Educational Association, 2003) για την επαγγελματική ικανοποίηση των Αμερικανών εκπαιδευτικών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κύριοι παράγοντες, που ανάγκασαν τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν παραίτηση από την εργασία τους ήταν ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Στην Ευρώπη, συγκεκριμένα στην Ολλανδία, έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αιτία παραίτησης του 60% των εκπαιδευτικών ήταν το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης από το οποίο πλήττονταν (Papastyliou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009). Η παραίτηση συνδέεται πιο στενά με την εργασιακή δυσαρέσκεια και είναι πιο πιθανό να συμβεί σε περιόδους που το ποσοστό ανεργίας είναι χαμηλό. Είναι προφανές ότι αποφασίζει κανείς ευκολότερα να παραιτηθεί, όταν οι πιθανότητες για εναλλακτική απασχόληση είναι αυξημένες (Spector, 1997).

Η επαγγελματική ικανοποίηση εκδηλώνεται και στα δύο φύλα. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες γυναίκες εισέρχονται στο χώρο εργασίας. Οι ερευνητές θέλησαν να εξετάσουν εάν οι άνδρες και οι γυναίκες βιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τον ίδιο τρόπο.

Σε έρευνα του Mwamwanda (1997) στους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι και τα δύο φύλα αποκομίζουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Ωστόσο ένα ποσοστό ανδρών βρέθηκε ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένο από τη διδασκαλία, αλλά αν είχε ξανά τη δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος θα επέλεγε και πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σε άλλες έρευνες τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Κυγιάκου και Sutcliffe (1978) σε εκπαιδευτικούς πολυκλαδικών λυκείων της Αγγλίας για την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβανομένου και του φύλου δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες πιο πρόσφατες έρευνες όπου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Ερωτοτοκρίτου, 1996; Καρακάστα, 2013; Κρανιώτη, 2013; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι οι γυναίκες φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άντρες (Eliophotou-Menon, et al., 2008; Karavas, 2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς στην Τουρκία, για την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ήταν πιο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άνδρες και οι εκπαιδευτικοί με πολύ προϋπηρεσία βρέθηκε ότι είχαν μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Sarı, 2004).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είτε εκδηλώνεται στους άνδρες είτε στις γυναίκες μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της απόδοσης και της παραγωγικότητας των εργαζομένων.

### **1.3. Συσχέτιση Εργασιακής Εξουθένωσης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης**

Όσον αφορά τη σχέση εργασιακής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελέσματα ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους. Παρόλο που η συσχέτιση αυτή δεν είναι αρκετά υψηλή έτσι ώστε η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση, ως έννοιες να αλληλοεπικαλύπτονται, το συμπέρασμα που προέκυψε από τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ότι οι δύο αυτές έννοιες συνδέονται άμεσα (Aiken et al., 2002; Bennett et al., 2005; Brewer & Clippard, 2002; Penn et al., 1988; Wright & Bonett, 1997). Έτσι η μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να μελετηθεί ως αιτία πρόκλησης της εργασιακής εξουθένωσης και το αντίθετο. Ο Αναγνωστίδης (2016) αναφέρει ότι υπάρχουν φορές που η μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να οδηγήσει σε πρόκληση εργασιακής εξουθένωσης. Αυτό ενισχύεται και από έρευνα της Αραμπατζή (2009), όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν ένοιωθαν επαγγελματικά ικανοποιημένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα και ταυτόχρονα εκτίθονταν σε αγχογόνες καταστάσεις (προβληματικές σχέσεις με τους συναδέλφους και την διεύθυνση) εκδήλωναν σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης. Ο Κάντας (1995) επισημαίνει ότι είναι συγκεκριμένοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και οδηγούν τον εργαζόμενο σε εργασιακή εξουθένωση. Έτσι, η μείωση της

επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να έχει ως επακόλουθο την πρόκληση εργασιακής εξουθένωσης. Ο ερευνητής τονίζει ότι οι εργασιακές συνθήκες μερικές φορές συντελούν τόσο στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και στην πρόκληση της εργασιακής εξουθένωσης. Υπάρχουν και άλλες έρευνες που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία σχετίζονται με τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1982; Piko, 2006)

Στους Maslach και Schaufeli (1993) αναφέρονται τρεις τρόποι προσέγγισης των δύο αυτών μεταβλητών.

- Η αρνητική στάση, απαξίωση απέναντι στο εργασιακό περιβάλλον, η οποία μπορεί να υιοθετηθεί εξαιτίας προστριβών μεταξύ του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του ενθουσιασμού, πρόκληση δυσαρέσκειας στο χώρο εργασίας με αποτέλεσμα την αύξηση της σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης και την εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης.
- Η εργασιακή εξουθένωση συμβάλλει στη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού η ψυχική κόπωση που αισθάνεται ο εργαζόμενος με την εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης μειώνει την ενέργεια που χρειάζεται για να ανταπεξέλθει στα επαγγελματικά του καθήκοντα.
- Οι άσχημες συνθήκες στο χώρο εργασίας, όπως για παράδειγμα η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ο 'απόρσωπος χαρακτήρας', αποτελούν αιτίες εκδήλωσης τόσο της πρόκλησης της εργασιακής εξουθένωσης όσο και της μείωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Άλλες αιτίες μπορεί να είναι οι υψηλές απαιτήσεις του εργαζομένου, η ανασφάλεια στο χώρο εργασίας καθώς και η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλει ο εργαζόμενος και την ανταμοιβή του.

Σε έρευνα του Spector (1987) βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον υπερβολικό φόρτο εργασίας και το άγχος, την απογοήτευση και την έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία καθώς και την εκδήλωση προβλημάτων υγείας.

Συμπερασματικά η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να μελετηθεί ως αιτία της εργασιακής εξουθένωσης και το αντίθετο. Θα πρέπει να αναδειχθεί η σημασία της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αφού σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους καθώς και με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης.



#### **1.4. Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί στη Γενική και Ειδική Αγωγή: Συνέπειες Εργασιακής Εξουθένωσης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης**

Μια επαγγελματική ομάδα που βιώνει υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες είναι οι εκπαιδευτικοί, με τις εκτιμήσεις για το μέγεθος και τις παραμέτρους του συνδρόμου να ποικίλουν (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του συνδρόμου εργασιακής εξουθένωσης στο περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού.

Πιο αναλυτικά, σε έρευνα της Μπάλιου (2005, σελ.15) ως τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται η σωστή προετοιμασία για τη διδασκαλία, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τον διευθυντή κυρίως σε περίοδο υπερβολικού φόρτου εργασίας, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό ακόμα και σε απογοήτευση. Σε άλλη έρευνα (Κυριακού, 2001) ως τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται, η κοινωνική υπόσταση, το χαμηλό ηθικό του εκπαιδευτικού, οι αδιάφοροι μαθητές, η πίεση από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας (ολοκλήρωση καθηκόντων σε συγκεκριμένη ημερομηνία: διδακτέα ύλη, έκδοση αποτελεσμάτων επίδοσης μαθητών κ.ά.) οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή, με τους συναδέλφους, η σύγκρουση ρόλων, παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην πρόκληση άγχους και περαιτέρω στην εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης. Και άλλοι ερευνητές αναφέρουν ως παράγοντες πρόκλησης άγχους στους εκπαιδευτικούς τις εργασιακές συνθήκες, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, την επαγγελματική ανάπτυξη, την έλλειψη πόρων, τις εργασιακές σχέσεις με τους συναδέλφους, τις χαμηλές αποδοχές, την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων, την απρεπή συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1996, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Κυριακού, 1987; Μούζουρα, 2005).

Η αδυναμία ελέγχου του άγχους επιδρά ποικιλοτρόπως στην ψυχική και στη σωματική τους υγεία, στην ψυχολογική ευημερία και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση οδηγώντας τους συχνά σε εργασιακή εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, σε δυσαρέσκεια από την εργασία,

σε πρόωρη συνταξιοδότηση, σε συχνές άδειες, σε πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Joseph & Schumacher, 1995; Κάντας, 2001). Επίσης και η Μπάλιου (2005, σελ. 15) επισημαίνει ότι το «αποτέλεσμα της έκθεσης του εκπαιδευτικού σε παρατεταμένο άγχος είναι η εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης, σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από σωματική και πνευματική εξάντληση, αλλά και από σημαντική αλλοίωση των απόψεων και στάσεων του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του». Το παρατεταμένο εργασιακό άγχος μπορεί να έχει επιπτώσεις τόσο σε ψυχοσωματικό επίπεδο όσο και στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Αποτελέσματα και άλλων ερευνών ενισχύουν την άποψη ότι ο βασικός λόγος πρόκλησης της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι το υπερβολικό και μακροχρόνιο άγχος (Blasé, 1982; Troman & Woods, 2001) και μάλιστα σε έρευνα των Hendrix, Cantrell και Steel (1988) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης.

Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων καθώς το επάγγελμά τους αφορά ένα πολύ σημαντικό τομέα της κοινωνικής ζωής, την παιδεία. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2016, σελ. 15) εκπαιδευτικός είναι ο εργαζόμενος πολίτης που εκπαιδεύτηκε από το κράτος με σκοπό να ασκήσει το παρόν επάγγελμα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και σε όλους τους τύπους των σχολείων ενός κράτους.

Το σχολείο ορίζεται ως «οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία ανεξαρτήτου της αλλαγής των διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων» (Σκουρής, 1995, σελ. 62). Το σχολείο παρέχει στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Συγχρόνως διαμορφώνει αντιλήψεις και «πιστεύω», διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες..» (Παπαναούμ, 1995, σελ. 40). Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «το σχολείο με τη δομή του, τον τρόπο οργάνωσής του, το κλίμα και ένα πλήθος άλλων παραμέτρων παίζει αποφασιστικής σημασίας ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος που προσφέρεται στους μαθητές και, κατά συνέπεια, στη γνωστική και συναισθηματική τους επίδοση» (Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2004).

Σήμερα στην Ελλάδα η βασική εκπαίδευση των μαθητών παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα με βάση το άρθρο 2 του νόμου 1566 που ψηφίστηκε το 1985 στη γενική αγωγή ισχύουν τα ακόλουθα:

1. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα τα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα).

2. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά-επαγγελματικά, ενιαία πολυκλαδικά λύκεια και από τις τεχνικές - επαγγελματικές σχολές.

4. Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ορίζεται «ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.)» (άρθρο 1, πρφ. 1, Ν.3699/2008).

Έτσι λοιπόν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με Ε.Ε.Α., κατόπιν διάγνωσης και αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και στα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων να φοιτήσουν στην κατάλληλη σχολική μονάδα (άρθρο 2, πρφ. 6β, άρθρο 4, πρφ. 3, Ν.3699/2008).

Πιο αναλυτικά, με βάση το άρθρο 6, παράγραφοι 1 έως 4, του νόμου 3699, οι μαθητές ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους μπορούν να φοιτήσουν:

- στην τάξη του γενικού σχολείου,
- στην τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (ΕΑΕ),
- σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή σε γενικά σχολεία ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν

από αυτήν. Όταν η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα ΤΕ, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

- σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ όπου εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους (άρθρο 2, πρφ. 3, Ν.3699/2008).

Ως ΣΜΕΑΕ (άρθρο 8, πρφ. 1, Ν.3699/2008) ορίζονται:

*α) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:*

αα) τα νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και τα τμήματα πρόωμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ και

ββ) τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ

*β) Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:*

αα) τα γυμνάσια ΕΑΕ και

ββ) τα λύκεια ΕΑΕ

*γ) Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση*

αα) τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια

ββ) τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια

γγ) την Ειδική Επαγγελματική Σχολή

δδ) τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)

- σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και Ε.Ε.Α.
- κατ' οίκον διδασκαλία, όταν κρίνεται αναγκαία για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (άρθρο 6, πρφ. 1-4, Ν.3699/2008).

«Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου ανήκει και η Ελλάδα συμπεριλαμβάνει στους στόχους της την ίση πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση και

δια βίου μάθηση για όλους τους πολίτες» (Παναγιώτου & Βαλσαματζή, 2018, σελ. 18). Δίνεται λοιπόν η δυνατότητα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, θρησκευματος, εθνικότητας και ιδιαιτερότητας στο κατάλληλο για τις ανάγκες τους εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στους μαθητές με ιδιαιτερότητες συγκαταλέγονται και οι μαθητές με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. Ως μαθητές με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. ορίζονται, όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής τους και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. συγκαταλέγονται όσοι έχουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητική αναπηρία, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, μαθησιακές δυσκολίες, όπως: δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμό, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, συγκαταλέγονται και οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ενώ δεν ανήκουν οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας εξωγενών παραγόντων όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (άρθρο 3 πρφ. 1-2, Ν.3699/2008). Ως γνωστό η αναπηρία επηρεάζει τη φυσιολογική ζωή ενός ατόμου, δυσχεραίνοντας ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα, τις δραστηριότητες και τις επιδόσεις του σε καθημερινή βάση (Παναγιώτου & Βαλσαματζή, 2018) και ειδικότερα όσον αφορά τους μαθητές επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις.

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. σηματοδοτεί το μέλλον τους στον προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης επιδιώκει: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) την βελτίωση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη και η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο καθώς και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους

προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α.» (άρθρο 2, πρφ. 4-5, Ν.3699/2008).

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχολείο καλούνται να προετοιμαστούν κατάλληλα εκτός των άλλων για μια καλά οργανωμένη και αποτελεσματική διδασκαλία. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε δομές ειδικής αγωγής, ασχολούνται με μαθητές που χρειάζονται περισσότερη φροντίδα και προσοχή, έχουν μεγαλύτερες ευθύνες και αυξημένες αρμοδιότητες (προσαρμογή του προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, χρήση κατάλληλων μεθόδων, στρατηγικών και μέσω διδασκαλίας κ.ά.) έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. Εκτός των άλλων στο πλαίσιο εφαρμογής της ειδικότητας τους επιλέγουν δράσεις, όπου αυτό είναι εφικτό, που να προάγουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την κοινωνικοποίηση, την αλληλοϋποστήριξη των μαθητών αυτών με απώτερο σκοπό την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία αργότερα. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίξουν αυτά τα παιδιά έτσι ώστε να μπορέσουν να βγουν από τον κλοιό της απομόνωσης που έχει δημιουργηθεί, είτε εξαιτίας ατομικών προβλημάτων υγείας (τύπος/σοβαρότητα αναπηρίας, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ά.), είτε εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό ενισχύει τη συναισθηματική φόρτιση των εκπαιδευτικών και δυσκολεύει το έργο τους. Έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα ειδικά σχολεία θεωρούσαν ότι δεν αναγνωρίζεται το έργο τους και εφόσον τα αποτελέσματα της δουλειάς τους σε αυτούς τους μαθητές δεν είναι άμεσα και μετρήσιμα δημιουργούνταν η εντύπωση ότι δεν παράγουν και έργο (Αντωνίου Αναγνωστοπούλου & Γάκη 2010; Δράκος, 2002; Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είτε υπηρετούν στη γενική είτε στην ειδική αγωγή, δύο διαφορετικούς τύπους σχολείων που λειτουργούν παράλληλα στην εκπαίδευση, οι απαιτήσεις για απόδοση έργου είναι ιδιαίτερα αυξημένες και τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν σε καθημερινή βάση ποικίλουν σε βαθμό δυσκολίας και ιδιαιτερότητας. Στην υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (άρθρο 36, Κεφ. Ε') αναφέρεται ότι: «οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών» (άρθρο 36, Ν.1340/2002).

Η 'φύση' της δουλειάς του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει αφενός τις γνώσεις των μαθητών και αφετέρου τις αξίες τους. Ο ρόλος τους είναι σημαντικός αφού έχουν τη δυνατότητα να μυήσουν τις νέες γενεές στις διαχρονικές και πανανθρώπινες αξίες της δικαιοσύνης, της ειρήνης, της ισότητας καθώς και στις σύγχρονες αξίες που αφορούν τον σεβασμό του άλλου και του διαφορετικού, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη (Αντωνίου, 2016, σελ. 173). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν όχι μόνο στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και στον επαγγελματικό τους προορισμό, αλλά και στη διαμόρφωση αποτελεσματικών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με δικαιώματα και υποχρεώσεις μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας. Οι αισιόδοξοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και καθιστούν αισιόδοξους και τους μαθητές τους (Αντωνίου, 2016).

Το επίπεδο της απόδοσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να επηρεαστεί από την εξουθένωση ή την ικανοποίηση που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η εργασιακή εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της ποιότητας της απόδοσης στην εργασία καθώς και στη μείωση της αποτελεσματικότητας όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους άλλους (Leiter & Maslach, 2005). Σύμφωνα με τους Kyriakou και Sutcliffe (1978) η κακή σωματική και πνευματική υγεία των εκπαιδευτικών έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης των παιδιών. Η απόδοση των εκπαιδευτικών είναι παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών το οποίο είναι και το άμεσα αξιολογούμενο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης.

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα αγχογόνο επάγγελμα, το οποίο κάποιες φορές οδηγεί σε απογοητεύσεις που, όταν υφίστανται για παρατεταμένο χρονικό διάστημα, μπορεί να τους οδηγήσουν σε εργασιακή εξουθένωση. Η εργασιακή εξουθένωση μπορεί να μην είναι μόνο απόρροια του εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά να οφείλεται επίσης και στην ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού καθώς και στη γνώμη του κοινωνικού συνόλου (Μπάλιου, 2005, σελ. 14). Πέραν τούτου όμως, οι αρνητικές δονήσεις της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του έχουν αντίκτυπο αμφίδρομα στην οικογένεια, στους φίλους και γενικότερα στον κοινωνικό του περίγυρο, αλλά και στην ψυχική και σωματική του ευεξία (Leiter & Maslach, 2005).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

Η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν γίνει αντικείμενο μελετών για πολλούς ερευνητές τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα. Οι ερευνητές μελέτησαν τις δύο αυτές μεταβλητές σε εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθεί μια πιο εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση.

#### **2.1. Εργασιακή Εξουθένωση: Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής**

Η μελέτη της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης ήταν χαμηλά έως μέτρια συγκριτικά με άλλες χώρες (Αβεντισιάν-Παγαροπούλου κ.ά., 2002; Κάντας, 1996; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Papastyliannou et al., 2009; Χαραλάμπους, 2012).

Σύμφωνα με έρευνα των Αβεντισιάν-Παγαροπούλου και συνεργάτες (2002) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Η εξήγηση που δόθηκε από τους ερευνητές για το άγχος των εκπαιδευτικών ήταν ότι οφείλονταν στην ελλιπή επιμόρφωση και κατάρτισή τους καθώς και στις αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις λόγω του ότι εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε έρευνα του Πολυχρονόπουλου (2008) σε 562 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας από 41 διαφορετικές περιοχές των νομών Αττικής, Κορινθίας και Αρκαδίας βρέθηκε ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, κατάθλιψης, σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλά. Ένας σημαντικός παράγοντας πρόκλησης άγχους ήταν η μείωση του μισθού τους με αποτέλεσμα να αισθάνονται σωματική εξάντληση. Τα προβλήματα που τους προκαλούσαν άγχος ήταν κυρίως οικονομικής φύσης, αλλά και οι εργασιακές δυσκολίες, η διαμονή μακριά από τους γονείς, ενώ τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που αναφέρθηκαν ως αποτέλεσμα του άγχους ήταν σωματική εξάντληση, πονοκέφαλοι, αϋπνίες, ημικρανίες και μυοσκελετικές παθήσεις.



Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) αφού διερεύνησαν την εργασιακή εξουθένωση εκπαιδευτικών που εργάζονταν στην Αθήνα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης τους δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Ως παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών οι ερευνητές ανέφεραν την έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους, την έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή, την αδιαφορία του κράτους για την εκπαίδευση, την αυξημένη διδακτέα ύλη και τις άσχημες εργασιακές συνθήκες.

Σε έρευνα του Βασιλόπουλου (2012) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος που βίωναν και στην εργασιακή εξουθένωση.

Ο Παπαγιαννάκος (2013) σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας στην Λακωνία βρήκε ότι είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ήταν ικανοποιημένοι από τη 'φύση' του επαγγέλματος και τις εργασιακές τους συνθήκες, ενώ δεν ήταν ικανοποιημένοι από το μισθό τους και τις ευκαιρίες για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε συσχέτιση ανάμεσα στα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και στα χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Οι Στάγια και Ιορδανίδης σε έρευνα το 2014 μέτρησαν τα επίπεδα και τις πηγές του επαγγελματικού άγχους, της εργασιακής εξουθένωσης και της οικονομικής δυσκολίας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Θεσσαλονίκη. Ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν: α) το ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικής έντασης, β) η κλίμακα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) και γ) η κλίμακα μέτρησης αίσθησης της οικονομικής δυσκολίας. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τις πηγές επαγγελματικής έντασης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν άγχος σε μέτριο βαθμό λόγω του χαμηλού μισθού, των αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική και της εργασιακής ανασφάλειας που επικρατεί γενικότερα. Όσον αφορά το φύλο οι γυναίκες είχαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους άνδρες. Όσον αφορά τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ήταν χαμηλά. Πιο συγκεκριμένα: α) στη συναισθηματική εξάντληση οι ερευνητές ανέφεραν ότι τους επηρέασαν ζητήματα της εργασίας, προβλήματα στη διαδικασία μάθησης, η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης και η έλλειψη κύρους, β) στην αποπροσωποποίηση ανέφεραν ότι τους επηρέασαν προβλήματα στη διαδικασία μάθησης, η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης, η έλλειψη κύρους, οι προβληματικές σχέσεις με τον διευθυντή,

τους συναδέλφους και τους γονείς, ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου και γ) στην προσωπική επίτευξη ανέφεραν ότι τους επηρέασαν οι καλές συνθήκες εργασίας σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας άλλων επαγγελματιών, όπως η ολιγόωρη καθημερινή εργασία και οι πολυήμερες και συχνές διακοπές λόγω τακτικών αργιών στα σχολεία. Στην κλίμακα μέτρησης της αίσθησης της οικονομικής δυσκολίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε χαμηλού ως μετρίου βαθμού οικονομική δυσκολία όσον αφορά την κάλυψη των οικονομικών τους υποχρεώσεων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο και ειδικότερα οι γυναίκες με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν εργασιακή εξουθένωση.

Η Γιαννακίδου Ευσταθίου (2014) διερεύνησε την εργασιακή εξουθένωση, το στρες και την αυτοαποτελεσματικότητα καθώς και τις συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας του Ν. Ξάνθης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα στρες. Μια σοβαρή αιτία του στρες που αναφέρθηκε ήταν η συνεργασία με τους γονείς. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τους παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας και τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ως πιο αποτελεσματικό είχαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Όσον αφορά το φύλο βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και του στρες, με τις γυναίκες να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Μια πιθανή εξήγηση που δίνει η ερευνήτρια είναι ότι οι γυναίκες καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους (σπίτι, οικογένεια, καριέρα) και έτσι αυξάνεται ο καθημερινός εργασιακός φόρτος, η πίεση του χρόνου, η σύγχυση των ρόλων με αποτέλεσμα να αυξάνεται και το στρες που βιώνουν.

Σε έρευνα των Κάμτσιου και Λώλη (2016) διερευνήθηκαν τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους καθημερινούς 'στρεσογόνους παράγοντες' στο χώρο της εκπαίδευσης την περίοδο οικονομικής κρίσης και εντατικοποίησης των διαδικασιών της αξιολόγησής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 1447 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων από 53 νομούς της Ελλάδος. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν: α) τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά β) το ερωτηματολόγιο εργασιακής εξουθένωσης και γ) το ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικής έντασης για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε περίοδο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, εμφανίζουν

εργασιακή εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα καταγράφηκαν υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, μέτριες ως υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και χαμηλές τιμές στην προσωπική επίτευξη.

Επίσης, διαπιστώθηκαν διαφορές στην εργασιακή εξουθένωση σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία, την ηλικία, το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν 'στρεσογόνοι παράγοντες' που μπορούσαν να προβλέψουν την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τις επιμέρους διαστάσεις της σε καθημερινή βάση.

Ο Αναγνωστίδης σε έρευνα το 2016 διερεύνησε τους παράγοντες που συνέβαλλαν στην εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Στην έρευνα συμμετείχαν 144 εκπαιδευτικοί. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο των Maslach, Jackson και Leiter (1996) προσαρμοσμένο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους ήταν η γραφειοκρατία, τα οργανωτικά προβλήματα και οι αυξημένες υποχρεώσεις. Ιδιαίτερη απογοήτευση αισθάνθηκαν από την αντιμετώπιση της τοπικής κοινωνίας, αλλά και την άρνηση των μαθητών για μάθηση, την έλλειψη επιμόρφωσης και συνεργασίας με τους συναδέλφους καθώς και τις μειωμένες οικονομικές τους απολαβές. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θα ήθελε να αλλάξει τις συνθήκες εργασίας στο σχολείο που εργάζεται.

Από τα παραπάνω προέκυψε ότι στις περισσότερες έρευνες τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλά. Παρόλα αυτά η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού προκαλεί άγχος ιδιαίτερα σε περιόδους υπερβολικού φόρτου εργασίας (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά. 2002) και σε συνδυασμό με τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα της εποχής και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Κάμτσιου & Λώλη 2016) μπορεί να οδηγήσει στην πρόκληση εργασιακής εξουθένωσης. Όσον αφορά το φύλο βρέθηκε ότι οι γυναίκες βίωναν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους και αυτό οφείλονταν στους πολλαπλούς ρόλους (σπίτι, οικογένεια, καριέρα) που είχαν να ανταποκριθούν σε καθημερινή βάση (Γιαννακίδου Ευσταθίου, 2014).

## 2.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση: Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών εδώ και αρκετά χρόνια. Ο Παπαθωμόπουλος (2013) σε πρόσφατη έρευνα βρήκε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν χαμηλότερα σε σύγκριση με τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ευρωπαϊών εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά αναφέρονται διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα και στην Κύπρο.

Σε έρευνα του Πυργιωτάκη (1992) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας στην Κρήτη, βρέθηκε ότι η έλλειψη των μέσων διδασκαλίας, τα ακατάλληλα διδακτήρια, η έλλειψη εξειδίκευσης και ευκαιριών για επιμόρφωση, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς και οι αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας προκαλούν αίσθημα δυσαρέσκειας στους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνα του Κάντα (1992) σε 269 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται κατά βάση από τη 'φύση' της εργασίας (σχέσεις με τους συναδέλφους κ.λπ.) και γενικότερα από το επάγγελμά τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο χαμηλός μισθός, οι περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης στο χώρο εργασίας προκαλούσαν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς.

Δείγμα 2.844 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας συμμετείχε σε έρευνα του Δημητρόπουλου (1998). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που συνέβαλλαν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν η αναγνώριση της προσφοράς του έργου τους, η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά, η ελευθερία επιλογής εκτέλεσης έργου και το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος. Η έλλειψη ελέγχου κατά την άσκηση του έργου τους, φάνηκε να ασκεί τη μικρότερη επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Σε έρευνα των Kousteliou (2001) διερευνήθηκε το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 40 σχολεία σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά καθώς και συγκεκριμένες πτυχές της ικανοποίησης όσον αφορά την εργασία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις σχέσεις με τους ανωτέρους τους (υψηλά επίπεδα) και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους. Αντίθετα, φάνηκε ότι ήταν δυσαρεστημένοι από το μισθό και τις ευκαιρίες για

επαγγελματική εξέλιξη. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά (όπως φύλο, ηλικία κ.λπ.) αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης διαφορετικών πτυχών ικανοποίησης από την εργασία.

Ο Μπούζος (2002) διερεύνησε εάν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Β.Δ Ελλάδα και την Αττική ήταν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους με τη μέτρηση συγκεκριμένων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι όσον αφορά τους περισσότερους παράγοντες που μετρήθηκαν, ενώ φάνηκε ότι ήταν αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους. Επίσης, βρέθηκε ότι η ικανοποίηση από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους καθώς και από τους γονείς των μαθητών δεν επηρέασε στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίησή τους και δεν μπόρεσε να εμποδίσει την εκδήλωση αισθήματος δυσαρέσκειας.

Έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2002) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε σε τέσσερις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης: τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση από τους γονείς και τους μαθητές, την αξιοκρατία τους συστήματος και την αναγνώριση από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους. Όσον αφορά την αξιοκρατία του συστήματος και τις συνθήκες εργασίας βρέθηκαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η Παπαναούμ (2003) διερεύνησε τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με ορισμένες πτυχές του επαγγέλματός τους. Ποσοστό μεγαλύτερο του 50% των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είχε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης κυρίως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό βρέθηκε ότι είχε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης. Επίσης, υψηλά επίπεδα ικανοποίησης είχαν οι άνδρες πάνω από την ηλικία των 45 ετών και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 18 έτη. Ως βασικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρθηκαν η εκπλήρωση των προσωπικών προσδοκιών και η επαφή με τους μαθητές, ενώ οι κακές συνθήκες εργασίας προκάλεσαν αίσθημα δυσαρέσκειας και συνέβαλλαν στη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης περίπου στο ένα τρίτο του δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Ματσαγγούρας και Μακρή - Μπότσαρη (2003) μέτρησαν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας καθώς και τους παράγοντες που συνέβαλλαν στη διαμόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε αυτό συνέβαλλαν οι ακόλουθοι παράγοντες με τη σειρά που αναφέρθηκαν: ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, ικανοποίηση από την κοινωνική υπόσταση του επαγγέλματος και ικανοποίηση από την ελευθερία επιλογής εκτέλεσης έργου. Οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο μισθός, δεν φάνηκε να επηρεάσαν στατιστικά σημαντικά και να συνέβαλλαν στην πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης. Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα ήταν υψηλά. Η αυτοεκτίμηση βρέθηκε ότι σχετιζόταν με τη νοημοσύνη, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τη δημιουργικότητα, τη διοικητική και οργανωτική ικανότητα, αλλά και την επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Σε έρευνα του Μπούζου (2004) εξετάστηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο του επαγγέλματός τους, τη διοικητική οργάνωση του σχολείου, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές. Αντίθετα, δήλωσαν ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και από τις δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη. Επίσης, δήλωσαν ότι ήταν σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι από το μισθό τους και τα συνδικαλιστικά όργανα.

Οι Zembylas και Papanastasiou (2004) σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο αυξάνονταν η ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας τους τόσο αυξάνονταν και η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Μλεκάνη (2005) τα αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έδειξαν ότι οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνταν ανάλογα με τη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν πως οι συνθήκες εργασίας μπορούσαν να παίξουν ενισχυτικό ή αποθαρρυντικό ρόλο στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Ο Koustelios (2005) σε έρευνα σε καθηγητές Φυσικής Αγωγής διαπίστωσε ότι ένοιωθαν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και την επίβλεψη, αλλά όσον αφορά τις δυνατότητες προαγωγής, το μισθό και τις συνθήκες εργασίας τους ήταν δυσαρεστημένοι. Σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά υπήρξε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία σε ορισμένους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Μια ακόμη έρευνα των Ζουρνατζή, Τσιγγίλη, Κουστέλιου και Πινζοπούλου (2006) σε καθηγητές Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέτασε τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και τυχόν διαφορές σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δήλωσαν ικανοποιημένοι και ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη 'φύση' της εργασίας και τον άμεσο προϊστάμενο τους, ενώ από τις συνθήκες εργασίας δήλωσαν ότι ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι. Επίσης, ανέφεραν ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το μισθό και από το δημόσιο ως φορέα εργασίας τους. Επίσης, όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης βρέθηκαν διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα της Saiti (2007) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρέασαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν ο ρόλος του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τα οφέλη, η αναγνώριση του έργου τους, η διοικητική οργάνωση, οι οικονομικές τους απολαβές, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το 2008 ο Παπαδόπουλος διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο Ν. Χανίων και την επίδρασή της στην ψυχοσωματική υγεία τους καθώς και εάν σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ηλικία, την προϋπηρεσία και το φύλο. Συνεπώς όλα τα παραπάνω δεν μπόρεσαν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η Ταρασιάδου (2008) διερεύνησε τα κίνητρα που συνέβαλλαν στην επαγγελματική εξέλιξη των νηπιαγωγών από διάφορες περιοχές της Ελλάδος και αν αυτά σχετίζονταν με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ειδικότερα όσον αφορά τον προϊστάμενο, την εργασία και τις συνθήκες εργασίας τους, ενώ βρέθηκαν μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από την υπηρεσία ως 'σύνολο'. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ως αιτίες πρόκλησης αισθήματος δυσαρέσκειας τις προοπτικές προαγωγής και τις οικονομικές τους απολαβές.

Οι Eliophotou-Menon και συνεργάτες (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας της Κύπρου. Οι ερευνητές κατέληξαν σε τέσσερις παράγοντες που επηρέασαν στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί ήταν: α) το φύλο, οι άνδρες δήλωσαν πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες, β) η βαθμίδα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δήλωσαν πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γ) το

θετικό σχολικό κλίμα και δ) ο υψηλός βαθμός επίτευξης των επαγγελματικών στόχων. Οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλλαν στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα της Χατζηδημητρίου (2011) στην Θεσσαλονίκη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση κυρίως από την εργασία τους και κατόπιν από τις συνθήκες εργασίας και τις αμοιβές τους. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο παράγοντας που συνέβαλλε λιγότερο στην ικανοποίησή τους ήταν η εποπτεία. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ελευθερία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την κρίση τους και να παίρνουν αποφάσεις συνέβαλλε θετικά στην ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, ενώ οι άσχημες συνθήκες εργασίας και τα ανακόλουθα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικά εγχειρίδια είχαν μικρή επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αυξημένο αίσθημα δυσαρέσκειας το οποίο δημιουργήθηκε από την έλλειψη ευθύνης για τη διδασκαλία. Οι απόψεις και οι προτάσεις των συναδέλφων σχετικά με τη διδασκαλία τους ή η ανατροφοδότηση από μέρους της διοίκησης στη βελτίωση της διδασκαλίας τους δεν φάνηκε να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην πρόκληση δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών.

Ο Δήμου (2011) σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα, κατέληξε σε επτά παράγοντες που είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίησή τους. Αυτοί ήταν: η υποστήριξη της κτιριακής υποδομής, η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος και ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού, η συμβολή στην καταξίωση του εκπαιδευτικού, η ενθάρρυνση για την εφαρμογή καινοτομιών, η ενίσχυση της συναδελφικότητας, η επιτυχής άσκηση του διοικητικού έργου και η αξιοποίηση των ικανοτήτων τους. Όσον αφορά το φύλο δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ όσον αφορά την ηλικία βρέθηκε ότι έπαιξε ρόλο στην εφαρμογή καινοτομιών.

Σε έρευνα των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011) διερευνήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην Θεσσαλονίκη. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν περιελάμβανε τη συμπλήρωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και ερωτήσεις α) ανοιχτού τύπου όπου οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις υποχρεώσεις, τις αρμοδιότητες και τα προνόμια που απολάμβαναν στο χώρο εργασίας και β) ερωτήσεις κλειστού τύπου όσον αφορά τους παρακάτω παράγοντες:

A. την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου,



- B. την οργάνωση της διοίκησης,
- Γ. τις σχέσεις με τη διοίκηση και τους συναδέλφους,
- Δ. τις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία,
- Ε. την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τα αποτελέσματα σε σχέση με τους παραπάνω παράγοντες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι κυρίως από τον προαύλιο χώρο του σχολείου και στη συνέχεια από τους χώρους της βιβλιοθήκης, των εκδηλώσεων και τις συνθήκες ασφαλείας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η δυσαρέσκεια αυτή ενισχύθηκε από το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, εργάζονταν σε σχολεία που δεν είχαν προαύλιο. Οι απόψεις διέφεραν ως προς την κατάσταση του κτιρίου, την αίθουσα της τάξης, τα μέσα διδασκαλίας και τα γραφεία των καθηγητών, γεγονός που σχετίζονταν με τη διασπορά του δείγματος, δηλαδή τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία. Ως προς τον παράγοντα οργάνωση της διοίκησης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν δυσαρεστημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και τον τρόπο επένδυσης των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων. Όσον αφορά τις σχέσεις με το διευθυντή, αναφέρθηκαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, ενώ δήλωσαν ότι δεν ήταν ευχαριστημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις και ειδικότερα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Αυτό μπορεί να οφείλονταν στο αίσθημα ανταγωνισμού και στην έλλειψη αλληλεγγύης και κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται απομονωμένοι από τους συναδέλφους και χαίρουν ίδιας εκτίμησης. Όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους μαθητές και την κοινωνική τους συμπεριφορά δήλωσαν ικανοποιημένοι. Αντίθετα, υπήρξε έντονη δυσαρέσκεια από την επίδοση των μαθητών, τη συνεργασία με τους γονείς και το μορφωτικό τους επίπεδο. Όσον αφορά τις οικονομικές τους απολαβές επίσης δήλωσαν έντονη δυσαρέσκεια. Παρόλα αυτά η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι επιθυμεί να παραμείνει στο ίδιο σχολείο και στην ίδια θέση εργασίας, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό δήλωσε την επιθυμία να αλλάξει επάγγελμα. Οι ερευνητές επισήμαναν ότι το αίσθημα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών προέκυψε από τις περιορισμένες δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η γραμματειακή υποστήριξη, η μισθοδοσία, οι άδειες των συναδέλφων, η τήρηση πρακτικών Συλλόγου, και η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος ήταν μερικά από τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες με τις οποίες ήταν επιφορτισμένοι. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι

συμμετέχοντες δεν απολάμβαναν κάποιο προνόμιο ως απόρροια των πρόσθετων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που είχαν.

Σε έρευνα των Δημητριάδης και Παπαδόπουλος (2011) δομήθηκε ένα εργαλείο μέτρησης με όσον το δυνατόν περισσότερους παράγοντες για την διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, με αποδεκτούς δείκτες δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Ο Παπαθωμόπουλος σε έρευνα το 2013 διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών. Επίσης εξέτασε τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, την αναγνώριση της δουλειάς τους παρά τα πλήγματα που έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια ο εκπαιδευτικός κλάδος (μείωση μισθών, εργασιακή ανασφάλεια κ.λπ.). Επίσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ ήταν ικανοποιημένοι, τα επίπεδα ικανοποίησης ήταν χαμηλότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα των Ευρωπαίων συναδέλφων τους. Όσον αφορά το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δήλωσαν ότι ήταν πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Σαΐρης (2014) σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας στον Έβρο και στην Ροδόπη, διερεύνησε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο τους. Το ερωτηματολόγιο εξέτασε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από α) την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που υπηρετούσαν, β) από τη διοικητική οργάνωση, γ) από τη σχέση με τον διευθυντή του σχολείου και τους προϊσταμένους τους γενικά, δ) από τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών τους, ε) από το ωράριο και την αμοιβή τους, στ) από τη διασύνδεση και τη συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς, ζ) από την αναγνώριση της δουλειάς τους, την ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών, τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή, τη διοικητική οργάνωση, τη σχέση τους με τον διευθυντή και τους προϊσταμένους γενικότερα, από την αναγνώριση της δουλειάς τους κ.λπ., ενώ

βρέθηκε ότι ήταν σε μεγάλο βαθμό δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και από τις δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη. Όσον αφορά το φύλο οι άνδρες βρέθηκε ότι ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες συνάδελφούς τους, αλλά δήλωσαν ότι επιθυμούν να λαμβάνουν καλύτερες αποδοχές, ώστε να νιώθουν απόλυτα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Η Γραμματικού (2016) σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας το σχολικό έτος 2009-2010 στην Αθήνα, διερεύνησε τους παράγοντες που επηρέασαν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονταν με την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αλλά όσον αφορά την αξιολόγηση, τις δυνατότητες για επιμόρφωση και εξέλιξη, τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα δήλωσαν, ότι ήταν δυσαρεστημένοι. Παράγοντες που φάνηκε να επηρέασαν την επαγγελματική τους ικανοποίηση ήταν η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή, οι σχέσεις με τους προϊσταμένους τους και με άτομα από άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας, το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία, η διοικητική οργάνωση, η διεύθυνση του σχολείου και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εν κατακλείδι στις περισσότερες έρευνες το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυμάνθηκε από μέτριο έως υψηλό, αλλά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι είχαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τα αντίστοιχα των Ευρωπαίων συναδέλφων τους (Παπαθωμόπουλος, 2013). Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους παρά τα πλήγματα που έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια ο εκπαιδευτικός κλάδος. Στις έρευνες που βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν δυσαρεστημένοι αναφέρθηκαν ως βασικές αιτίες δυσαρέσκειας οι οικονομικές τους απολαβές, οι υποδομές, τα εκπαιδευτικά μέσα, οι περιορισμένες ευκαιρίες για επιμόρφωση και για επαγγελματική εξέλιξη.

Όσον αφορά το φύλο σε κάποιες έρευνες βρέθηκε ότι οι άνδρες ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες συνάδελφούς τους (Eliophotou-Menon κ.ά., 2008; Σαϊρης, 2014), ενώ σε άλλες έρευνες φάνηκε ότι το φύλο δεν επηρέασε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Δήμου, 2011; Παπαδόπουλος, 2008).

### **2.3. Έρευνες για την Εργασιακή Εξουθένωση και την Επαγγελματική Ικανοποίηση στη Γενική Αγωγή**

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διεξαχθεί και έρευνες που επιχειρούν να προσδιορίσουν τη συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) διεξήγαγαν έρευνα σε 100 εκπαιδευτικούς στην Θεσσαλονίκη για να μετρήσουν τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης και να προβλέψουν την εργασιακή εξουθένωση μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, αλλά και μειωμένη δυνατότητα πρόβλεψης της εργασιακής εξουθένωσης από τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Βρέθηκε ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν η εργασία.

Οι Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος (2007) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση 79 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις πόλεις της Ν. Ελλάδος. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ποσοστά των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών ήταν πολύ χαμηλότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα στο εξωτερικό. Βρέθηκε ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας ήταν ικανοποιητικές, όμως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονη δυσαρέσκεια εξαιτίας της ασέβειας, της ειρωνείας και της επιθετικότητας που εκδήλωναν οι μαθητές απέναντί τους.

Η Αμαραντίδου το 2010 διερεύνησε τη σχέση της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε 490 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πέντε νομούς της Β. Ελλάδος σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές της ίδιας σχολικής χρονιάς. Μελετήθηκε η επίδραση των οργανωσιακών μεταβλητών (ασάφειας ρόλων, σύγκρουσης ρόλων, ασφάλεια εργασίας, αυτονομία, διαχείριση χρόνου) στην πρόκληση συμπτωμάτων εξουθένωσης καθώς και στην ενίσχυση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση, την εργασιακή εξουθένωση και τις οργανωσιακές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής είχαν χαμηλά

επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Το 2017 η Καγκέλη διερεύνησε τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης 130 νηπιαγωγών από την περιφέρεια της Εύβοιας (όπως ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αξιολογούσε την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση που βίωναν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους.

Συμπερασματικά αν και ο αριθμός των ερευνών είναι περιορισμένος οι περισσότερες καταγράφουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη αυξημένη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους γεγονός που επιβεβαιώνει την αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

#### **2.4. Έρευνες για την Εργασιακή εξουθένωση και την Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Ειδική Αγωγή**

Ο αριθμός των ερευνών στην ειδική αγωγή όσον αφορά την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι πιο περιορισμένος σε έκταση και σε αριθμό συγκριτικά με τη γενική αγωγή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι σε κάποια κράτη η λειτουργία των σχολείων ειδικής αγωγής καθιερώθηκε πολύ αργότερα από ότι των σχολείων της γενικής αγωγής.

Έρευνα των Wisniewski και Gargiulo (1997), σε εκπαιδευτές ειδικής αγωγής έδειξε ότι τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης ήταν υψηλά όταν οι ρόλοι των εκπαιδευτών έρχονταν σε σύγκρουση με τις προσδοκίες των διευθυντών και των γονέων.

Οι Κόκκινος, Αλβανόπουλος και Δαβάζογλου (2004) διερεύνησαν τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό στρες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το λιγότερο άγχος τους προκάλεσε η συνεργασία με τους φορείς της ειδικής αγωγής, ενώ το περισσότερο άγχος η ανεπάρκεια που ένοιωσαν στην προσπάθεια τους να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, άγχος τους δημιούργησε η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάλληλης υποδομής και υποστήριξης στο έργο τους.

Σε έρευνα των Kokkinou και Davazoglou (2009) φάνηκε ότι ο βαθμός της έντασης που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τη διδασκαλία, σχετίζονταν με τον τύπο της αναπηρίας των μαθητών. Έτσι η ένταση ήταν μεγάλη όταν είχαν να διδάξουν μαθητές με αυτισμό και σταδιακά αποκλιμακώνονταν όταν είχαν να διδάξουν μαθητές, με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, αισθητηριακές ανάγκες όρασης, κινητική αναπηρία, προβλήματα υγείας και αισθητηριακές ανάγκες ακοής. Επίσης, βρέθηκε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους νεότερους.

Σε έρευνα των Platsidou και Agalioitis (2008) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Έρευνα του Sari (2004) στην Τουρκία, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, με σχετικά υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και μειωμένες τιμές στο αίσθημα της προσωπικής επίτευξης χωρίς όμως να εμφανίζουν συναισθηματική εξάντληση.

Σε έρευνα της Lavian (2012) στο Ισραήλ, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μικρή προϋπηρεσία είχαν περισσότερο άγχος, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία είχαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Επίσης, βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής εξουθένωσης και των οργανωτικών και διοικητικών θεμάτων τα οποία επηρέαζαν το οργανωτικό κλίμα του σχολείου.

Σε έρευνα της MacKenzie (2010) στη Βρετανία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βίωναν ταυτόχρονα αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, απομόνωση και θυμό, αλλά και θετικά συναισθήματα όπως ευαισθησία, συμπόνοια, συγκίνηση και πάθος για τη δουλειά τους. Τα θετικά συναισθήματα τους εμπόδιζαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα παρά το γεγονός, ότι πολλοί από αυτούς ένιωθαν απογοήτευση και κούραση και αισθάνονταν απομονωμένοι. Επίσης, βρέθηκε ότι η εργασιακή εξουθένωση σχετίζονταν θετικά με τα διοικητικά και οργανωτικά θέματα, με τον φόρτο εργασίας καθώς και με την έλλειψη χρόνου.

Η Χατζηπαντελή (2016) διερεύνησε το επίπεδο της εργασιακής εξουθένωσης σε 132 εκπαιδευτικούς και στο Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (132 και 26 ΕΕΠ) σε ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της Maslach, Jackson και Leiter (1996). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι στα ειδικά σχολεία βίωναν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης τα επίπεδα ήταν μέτρια και χαμηλά,

όσον αφορά τη διάσταση της αποπροσωποποίησης τα επίπεδα ήταν χαμηλά και όσον αφορά την αίσθησης της προσωπικής επίτευξης τα επίπεδα ήταν υψηλά. Όσοι από τους εργαζομένους είχαν προϋπηρεσία στο γενικό σχολείο εμφάνισαν πολύ χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις της. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά βρέθηκε ότι δεν επηρέασαν την εργασιακή εξουθένωση. Όσοι είχαν προβλήματα στη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και μαθητές στο σχολείο καθώς και οι εργαζόμενοι που ένοιωθαν το 'χρόνο' να τους κουράζει, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Ειδικότερα οι εργαζόμενοι που αντιμετώπιζαν προβλήματα με τους μαθητές και ένοιωθαν κουρασμένοι από αυτό, βρέθηκε ότι είχαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Ωστόσο ποσοστό 92% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θέλει να συνεχίσει να εργάζεται στις δομές της ειδικής αγωγής.

Σε έρευνα της Τσιγκρά (2017) διερευνήθηκε το επίπεδο της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Επίσης εξετάστηκαν τυχόν διαφορές στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης καθώς και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ως μέσο για την αντιμετώπιση του συνδρόμου. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 εκπαιδευτικοί (64 πρωτοβάθμιας, 3 προσχολικής αγωγής, 41 δευτεροβάθμιας και 11 εκπαιδευτικοί του ΚΕΔΔΥ). Από αυτούς οι 98 ήταν γυναίκες και οι 18 άνδρες. Ως εργαλείο για τη μέτρηση της εργασιακής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Maslach, Jackson και Leiter (1996). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε έντεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου για το πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν με στόχο την αντιμετώπιση του συνδρόμου. Τα αποτελέσματα έδειξαν:

- Όσον αφορά την εργασιακή εξουθένωση ότι οι εκπαιδευτικοί πάσχουν από το σύνδρομο σε ποσοστό που κυμαίνεται από 10 έως 20% ανάλογα με το μέγεθος της καθεμιάς από τις τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη)
- Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είχαν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας αλλά και της προσχολικής αγωγής.

- Όσον αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα μόνο σε περίπτωση που πληρούνταν ορισμένες προϋποθέσεις.

Συμπερασματικά οι έρευνες που έχουν γίνει στην ειδική αγωγή για την εργασιακή εξουθένωση είναι περιορισμένες. Φάνηκε ότι οι παράγοντες που συνέβαλλαν στην εργασιακή εξουθένωση ήταν ο τύπος της αναπηρίας (Kokkinou & Davazoglou, 2009), η ελλιπής επιμόρφωση, η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η συνεργασία με φορείς της ειδικής αγωγής (Κόκκινος, Αλβανόπουλος & Δαβάζογλου, 2004) ο φόρτος εργασίας (Lavian, 2012), η σύγκρουση ρόλων (Wisniewski & Gargiulo, 1997), η συνεργασία με συναδέλφους γονείς και η συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. (Χατζηπαντελή, 2016). Σε κάθε έρευνα αναφέρονται διαφορετικοί παράγοντες ως αιτίες πρόκλησης της εργασιακής εξουθένωσης. Παρόλα ταύτα οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis, 2008; Sairi, 2004) καθώς και χαμηλά ποσοστά εκδήλωσης του συνδρόμου στο σύνολο των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής περίπου 10 ως 20% (Τσιγκρά, 2017). Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αποτελέσματα έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν επηρέασαν την εργασιακή εξουθένωση (Χατζηπαντελή, 2016).

Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να διασαφηνιστούν οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση και εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης καθώς και εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής.

## **2.5. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Συγκριτικές Μελέτες σε Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής**

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για συγκριτική μελέτη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά την εργασιακή εξουθένωση ανάγεται στις τελευταίες δεκαετίες.

Πιο συγκεκριμένα ο Kyriacou (1987) σε βιβλιογραφική επισκόπηση παρόμοιων ερευνών και ο Trendall (1989) κάνοντας σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΤΕ και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν λιγότερο άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.



Ο Billingsley (1993) σε βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήγαγε κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το άγχος και η εξουθένωση ήταν οι κυριότερες αιτίες φθοράς στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης ήταν μεγαλύτερα σε σχέση με τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής γεγονός, που ανάγκασε πολλούς από αυτούς να αποσπασθούν ή να μετατεθούν στη γενική αγωγή (Boe, Bobbit & Cook, 1997; Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση στον Ελλαδικό χώρο έχουν βρεθεί ελάχιστες έρευνες όπου έχει γίνει συγκριτική μελέτη μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την εργασιακή εξουθένωση.

Οι Κολιάδης και συνεργάτες (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Οι Κόκκινος, Αλβανόπουλος και Δαβάζογλου (2004) κατέληξαν στο αντίθετο συμπέρασμα, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Το 2006 οι Κόκκινος και Δαβάζογλου βρήκαν ότι η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής υπερέχουν σε σχέση με τις αντίστοιχες διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ωστόσο η συναισθηματική εξάντληση που βίωναν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν επηρέασε σημαντικά τη στάση τους απέναντι στους μαθητές καθώς βρέθηκαν χαμηλές τιμές στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, αλλά υψηλότερες σε σχέση με τις τιμές που βρέθηκαν στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο όσον αφορά το φύλο βρέθηκε ότι οι άνδρες είχαν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις γυναίκες.

Συμπερασματικά από την βιβλιογραφική επισκόπηση στον Ελλαδικό χώρο έχουν βρεθεί ελάχιστες έρευνες όπου έχει γίνει συγκριτική μελέτη μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την εργασιακή εξουθένωση (Κολιάδης κ.ά. 2003; Κόκκινος κ.ά., 2004; Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Γενικότερα τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα αφού σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής έχουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Kyriakou, 1987; Κολιάδης κ.ά. 2003; Trendall, 1989) και σε άλλες χαμηλότερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

της ειδικής αγωγής (Billingsley, 1993; Κόκκινος κ.ά., 2004; Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Όσον αφορά συγκριτικές μελέτες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που να διερευνούν την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση στον Ελλαδικό χώρο βρέθηκε μια έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της Κόφα (2017) αντικείμενο μελέτης ήταν η σύγκριση του εργασιακού στρες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή του με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 144 εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, από την περιφέρεια Αττικής. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε α) την κλίμακα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2006), β) την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), και γ) την κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Warr, Cook, & Wall, 1979) καθώς και ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών και εργασιακών στοιχείων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ως παράγοντες οι οποίοι αύξησαν τα επίπεδα του στρες αναφέρθηκαν η διαδικασία της διδασκαλίας, η συμπεριφορά των μαθητών και η διαθεσιμότητα του χρόνου.

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν ως «μέτριες» τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές κυρίως ως προς τη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ως προς την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Από τη σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αισθάνονταν περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Επίσης υπήρξε αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι τα επίπεδα ήταν χαμηλά έως μέτρια. Επίσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά το φύλο δεν φάνηκε να επηρέασε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής ήταν πιο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, αλλά η επαγγελματική τους ικανοποίηση

μειώνονταν όσον αυξάνονταν τα επίπεδα του εργασιακού τους άγχους. Επίσης διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών.

## 2.6. Κριτική Αποτίμηση

Η Μπάλιου (2005) αναφέρει ότι στη διεθνή βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Blasé, 1982; Cedoline, 1982; Friesen, 1986). Σύμφωνα με τον Cooper (1978) ο όποιος κατέταξε τα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα σε κατηγορίες με βάση το άγχος που βιώνουν οι εργαζόμενοι διαπίστωσε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το πιο στρεσογόνο. Ο Kyriacou (1978) αναφέρει ότι το άγχος είναι μια μορφή αντίδρασης στην παρατεταμένη πίεση με αποτέλεσμα κάποιες φορές αν ο εκπαιδευτικός δεν μπορέσει να το διαχειριστεί να νοιώθει απογοητευμένος και μπορεί να οδηγηθεί ακόμα και σε εργασιακή εξουθένωση. Αυτό ίσως να μην οφείλεται μόνο στην επαγγελματική πίεση που βιώνει, αλλά και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και της προσωπικής του ζωής.

Η εργασιακή εξουθένωση είναι πιθανό να γίνει ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα στο άμεσο μέλλον. Αποτελεί το μεγαλύτερο επαγγελματικό κίνδυνο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που αυξάνεται. Εισχωρεί σιγά – σιγά στο σύγχρονο εργασιακό χώρο δηλητηριάζοντας όλο και πιο πολύ τη σχέση που έχουν οι άνθρωποι με το περιβάλλον εργασίας τους. Η εργασιακή εξουθένωση είναι η έλλειψη ενέργειας, η έλλειψη ενθουσιασμού, η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Χωρίς ενέργεια και ενεργή συμμετοχή είναι δύσκολο κανείς να συνεχίσει την εργασία του. Όσο λιγότερο αποτελεσματικός αισθάνεται τόσο περισσότερες αμφιβολίες θα έχει για την αξία του εαυτού του. Η ποιότητα της απόδοσης της εργασίας μειώνεται με αποτέλεσμα η συνεργασία με τα άλλα άτομα στο χώρο του εργασιακού περιβάλλοντος να είναι λιγότερο αποτελεσματική γεγονός που μπορεί να έχει αντίκτυπο και στις σχέσεις του εργαζομένου με το άμεσο περιβάλλον του, όπως η οικογένεια και οι φίλοι του (Leiter & Maslach, 2005).

Η επαγγελματική ικανοποίηση πηγάζει από την αξιολόγηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως μέσου πραγμάτωσης των επαγγελματικών του αξιών. Όταν ο

εργαζόμενος αισθάνεται ότι έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι τότε αυξάνεται η επαγγελματική του ικανοποίηση με αποτέλεσμα να νοιώθει ευχαριστημένος.

Η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ασκούν μεγάλη επίδραση στον επαγγελματικό και προσωπικό τομέα της ζωής τους και επηρεάζουν την κοινωνία των μαθητών στη σχολική κοινότητα και περαιτέρω την κοινωνική ζωή ενός τόπου. Οι συνθήκες εργασίας (ωράριο, υπερωρίες, προγράμματα διδασκαλίας, στρατηγικές, μέθοδοι διδασκαλίας, συνεργασία με γονείς, προβλήματα μαθητών κ.λπ.) τροποποιούνται και προσαρμόζονται με βάση τον τύπο σχολείου, γενικό – ειδικό, όπως ορίζει η νομοθεσία, αλλά ο τελικός στόχος των εκπαιδευτικών είναι η παροχή μιας ποιοτικής και αποδοτικής διδασκαλίας με απώτερο σκοπό την αύξηση των γνώσεων, των επιδόσεων και τη σωστή διαπαιδαγώγηση όλων των μαθητών.

## **2.7. Συμπεράσματα**

Ως εκ τούτου κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχει αυξηθεί ραγδαία το ερευνητικό ενδιαφέρον για την μελέτη της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο.

Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να μελετηθεί ως αιτία της εργασιακής εξουθένωσης και το αντίθετο. Θα πρέπει να αναδειχθεί η σημασία της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη του συνδρόμου και την ενίσχυση της ικανοποίησης αντίστοιχα, αφού σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους καθώς και με τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης και την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές έρευνες που διερευνούν μόνο την εργασιακή εξουθένωση ή μόνο την επαγγελματική ικανοποίηση. Κάποιες από αυτές αφορούν εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία γενικής αγωγής και άλλες πιο περιορισμένες τόσο σε αριθμό όσο και σε έκταση εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Συγκριτικές μελέτες ως προς τον τύπο σχολείου (γενικό – ειδικό) όσον αφορά τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες στην Ελλάδα (Κόφα, 2017) και μάλιστα αφορά μόνο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην Αθήνα.

Όπως προέκυψε από όλα τα παραπάνω η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα απόδοσης της εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και στην ποιότητα παροχής υπηρεσιών τους στη σχολική μονάδα και στους αποδέκτες αυτής και κατ' επέκταση έχουν άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητα και στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητο να μελετηθεί εάν ο τύπος του σχολείου (γενικό – ειδικό) επηρεάζει την εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και σε άλλες περιοχές της Ελλάδος και να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

## **2.8. Σκοπός της Εργασίας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τυχόν διαφορές στα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης όσον αφορά τον τύπο σχολείου (γενικό – ειδικό) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

Επιμέρους στόχος ήταν να εξετάσει τυχόν διαφορές στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης όσον αφορά το φύλο στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

## **2.9. Ερευνητικές Υποθέσεις**

Οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως ακολούθως:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο σχολείου (γενικό – ειδικό).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο σχολείου (γενικό – ειδικό).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με το φύλο σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία

#### **3.1. Καθορισμός της Μονάδας Δειγματοληψίας και του Ερευνώμενου Πληθυσμού**

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών.

#### **3.2. Προσδιορισμός του Δείγματος**

Πιο συγκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στις δομές ειδικής αγωγής της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, δηλαδή στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Σερρών, στο Ειδικό Δημοτικό Σερρών, στο Ειδικό Δημοτικό Σιδηροκάστρου, στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο και στο Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Σερρών. Αντίστοιχο δείγμα συμμετείχε από τη γενική αγωγή, εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία από διάφορες περιοχές (αστικό – ημιαστικό) της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών, με στόχο τη σύγκριση της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

#### **3.3. Μέθοδος Δειγματοληψίας**

##### *Δειγματοληψία*

Για την επιλογή του δείγματος αρχικά έγινε στρωσιγενής δειγματοληψία (σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής) έτσι ώστε να υπάρξει στρωματοποιημένο δείγμα εκπαιδευτικών από τη γενική και την ειδική αγωγή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν περίπου ποσοστό 90% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών μόνιμων και αναπληρωτών στα σχολεία ειδικής αγωγής. Οι υπόλοιποι δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Όσον αφορά τα σχολεία γενικής αγωγής η επιλογή έγινε με τυχαίο τρόπο (από δειγματοληπτικό πλαίσιο) και αυτό

αύξησε το βαθμό αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας.

### **3.4. Προσδιορισμός της Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων**

Ο ερευνητής επισκέφθηκε τα σχολεία και μοίρασε ο ίδιος τα ερωτηματολόγια κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές. Ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς ατομικά για τους στόχους και το αντικείμενο της έρευνας και για τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους τονίζοντας, ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή των ποσοστών της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης για ακαδημαϊκούς σκοπούς και μόνο. Ποσοστό 20% των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά όπου για τις ανάγκες της έρευνας αναρτήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο στην ιστοσελίδα της google drive και κοινοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω email.

### **3.5. Προσδιορισμός του «Εργαλείου» Συλλογής Δεδομένων**

#### **3.5.1. Εργαλείο Αξιολόγησης**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ως εργαλείο. Αρχικά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό των παιδιών, τη σχέση εργασίας με το δημόσιο σχολείο (μόνιμος-αναπληρωτής), τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούσαν (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια), καθώς και εάν υπηρετούσαν στη γενική ή στην ειδική αγωγή, με ποια ιδιότητα (παράλληλη στήριξη, εκπαιδευτικός τάξης ένταξης, κ.λπ.), το εβδομαδιαίο ωράριο εργασίας, τον αριθμό των εφημεριών την εβδομάδα και εάν εργάζονταν σε ολοήμερο ή όχι. Κατόπιν τα χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική ή/και στην ειδική αγωγή καθώς και εάν είχαν υπηρετήσει σε άλλη υπηρεσία εκτός εκπαίδευσης. Επίσης εάν διατέλεσαν ή διατελούσαν στελέχη εκπαίδευσης (διευθυντής, υποδιευθυντής) και αν είχαν επιπλέον σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού τους (μετεκπαίδευση,

δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, διδακτορικό, διδακτορικό στην ειδική αγωγή).

Για την αξιολόγηση της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα.

### 3.5.2. Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης

Για την μέτρηση της εργασιακής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I.-E.S* για εκπαιδευτικούς (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Η κλίμακα στην αρχική της μορφή χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγηση της εργασιακής εξουθένωσης σε επαγγέλματα όπου οι μορφές του εργαλείου αντανάκλυναν την εστίαση, σε επαγγέλματα όπου οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούσαν με άλλα άτομα όπως πελάτες, ασθενείς, μαθητές, στους επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών εν γένει. Στη διεθνή βιβλιογραφία η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της εργασιακής εξουθένωσης γενικότερα (Maslach, 2003). Δεδομένου του μεγάλου ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης η κλίμακα έχει τροποποιηθεί και προσαρμοστεί με βάση το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών. Η M.B.I. έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και είναι το κοινό εργαλείο που χρησιμοποιείται στη διεθνή έρευνα για την μέτρηση της εργασιακής εξουθένωσης (Maslach, 2003). Θεωρείται το πιο δημοφιλές εργαλείο μέτρησης της εργασιακής εξουθένωσης στην εμπειρική έρευνα (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Η κλίμακα περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις και χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες που αποτελούν και τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης ως ακολούθως:

A. Συναισθηματική εξάντληση: Η υποκλίμακα μετράει τη συχνότητα της συναισθηματικής κόπωσης και το βαθμό της συναισθηματικής έντασης. Για τον προσδιορισμό της συναισθηματικής εξάντλησης οι ερωτήσεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν εννέα ως ακολούθως (Παράρτημα I: Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης: ερωτήσεις 1 ως 9):

- Νιώθω ψυχικά εξαντλημένη/ος από τη διδασκαλία
- Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς
- Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα
- Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου



- Νιώθω απογοητευμένη/ος από τη δουλειά μου
- Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο
- Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση / στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές
- Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου
- Νιώθω άδεια/ος στο τέλος μιας σχολικής ημέρας

*B. Αποπροσωποποίηση*: Η υποκλίμακα αντανακλά την απρόσωπη-αρνητική στάση απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών των εκπαιδευτικών, τους μαθητές. Για τον προσδιορισμό της αποπροσωποποίησης οι ερωτήσεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν πέντε ως ακολούθως (Παράρτημα I: Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης: ερωτήσεις 18 ως 22):

- Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα
- Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά
- Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό
- Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους
- Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου

*Γ. Προσωπική εκπλήρωση*: Η υποκλίμακα μετράει το βαθμό στο οποίο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ικανοποίηση και την αποδοτικότητα από την εργασία τους. Για τον προσδιορισμό της προσωπικής επίτευξης οι ερωτήσεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν οκτώ ως ακολούθως (Παράρτημα I: Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης: ερωτήσεις 10 ως 17):

- Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου
- Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά
- Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων
- Νιώθω γεμάτη/ος ενεργητικότητα
- Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου
- Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά
- Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.
- Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου

Οι εκπαιδευτικοί τσέκαραν για κάθε ερώτηση μια απάντηση από τις ακόλουθες: Ποτέ δεν μου συμβαίνει (0), Λίγες φορές το χρόνο(1), Μια φορά το μήνα ή λιγότερο(2), Δύο τρεις φορές το μήνα(3), Μια φορά την εβδομάδα(4), Αρκετές φορές μου συμβαίνει(5), Κάθε μέρα(6). Για την εκτίμηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε 7/θμια κλίμακα τύπου Likert, στην οποία το 6 αντιστοιχούσε με το Κάθε μέρα και το 0 με το Ποτέ δεν μου συμβαίνει.

### 3.5.3. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε για να καταγράψει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 31 ερωτήσεις και αξιολογούσε ορισμένους παράγοντες ως πηγές της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο κάθε παράγοντας περιελάμβανε συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες που αξιολογήθηκαν ως πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν έξι.

Πιο αναλυτικά οι παράγοντες που διερευνήθηκαν για να αποτυπωθεί ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν:

*A. Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές:* καταγράφηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατάσταση του κτιρίου του σχολείου, της τάξης, των μέσων διδασκαλίας, την κατάσταση του γραφείου των καθηγητών, την αυλή του σχολείου και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλλείματος (έξι ερωτήσεις).

*B. Διοικητική οργάνωση:* καταγράφηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα προσόντα του διευθυντή, την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τις υπηρεσίες που προσφέρει ο διευθυντής καθώς και τις επενδύσεις του σχολείου (τέσσερις ερωτήσεις).

*Γ. Ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή:* καταγράφηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχέση τους με το διευθυντή, την κατανόησή του στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους διευθυντές τους (τέσσερις ερωτήσεις).

*Δ. Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα:* καταγράφηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τη συνεργασία, το αίσθημα σιγουριάς που τους προσδίδει η εργασία, την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων, την

ομαδικότητα για την επίτευξη στόχων, το μισθό και το ωράριο εργασίας τους (επτά ερωτήσεις).

*Ε. Ικανοποίηση από τις επιδόσεις με τους μαθητές και τις σχέσεις με τους γονείς:* καταγράφηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές, τη σχολική τους επίδοση, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών καθώς και την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών (τέσσερις ερωτήσεις).

*ΣΤ. Επαγγελματική ανάπτυξη:* καταγράφηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, τη δυνατότητα που τους παρέχεται για βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, τις δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη και τις ευκαιρίες για συνεχόμενη επαγγελματική κατάρτιση (έξι ερωτήσεις).

### **3.6. Διαδικασία Αξιολόγησης**

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν εφόπαξ από 148 εκπαιδευτικούς της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών από τον μήνα Μάρτιο έως και τον μήνα Απρίλιο του 2018. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί τσέκαραν σε κάθε ερώτηση την απάντηση που θεωρούσαν υποκειμενικά σωστή. Δεν υπήρξαν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

#### **3.6.1. Αξιολόγηση Εργασιακής Εξουθένωσης**

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από τρεις υποκλίμακες ως ακολούθως: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Για κάθε υποκλίμακα το αποτέλεσμα προέκυψε από την πρόσθεση των βαθμών των επιμέρους απαντήσεων στις ερωτήσεις που περιελάμβανε. Για κάθε ένα άτομο προέκυψαν τρία διαφορετικά αποτελέσματα (σκορ). Τα αποτελέσματα σε κάθε υποκλίμακα αξιολογήθηκαν με βάση τους μέσους όρους των τιμών (σκορ). Στον Πίνακα 1 καταγράφονται τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης σε αντιστοιχία με τα σκορ σε κάθε παράγοντα.

#### **Επίπεδα Εργασιακής Εξουθένωσης**

<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Χαμηλό</b>	<b>Μέτριο</b>	<b>Υψηλό</b>
--------------------	---------------	---------------	--------------

εξάντληση	≤20	21-30	≥31
Αποπροσωποποίηση	≤5	6-10	≥11
Προσωπική επίτευξη	≤42	41-36	≥35

**Πίνακας 1:** Τιμές σε Αντιστοιχία με τα Επίπεδα Εργασιακής Εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1986)

Οι Maslach και Jackson (1986) παρέθεσαν τα σημεία τομής με βάση τα οποία είναι δυνατό το κάθε άτομο να χαρακτηριστεί, ότι έχει υψηλό (Συν.Εξ.  $\geq 31$ , Πρ. Επ.  $\geq 35$ , Απ.  $\geq 11$ ), μέτριο (Συν. Εξ. 21-30, Απ. 6-10, Πρ. Επ. 41-36) ή χαμηλό (Συν. Εξ.  $\leq 20$ , Απ.  $\leq 5$ , Πρ. Επ.  $\leq 42$ ), επίπεδο εργασιακής εξουθένωσης.

Η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης σημαίνει αντίστοιχα υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Όσον αφορά την κλίμακα της προσωπικής επίτευξης αξιολογείται αντίστροφα, δηλαδή, η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα αυτή αντιστοιχεί σε χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, (Maslach & Jackson, 1981). Αντίθετα χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης σημαίνει αντίστοιχα χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, ενώ στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης αξιολογείται αντίστροφα, η χαμηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης,

Στην Ελλάδα την περίοδο της τελευταίας εικοσαετίας η κλίμακα της εργασιακής εξουθένωσης έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000; Κάντας, 1996; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Μούζουρα, 2005; Platsidou, 2010; Χαραλάμπους, 2012). Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Kanta και Vassilaki (1997) σε 220 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαιώθηκε η προτεινόμενη τριπλή παραγοντική δομή (*Συναισθηματική εξάντληση-Προσωπική εκπλήρωση-Αποπροσωποποίηση*) της κλίμακας, αποδεικνύοντας την ανεξαρτησία της από πολιτισμικούς παράγοντες. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's  $\alpha$ ) για τα στοιχεία (ερωτήσεις) του κάθε παράγοντα και τα αποτελέσματα των μετρήσεων ήταν 0.88 για τη συναισθηματική εξάντληση, 0.88 για την αποπροσωποποίηση και 0.77 για την προσωπική επίτευξη, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται

σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και είναι αποδεκτά με βάση τους δείκτες αξιοπιστίας που δόθηκαν από τους ερευνητές Maslach και Jackson (1986) για κάθε παράγοντα οι οποίοι ήταν 0.90 για τη συναισθηματική εξάντληση, 0.79 για την αποπροσωποποίηση και 0.71 για την προσωπική επίτευξη, αντίστοιχα.

### 3.6.2. Αξιολόγηση Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είχε ως στόχο να αποτυπωθεί το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους με την αξιολόγηση έξι παραγόντων. Κάθε ένας παράγοντας συμπεριελάμβανε ένα σύνολο ερωτήσεων κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 31 ερωτήσεις με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert στην οποία το 5 αντιστοιχούσε με το *Παρά Πολύ Ικανοποιημένος* και το 1 με το *Καθόλου Ικανοποιημένος*. Πιο αναλυτικά οι απαντήσεις που τσέκαραν οι εκπαιδευτικοί ήταν: *Καθόλου(1), Ελάχιστα (2), Αρκετά(3), Πολύ(4), Πάρα Πολύ(5)*. Τα συνολικά σκορ για κάθε παράγοντα με βάση το σύνολο των ερωτήσεων καταγράφονται στον Πίνακα 2.

<b>Τιμές Επαγγελματικής Ικανοποίησης</b>					
<i>Παράγοντες</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Ελάχιστα</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
<b>Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου (έξι ερωτήσεις)</b>	6	12	18	24	30
<b>Διοικητική οργάνωση σχολείου (4 ερωτήσεις)</b>	4	8	12	16	20
<b>Ικανοποίηση από τη σχέση με τον Διευθυντή (4 ερωτήσεις)</b>	4	8	12	16	20
<b>Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα (7 ερωτήσεις)</b>	7	14	21	28	35
<b>Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς (4 ερωτήσεις)</b>	4	8	12	16	20
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη (6 ερωτήσεις)</b>	6	12	18	24	30

## **Πίνακας 2:** Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Ελάχιστες – Μέγιστες Τιμές

Η τιμή για κάθε παράγοντα προέκυψε από την πρόσθεση των βαθμών από τις απαντήσεις των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα. Ο υπολογισμός του μέσου όρου του συνόλου των βαθμών από τις απαντήσεις όλων των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα προέκυψε από τη περιγραφική στατιστική ανάλυση βάσει της οποίας αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής, αντίστοιχα. Η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχούσε σε υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση στον κάθε έναν από τους έξι παράγοντες.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's  $\alpha$ ) για τα στοιχεία του κάθε παράγοντα και τα αποτελέσματα των μετρήσεων ήταν 0.86 για τον παράγοντα *Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές*, 0.90 για τον παράγοντα *Διοικητική οργάνωση του σχολείου*, 0.91 για τον παράγοντα *Ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή*, 0.86 για τον παράγοντα *Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα*, 0.86 για τον παράγοντα *Ικανοποίηση από τις επιδόσεις και τις σχέσεις με τους γονείς* και 0.92 για τον παράγοντα *Επαγγελματική ανάπτυξη*, τιμές οι οποίες δηλώνουν υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων του κάθε ένα παράγοντα.

### **3.7. Επιλογή των τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων**

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η καταγραφή τους στο Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 20.0, προκειμένου να γίνει η στατιστική ανάλυση. Με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και πιο συγκεκριμένα με την ανάλυση συχνοτήτων προέκυψε μια γενική εικόνα του δείγματος για όλες τις μεταβλητές. Η κωδικοποίηση των κατηγοριών επιλέχθηκε αυθαίρετα ως ονομαστικά σύμβολα (π.χ. άντρας=1, γυναίκα=2) και δεν εξέφραζε αριθμητικές σχέσεις. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές διερευνήθηκε ο τύπος του σχολείου (γενικό-ειδικό) και το φύλο με ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) για τον εντοπισμό τυχόν διαφορών:

A. Ως προς τον τύπο σχολείου μεταξύ:

- των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης
- των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης

B. Ως προς το φύλο μεταξύ:

- ανδρών και γυναικών σε όλο το δείγμα όσον αφορά τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης
- ανδρών και γυναικών σε όλο το δείγμα όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το  $p < 0.05$ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν 148 ερωτηματολόγια, πλήρως συμπληρωμένα, τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα. Στόχος η διερεύνηση τυχόν διαφορών στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και μεταξύ ανδρών και γυναικών καθώς και τυχόν διαφορές σε σχέση με το φύλο.

#### 4.1. Ανάλυση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

Στην έρευνα συμμετείχαν 148 εκπαιδευτικοί από την Περιφερειακή Ενότητα Σερρών. Οι πίνακες που ακολουθούν με βάση την περιγραφική στατιστική ανάλυση απεικονίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Σχέση Εργασίας με το Δημόσιο					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	Μ.Ο	Τ.Α
Μόνιμος	1,00	121	81,76	1,18	0,39
Αναπληρωτής	2,00	27	18,24		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 3:** Σχέση Εργασίας με το Δημόσιο

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 121, ποσοστό 81.76%, υπηρετούσαν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι 27, ποσοστό 18.24%, ως αναπληρωτές. Οι μέσοι όροι Μ.Ο = 1,18 και οι τυπικές αποκλίσεις Τ.Α.=0,39 αφορούσαν όλο το δείγμα. Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα του δείγματος ήταν μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι (Πίνακας 3).

Εκπαιδευτικοί Γενικής – Ειδικής Αγωγής					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	Μ.Ο	Τ.Α
Γενική	1,00	75	50,68	18.24	4.06
Ειδική	2,00	73	49,32	20.91	4.68
Σύνολο		148	100,0		



#### Πίνακας 4: Εκπαιδευτικοί Γενικής - Ειδικής Αγωγής

Από τους 148 εκπαιδευτικούς οι 75, ποσοστό 50,68% υπηρετούσαν σε σχολεία γενικής αγωγής και οι 73, ποσοστό 49,32% υπηρετούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ήταν  $M.O = 18,24$  και  $T.A.=4,06$  και για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ήταν  $M.O = 20,91$  και  $T.A.=4,68$ , αντίστοιχα (Πίνακας 4).

Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
Πρωτοβάθμια	1,00	57	38,51	1,61	0,49
Δευτεροβάθμια	2,00	91	61,49		
Σύνολο		148	100,0		

#### Πίνακας 5: Βαθμίδα Εκπαίδευσης Συμμετεχόντων

Από τους 148 εκπαιδευτικούς, οι 57 ποσοστό 38,51% υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 91 ποσοστό 61,49% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 1,61$  και  $T.A.=0,49$ , αντίστοιχα (Πίνακας 5).

Θέση Εκπαιδευτικού					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	1,00	75	50,68		
Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης	2,00	3	2,03	2.61	1.70
Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	3,00	1	,68		
Εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου	4,00	43	29,05		
Εκπαιδευτικός σε Ε.Ε.Ε.Κ.	5,00	26	17,57		
Σύνολο		148	100,0		

#### Πίνακας 6: Θέση Εκπαιδευτικού την Τρέχουσα Σχολική Χρονιά

Πιο συγκεκριμένα από τους 73 εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, δηλαδή ποσοστό 49,32%, οι 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 2,3% υπηρετούσαν σε τμήματα ένταξης, ένας ποσοστό 0,68% ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, 43 εκπαιδευτικοί

ποσοστό 29.05% σε ειδικά σχολεία (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Ειδικό Δημοτικό Σερρών, Ειδικό Δημοτικό Σιδηροκάστρου, Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Σερρών). Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα ειδικά σχολεία ήταν και οι περισσότεροι. Τέλος, 26 εκπαιδευτικοί ποσοστό 17.57% υπηρετούσαν στο Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) Σερρών. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 2,61$  και  $T.A.=1,70$ , αντίστοιχα (Πίνακας 6).

<b>Φύλο</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
Άνδρας	1,00	64	43,24	1,57	0,50
Γυναίκα	2,00	84	56,76		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 7:** Φύλο Συμμετεχόντων

Από τους 148 εκπαιδευτικούς 64 ήταν άνδρες ποσοστό 43.24% και 84 γυναίκες ποσοστό 56.76%, δηλαδή περίπου το μισό δείγμα του συμμετεχόντων. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 1,57$  και  $T.A.=0,50$ , αντίστοιχα (Πίνακας 7).

<b>Ηλικία</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
20-30	1,00	3	2,03		
31-40	2,00	33	22,30	3,16	0,84
41-50	3,00	49	33,11		
51 και άνω	4,00	63	42,57		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 8:** Ηλικία Συμμετεχόντων

Αναλύοντας την ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών οι μέσοι όροι των τιμών των συμμετεχόντων κυμάνθηκαν από την ηλικία των 20 ως την ηλικία των 51 ετών και πάνω. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες. 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 2.03%, ήταν ηλικίας 20 ως 30 ετών, 33 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 22.3%, ήταν ηλικίας 31 ως 40 ετών, 49 εκπαιδευτικοί ποσοστό 33.11% ήταν ηλικίας 41 ως 50 ετών.

Και τέλος 63 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 42.57%, περίπου το μισό δείγμα ήταν 51 ετών και πάνω. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 3,16$  και  $T.A.=0,84$ , αντίστοιχα (Πίνακας 8).

<b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
Άγαμος/η	1,00	15	10,14		
Έγγαμος/η	2,00	119	80,41	1,99	0,44
Διαζευγμένος/η	3,00	14	9,46		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 9:** Οικογενειακή Κατάσταση Συμμετεχόντων

Από τους 148 εκπαιδευτικούς, οι 15 ήταν άγαμοι ποσοστό 10.14%, οι 119 έγγαμοι ποσοστό 80.41%, η πλειονότητα των συμμετεχόντων και οι 14 διαζευγμένοι ποσοστό 9.46% το μικρότερο από όλες τις κατηγορίες βάσει της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 1,99$  και  $T.A.=0,44$ , αντίστοιχα (Πίνακας 9).

<b>Αριθμός Παιδιών</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
κανένα	1,00	19	12,84		0,60
1-2	2,00	93	62,84	2,11	
3 και άνω	3,00	36	24,32		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 10:** Αριθμός Παιδιών Συμμετεχόντων

Όσον αφορά τα παιδιά, οι 19 εκπαιδευτικοί ποσοστό 12.84% δεν είχαν κανένα παιδί, οι 93 ποσοστό 62.84% είχαν δύο παιδιά και οι 36 ποσοστό 24.32% τρία παιδιά ή και περισσότερα. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 2,11$  και  $T.A.=0,60$ , αντίστοιχα (Πίνακας 10).

<b>Συμπλήρωση Ωραρίου σε δύο Σχολεία</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
ΝΑΙ	1,00	35	23,65		0,43
ΟΧΙ	2,00	113	76,35	1,76	

Σύνολο	148	100,0		
--------	-----	-------	--	--

**Πίνακας 11:** Συμπλήρωση Ωραρίου σε δύο Σχολεία

Από τους 148 εκπαιδευτικούς μόνο 35 εκπαιδευτικοί ποσοστό 23,65% συμπλήρωναν ωράριο σε δύο σχολεία. Οι υπόλοιποι 113 ποσοστό 76,35% υπηρετούσαν σε ένα μόνο σχολείο. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 1,76$  και  $T.A.=0,43$ , αντίστοιχα (Πίνακας 11).

<b>Εβδομαδιαίο Ωράριο</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
18	1,00	28	18,92		
19	2,00	4	2,70		
20	3,00	36	24,32	2,39	1,28
21	4,00	39	26,35		
22	5,00	14	9,46		
23	6,00	14	9,46		
24	7,00	13	8,78		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 12:** Εβδομαδιαίο Ωράριο Εργασίας

Όσον αφορά το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο των εκπαιδευτικών βάσει των ετών προϋπηρεσίας το δείγμα συμπεριλάμβανε 28 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 18,92% που είχαν 18 ώρες, 4 εκπαιδευτικούς ποσοστό 2,70% που εργάζονταν 19 ώρες, 36 ποσοστό 24,32% που είχαν 20 ώρες, 39 εκπαιδευτικούς ποσοστό 26,35% που εργάζονταν 21 ώρες, 14 εκπαιδευτικούς ποσοστό 9,46% που εργάζονταν 22 ώρες, άλλοι 14 εκπαιδευτικοί ποσοστό 9,46% που είχαν 23 ώρες και 13 εκπαιδευτικοί ποσοστό 8,78% που εργάζονταν 24 ώρες την εβδομάδα. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 2,39$  και  $T.A.=1,28$ , αντίστοιχα (Πίνακας 11).

<b>Εφημερίες</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
1	1,00	48	32,43		
2	2,00	38	25,68		
3	3,00	31	20,95	2,39	1,28
4	4,00	19	12,84		
5	5,00	12	8,11		

Σύνολο	148	100,0		
--------	-----	-------	--	--

**Πίνακας 13:** Εφημερίες την Εβδομάδα

Με βάση την περιγραφική στατιστική ανάλυση 48 εκπαιδευτικοί ποσοστό 32,43% είχαν μια εφημερία την εβδομάδα, 38 εκπαιδευτικοί ποσοστό 25,68% είχαν δύο εφημερίες, 31 εκπαιδευτικοί ποσοστό 20,95% τρεις εφημερίες, 19 εκπαιδευτικοί ποσοστό 12,84% είχαν τέσσερις εφημερίες και 12 εκπαιδευτικοί ποσοστό 8,11% είχαν πέντε εφημερίες την εβδομάδα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφημέρευαν μια φορά την εβδομάδα. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 2,39$  και  $T.A.=1,28$ , αντίστοιχα (Πίνακας 13).

<b>Εργασία σε Ολοήμερο</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
ΝΑΙ	1,00	6	4,1	1,97	0,22
ΟΧΙ	2,00	142	95,9		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 14:** Εργασία σε Ολοήμερο

Στο ολοήμερο προσέφεραν τις υπηρεσίες τους μόνο 4 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4,05% από το σύνολο του δείγματος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δούλευε σε ένα σχολείο. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 1,97$  και  $T.A.=0,22$ , αντίστοιχα (Πίνακας 14).

<b>Προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή</b>					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστό	M.O	T.A
0	1,00	13	8,78		
1-5	2,00	22	14,86		
6-10	3,00	17	11,49		
11-15	4,00	31	20,95	4,12	1,81
16-20	5,00	30	20,27		
21-25	6,00	17	11,49		
26 και άνω	7,00	18	12,16		
Σύνολο		148	100,0		

**Πίνακας 15:** Προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή

Από τους 75 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 50,68% που υπηρετούσαν στη γενική αγωγή, 22 εκπαιδευτικοί ποσοστό 14,86% είχαν προϋπηρεσία 1 ως 5 έτη, 17 εκπαιδευτικοί ποσοστό 11,49% είχαν προϋπηρεσία 6 ως 10 έτη, 31 ποσοστό 20,95%, είχαν προϋπηρεσία 11 ως 15 έτη, 30 εκπαιδευτικοί ποσοστό 20,27% είχαν προϋπηρεσία 16 ως 20 έτη, άλλοι 17 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 11,49% είχαν προϋπηρεσία 21 ως 25 έτη και 18 εκπαιδευτικοί ποσοστό 12,16% είχαν προϋπηρεσία πάνω από 26 έτη. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 4,12$  και  $T.A.=1,81$ , αντίστοιχα (Πίνακας 15).

<b>Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή</b>					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>
0	1,00	69	46,62		
1-5	2,00	19	12,84		
6-10	3,00	35	23,65	2,21	1,40
11-15	4,00	16	10,81		
16-20	5,00	4	2,70		
21-25	6,00	4	2,70		
26 και άνω	7,00	1	,68		
<i>Σύνολο</i>		148	100,0		

**Πίνακας 16:** Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή

Από τους 73 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 49,32% που υπηρετούσαν στην ειδική αγωγή, 19 εκπαιδευτικοί ποσοστό 12,84% είχαν προϋπηρεσία 1 ως 5 έτη, 35 εκπαιδευτικοί ποσοστό 12,84% είχαν προϋπηρεσία 6 ως 10 έτη, 16 εκπαιδευτικοί ποσοστό 10,81% είχαν προϋπηρεσία 11 ως 15 έτη, 4 εκπαιδευτικοί ποσοστό 2,70% είχαν προϋπηρεσία 16 ως 20 έτη, άλλοι 4 ποσοστό 2,70% είχαν προϋπηρεσία 21 ως 25 έτη και ένας, μόνο εκπαιδευτικός ποσοστό 0,68% είχε προϋπηρεσία πάνω από 26 έτη. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 2,21$  και  $T.A.=1,40$ , αντίστοιχα (Πίνακας 16).

<b>Προϋπηρεσία σε άλλη Υπηρεσία εκτός Εκπαίδευσης</b>					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>
ΝΑΙ	1,00	45	30,41		
ΟΧΙ	2,00	103	69,59	1,70	0,46
<i>Σύνολο</i>		148	100,0		

**Πίνακας 17:** Προϋπηρεσία σε άλλη Υπηρεσία εκτός Εκπαίδευσης

Από τους 148 εκπαιδευτικούς, οι 45 ποσοστό 30,49%, είχαν προϋπηρεσία σε άλλη υπηρεσία εκτός εκπαίδευσης. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 1,70$  και  $T.A.=0,46$ , αντίστοιχα (Πίνακας 17).

<b>Στέλεχος Εκπαίδευσης</b>					
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>
Διευθυντής	1,00	18	12,16		
Υποδιευθυντής	2,00	13	8,78	2,67	0,68
Όχι:	3,00	117	79,05		
<i>Σύνολο</i>		148	100,0		

**Πίνακας 18:** Στέλεχος Εκπαίδευσης

Για την τρέχουσα σχολική περίοδο ως στελέχη εκπαίδευσης από το σύνολο των ερωτηθέντων διετέλεσαν ή διατελούσαν 18 εκπαιδευτικοί ως διευθυντές, ποσοστό 12,16% και 13 ως υποδιευθυντές, ποσοστό 8,78%. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αφορούσαν όλο το δείγμα και ήταν  $M.O = 2,67$  και  $T.A.=0,68$ , αντίστοιχα (Πίνακας 18).

<b>Επιπλέον Σπουδές</b>				
<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
1.Δεύτερο πτυχίο	8	5,4	5,4	5,4
2.Μετεκπαίδευση ΕΑ	2	1,4	1,4	6,8
3.Μεταπτυχιακό ΕΑ	21	14,2	14,2	20,9
4.Μεταπτυχιακό άλλο	28	18,9	18,9	39,9
5. Μεταπτυχιακό & Μετεκπαίδευση ΕΑ	4	2,7	2,7	100,0
6. Δεύτερο πτυχίο & Μεταπτυχιακό ΕΑ	2	1,4	1,4	94,6
7. Δεύτερο πτυχίο & Μεταπτυχιακό & Μετεκπαίδευση ΕΑ	2	1,4	1,4	96,6
8.Διδακτορικό	1	,7	,7	50,0

9.Διδακτορικό ΕΑ	1	,7	,7	97,3
10. Διδακτορικό & Μεταπτυχιακό ΕΑ	1	,7	,7	91,2
11. Διδακτορικό ΕΑ 7 Μεταπτυχιακό άλλο	1	,7	,7	91,9
12. Διδακτορικό & Μεταπτυχιακό & Μετεκπαίδευση ΕΑ	1	,7	,7	92,6
13. Διδακτορικό ΕΑ & Μεταπτυχιακό & Μετεκπαίδευση ΕΑ	1	,7	,7	93,2
14. Δεύτερο πτυχίο δύο μεταπτυχιακά διδακτορικό	1	,7	,7	95,3
15. Καμία επιπλέον σπουδή πέραν του βασικού πτυχίου	56	37,8	37,8	90,5
<b>Σύνολο</b>	<b>148</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Πίνακας 19:** Επιπλέον Σπουδές

Στον Πίνακα 19 φαίνεται, ότι 56 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 37,8% είχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών. Δεύτερο πτυχίο είχαν 8 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 5,4 %. Ποσοστό 1,4% των ερωτηθέντων είχαν κάνει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, ενώ οι περισσότεροι είχαν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (14,2%) καθώς προσμετράται ως προσόν για την τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού στις δομές ειδικής αγωγής. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είχε το 18,9%. Πολλοί λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει δεύτερο προπτυχιακό κύκλο και μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (1,4%), ενώ η μειονότητα των εκπαιδευτικών είχε ολοκληρώσει διδακτορικό κύκλο σπουδών (0,7%) ή μεταπτυχιακό και διδακτορικό κύκλο σπουδών μαζί πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού (0,7%) (Πίνακας 19).

#### **4.2. Διαφορές στην Εργασιακή Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών ως προς τον Τύπο Σχολείου**

Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στους εκπαιδευτικούς στα επίπεδα της εργασιακής



εξουθένωσης ως προς τον τύπο σχολείου (γενικό-ειδικό). Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αφού χωρίστηκε όλο το δείγμα με βάση τον τύπο σχολείου (γενικό-ειδικό). Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως  $p < 0.05$ .

<b>Εργασιακή Εξουθένωση</b>					
<i>Υποκλίμακες</i>	<i>Τύπος Σχολείου</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Συναισθηματική εξάντληση</b>	Γενικό	16,78	10.33	14,34	<b>.000</b>
	Ειδικό	10.90	8.38		
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	Γενικό	2,92	3.66	0,41	.522
	Ειδικό	2,49	4,40		
<b>Προσωπική επίτευξη</b>	Γενικό	37,32	7,23	2,47	.118
	Ειδικό	39,13	5,94		

**Πίνακας 20:** Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Εργασιακής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Στον Πίνακα 20 απεικονίζεται η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) αναφορικά με τον τύπο σχολείου, γενικό – ειδικό, και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών στις τρεις υποκλίμακες της εξαρτημένης μεταβλητής εργασιακή εξουθένωση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τον τύπο σχολείου μόνο στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης. Πιο αναλυτικά οι μέσοι όροι των τιμών καταγράφονται ως ακολούθως:

- στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=16.78, T.A=10.33) ήταν πολύ πιο υψηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (M.O=10.90, T.A=8.38), με  $F(14,34)$  και επίπεδο σημαντικότητας  $p=.000$ ,

- στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=2.92, T.A=3.66) ήταν πιο υψηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (M.O=2.49, T.A=4.40) και
- στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=37.32, T.A=7.23) ήταν λίγο πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (M.O=39.13, T.A=5.94).

Συμπερασματικά τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής με βάση τον Πίνακα 1 ήταν χαμηλά. Παρόλα ταύτα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είχαν πιο υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν λιγότερο εξουθενωμένοι από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

#### 4.3. Διαφορές στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών ως προς τον Τύπο Σχολείου

Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στους εκπαιδευτικούς στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τον τύπο σχολείου (γενικό - ειδικό). Περιγραφική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τιμών στους παράγοντες του ερωτηματολογίου αφού χωρίστηκε όλο το δείγμα με βάση τον τύπο σχολείου (γενικό-ειδικό). Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως  $p < 0.05$ .

<b>Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>					
<i>Παράγοντες</i>	<i>Τύπος Σχολείου</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου</b>	Γενικό	18.24	4.06	13,80	<b>.000</b>
	Ειδικό	20.91	4.68		
<b>Διοικητική οργάνωση σχολείου</b>	Γενικό	14.09	3.36	4,53	<b>.035</b>
	Ειδικό	15.23	3.13		
<b>Ικανοποίηση από τη σχέση με τον Διευθυντή</b>	Γενικό	14.77	3.60		

	Ειδικό	16.06	3.04	5,56	<b>.020</b>
<b>Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα</b>	Γενικό	23.00	4.79	3,52	.063
	Ειδικό	24.46	4.71		
<b>Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς</b>	Γενικό	13.06	2.62	0,97	.328
	Ειδικό	13.52	2.98		
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη</b>	Γενικό	18.36	4.84	6,40	<b>.013</b>
	Ειδικό	20.32	4.61		

**Πίνακας 21:** Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Στον Πίνακα 21 απεικονίζεται η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) αναφορικά με τον τύπο σχολείου (γενικό – ειδικό), δηλαδή οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών που προέκυψαν με την περιγραφική στατιστική ανάλυση για όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης προέκυψε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τον τύπο σχολείου στους τέσσερις από τους έξι παράγοντες που διερευνήθηκαν. Οι παράγοντες που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ήταν: α) *Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου*, β) *Διοικητική οργάνωση σχολείου*, γ) *Ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή* και στ) *Επαγγελματική ανάπτυξη*.

Πιο αναλυτικά στους παράγοντες:

α) *Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου*: οι μέσοι όροι των τιμών στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=18.24, T.A=4.06) ήταν πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (M.O=20.91, T.A=4.68) με  $F(13,80)$  και επίπεδο σημαντικότητας  $p=.000$ ,

β) *Διοικητική οργάνωση σχολείου*: οι μέσοι όροι των τιμών στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=14.09, T.A=3.36) ήταν πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (M.O=15.23, T.A=3.13) με  $F(4,53)$  και επίπεδο σημαντικότητας  $p=.035$ ,

γ) *Ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή*: οι μέσοι όροι των τιμών στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=14.77, T.A=3.60) ήταν πιο χαμηλοί σε σχέση

με τους αντίστοιχους στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (M.O=16.06, T.A=3.04), με  $F(5,56)$  και επίπεδο σημαντικότητας  $p=.020$  και

στ) *Επαγγελματική ανάπτυξη* οι μέσοι όροι των τιμών στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=18.36, T.A=4.84) ήταν πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (M.O=20.32, T.A=4.61), με  $F(6,40)$  και επίπεδο σημαντικότητας  $p=.013$ .

Όσον αφορά τους άλλους δύο παράγοντες βρέθηκαν διαφορές σε σχέση με τον τύπο σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Πιο αναλυτικά στους παράγοντες:

δ) *Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα*: οι μέσοι όροι των τιμών στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=23.00, T.A=4.79) ήταν πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (M.O=24.46, T.A=4.71) και

ε) *Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς*: οι μέσοι όροι των τιμών στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (M.O=13.06, T.A=2.62) ήταν λίγο πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (M.O=13.52, T.A=2.98).

Συμπερασματικά τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής με βάση τον Πίνακα 2 κυμάνθηκαν μεταξύ του *Αρκετά Ικανοποιημένοι* (3) και του *Πολύ Ικανοποιημένοι* (4) εκτός από τον παράγοντα *Ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή* όπου ο μέσος όρος τιμών στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ήταν 16.06 δηλαδή κάτι περισσότερο από *Αρκετά Ικανοποιημένοι*. Παρόλα ταύτα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είχαν πιο χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

#### **4.4. Διαφορές στην Εργασιακή Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο**

Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στους εκπαιδευτικούς στα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης ως προς το φύλο. Περιγραφική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για

την εύρεση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τιμών στις τρεις υποκλίμακες αφού χωρίστηκε όλο το δείγμα με βάση το φύλο (άνδρες-γυναίκες).

<b>Εργασιακή Εξουθένωση</b>					
<i>Υποκλίμακες</i>	<i>Φύλο</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Συναισθηματική εξάντληση</b>	Άνδρες	13.67	10.53	,06	.813
	Γυναίκες	14.05	9.34		
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	Άνδρες	2.71	3.92	,00	.954
	Γυναίκες	2.86	4.14		
<b>Προσωπική επίτευξη</b>	Άνδρες	37.32	7.71	2,13	.146
	Γυναίκες	38.91	5.66		

**Πίνακας 22:** Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Εργασιακής Εξουθένωσης ως προς το Φύλο

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο. Πιο αναλυτικά οι μέσοι όροι των τιμών στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης στους άνδρες (M.O=13.67, T.A=10.53) ήταν λίγο πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (M.O=14.05, T.A=9.34), οι μέσοι όροι των τιμών στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης στους άνδρες (M.O=2.71, T.A=3.92) ήταν λίγο πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (M.O=2.86, T.A=4.14) και οι μέσοι όροι των τιμών στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης στους άνδρες (M.O=37.32, T.A=7.71) ήταν λίγο πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (M.O=38.91, T.A=5.66), (Πίνακας 22).

Συνεπώς, οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερες τιμές από τους άνδρες στις δύο υποκλίμακες (συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση) της εργασιακής εξουθένωσης, άρα ήταν πιο εξουθενωμένες σε σχέση με τους άνδρες.

#### 4.5. Διαφορές στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών ως προς το Φύλο

Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way anova) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στους εκπαιδευτικούς στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς το φύλο. Περιγραφική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των τιμών στους παράγοντες του ερωτηματολογίου αφού χωρίστηκε όλο το δείγμα με βάση το φύλο (άνδρες-γυναίκες).

<b>Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>					
<i>Παράγοντες</i>	<i>Φύλο</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου</b>	Άνδρας	20.14	4.84	1,82	.179
	Γυναίκα	19.11	4.33		
<b>Διοικητική οργάνωση σχολείου</b>	Άνδρας	7.68	3.93	,92	.339
	Γυναίκα	7.72	4.13		
<b>Ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή</b>	Άνδρας	15.68	3.20	,74	.391
	Γυναίκα	15.20	3.53		
<b>Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα</b>	Άνδρας	24.32	4.86	1,81	.181
	Γυναίκα	23.26	4.71		
<b>Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς</b>	Άνδρας	13.23	2.90	,04	.833
	Γυναίκα	13.33	2.74		
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη</b>	Άνδρας	19.65	4.60	,51	.476
	Γυναίκα	19.08	4.98		

**Πίνακας 23:** Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Τιμών Επαγγελματικής Ικανοποίησης ως προς το Φύλο

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο.

Πιο αναλυτικά στους παράγοντες:

α) *Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου*: οι μέσοι όροι των τιμών στους άνδρες (Μ.Ο=20.14, Τ.Α=4.84) ήταν λίγο πιο υψηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (Μ.Ο=19.11, Τ.Α=4.33),

β) *Διοικητική οργάνωση σχολείου*: οι μέσοι όροι των τιμών στους άνδρες (Μ.Ο=7.68, Τ.Α=3.93) ήταν ελάχιστα πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (Μ.Ο=7.72, Τ.Α=4.13),

γ) *Ικανοποίηση από τη σχέση με τον διευθυντή*: οι μέσοι όροι των τιμών στους άνδρες (Μ.Ο=15.68 Τ.Α=3.20) ήταν ελάχιστα πιο υψηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (Μ.Ο=15.20, Τ.Α=3.53),

δ) *Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα*: οι μέσοι όροι των τιμών στους άνδρες (Μ.Ο=24.32, Τ.Α=4.86) ήταν λίγο πιο υψηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (Μ.Ο=23.26, Τ.Α=4.71),

ε) *Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς*: οι μέσοι όροι των τιμών στους άνδρες (Μ.Ο=13.23, Τ.Α=2.90) ήταν ελάχιστα πιο χαμηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (Μ.Ο=13.33, Τ.Α=2.74) και

στ) *Επαγγελματική ανάπτυξη*: οι μέσοι όροι των τιμών στους άνδρες (Μ.Ο=19.65, Τ.Α=4.60) ήταν ελάχιστα πιο υψηλοί σε σχέση με τους αντίστοιχους στις γυναίκες (Μ.Ο=19.08, Τ.Α=4.98), (Πίνακας 23).

Οι άνδρες είχαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τις γυναίκες στους τέσσερις από τους έξι παράγοντες, ενώ στους άλλους δύο παράγοντες που οι γυναίκες είχαν υψηλότερες τιμές η διαφορά ήταν αμελητέα.

Συνεπώς, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες συναδέλφους τους στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Σχολιασμός των ευρημάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τυχόν διαφορές στα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης όσον αφορά τον τύπο σχολείου, γενικό – ειδικό, καθώς και τυχόν διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούσαν στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

#### **5.1. Εργασιακή εξουθένωση: Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής**

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ήταν χαμηλά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Παπαγιαννάκη (2013) και Στάγια και Ιορδανίδη (2014) οι οποίοι βρήκαν επίσης χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Επίσης και άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης ήταν χαμηλά έως μέτρια συγκριτικά με τα αντίστοιχα σε άλλες χώρες του εξωτερικού (Αβεντισιάν-Παγαροπούλου κ.ά., 2002; Κάντας, 1996; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Papastyliannou et al., 2009; Χαραλάμπους, 2012). Η Γιαννακίδου Ευσταθίου (2014) διευκρίνισε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αυξημένη αυτοαντίληψη εμφάνισαν και χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Στην έρευνα όμως των Κάμτσιου και Λώλη (2016) βρέθηκε ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης ήταν μέτρια ως υψηλά αποτέλεσμα που δεν συμφωνεί με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τα σχολεία ειδικής αγωγής εφόσον η λειτουργία τους καθιερώθηκε πολύ αργότερα από ότι των σχολείων της γενικής αγωγής ο αριθμός των ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία είναι περιορισμένος τόσο σε έκταση όσο και σε αριθμό συγκριτικά με τη γενική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες που έχουν γίνει στην ειδική αγωγή για την εργασιακή εξουθένωση είναι περιορισμένες.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή εξουθένωση ήταν ο τύπος της αναπηρίας (Kokkinou & Davazoglou, 2009), η ελλιπής



επιμόρφωση, η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η συνεργασία με φορείς της ειδικής αγωγής (Κόκκινος, Αλβανόπουλος & Δαβάζογλου, 2004), ο φόρτος εργασίας (Lavian, 2012), η σύγκρουση ρόλων (Wisniewski & Gargiulo, 1997), η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και η συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. (Χατζηπαντελή, 2016).

Σε κάθε έρευνα καταγράφηκαν διαφορετικοί παράγοντες ως αιτίες πρόκλησης της εργασιακής εξουθένωσης. Παρόλα ταύτα οι έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis, 2008; Sairi, 2004). Επίσης σε έρευνα που βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν εξουθενωμένοι το ποσοστό στο σύνολο των εργαζομένων ήταν χαμηλό, δηλαδή κυμαίνονταν μεταξύ 10% ως 20% (Τσιγκρά, 2017). Τα αποτελέσματα των τελευταίων ερευνών συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όπου βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Όσον αφορά τις συγκριτικές μελέτες των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής τα αποτελέσματα ήταν αντικρουόμενα. Κάποιες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είχαν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Billingsley, 1993; Κόκκινος κ.ά., 2004; Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Ωστόσο υπήρξαν και έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είχαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Κυγιακού, 1987; Κολιάδης κ.ά. 2003; Trendall, 1989) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με τα αποτελέσματα των οποίων συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να διασαφηνιστούν οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση και την εκδήλωση της εργασιακής εξουθένωσης. Επίσης πρέπει να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

## **5.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση: Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής**

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αρκετά υψηλά ως πολύ υψηλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι. Σε παρόμοια

αποτελέσματα κατέληξαν οι ερευνητές Koustelios (2001), Μπρούζος (2002), Παπαναούμ (2003), Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003), Ζουρνατζή και συνεργάτες (2006), Ταρασιάδου (2008), Χατζηδημητρίου (2011), Δήμου (2011) και Παπαθωμόπουλος (2013). Ωστόσο στις έρευνες καταγράφονται διαφορετικοί παράγοντες που επηρέασαν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που καταγράφονται είναι διάφοροι, σε κάποιες έρευνες μπορεί και ίδιοι αφού δεν έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα ένα κοινό εργαλείο μέτρησης που να μετρά τους ίδιους παράγοντες. Πάντως οι συνθήκες εργασίας φάνηκε ότι έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Μελκάνη, 2005; Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Σαΐρη (2014) όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή, τη σχέση με τον διευθυντή, τους προϊσταμένους τους και γενικότερα από την αναγνώριση της δουλειάς τους, ενώ δεν ήταν ευχαριστημένοι από τις δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και από τις ευκαιρίες για επαγγελματική κατάρτιση. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι και στους έξι παράγοντες που διερευνήθηκαν και μάλιστα σε τέσσερις από αυτούς βρέθηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στα αποτελέσματα της Γραμματικού (2016) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αποτέλεσμα που συμφωνεί με της παρούσας έρευνας, αλλά στην έρευνα της Γραμματικού (2016) όσον αφορά την αξιολόγηση, τις δυνατότητες για επιμόρφωση και εξέλιξη, τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν δυσαρεστημένοι. Με κάποια αποτελέσματα ερευνών δεν μπορεί να γίνει σύγκριση αναλυτικά ως προς τους παράγοντες καθώς οι έρευνες δεν εξετάζουν τους ίδιους παράγοντες ως πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας εξέτασε παράγοντες κάποιοι από τους οποίους διερευνήθηκαν και στην εργασία των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011). Έτσι δόθηκε η δυνατότητα για μια πιο αναλυτική σύγκριση σε σχέση με τους παράγοντες που ενισχύουν ή μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011) όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν δυσαρεστημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

τους αποτελέσματα που δικαιολογείται από το ότι στην έρευνα τους συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία χωρίς προαύλιο χώρο.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ως προς τον παράγοντα *Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές* δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι. Αυτό ίσως να οφείλεται στα σχολεία γενικής αγωγής στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών τα οποία διατηρούνται σε καλή κατάσταση με τη συνεχή παρουσία και συνδρομή των τοπικών δημοτικών αρχών. Όσον αφορά τα σχολεία της ειδικής αγωγής βρίσκονται σε ένα σύγχρονο και καλά εξοπλισμένο κτιριακό συγκρότημα λίγο έξω από το κέντρο της πόλης, το οποίο συντηρείται συνεχώς και διατηρείται σε πολύ καλή κατάσταση ακόμα και με εθελοντική προσωπική εργασία των εκπαιδευτικών. Ίσως αυτό να εξηγεί το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι. Όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τον παράγοντα *Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές* ίσως να οφείλεται στο κτιριακό συγκρότημα που στεγάζονται οι δομές της ειδικής αγωγής το οποίο διαθέτει ακόμα και θερμαινόμενη πισίνα. Δεν είναι τυχαίο που θεωρείται ένα από τα καλύτερα συγκροτήματα ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Είναι πολύ λογικό οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να δηλώνουν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Στην έρευνα των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011), ως προς τον παράγοντα *Οργάνωση της διοίκησης*, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν δυσαρεστημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και τον τρόπο επένδυσης των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι στον συγκεκριμένο παράγοντα. Ειδικότερα όσον αφορά τα σχολεία ειδικής αγωγής δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα θέματα οργάνωσης της διοίκησης καθώς ασχολείται με την παροχή υπηρεσιών σε μια ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, τους μαθητές με αναπηρία και Ε.Ε.Α.

Ως προς τον παράγοντα *Σχέσεις με το διευθυντή*, στην έρευνα των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011), αναφέρθηκαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, ενώ δήλωσαν ότι δεν ήταν ευχαριστημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις και ειδικότερα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Αυτό μπορεί να οφείλονταν στο αίσθημα ανταγωνισμού και στην έλλειψη αλληλεγγύης και κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι όσον αφορά τους ίδιους παράγοντες και αυτό ίσως να οφείλεται στις καλές σχέσεις με τον διευθυντή

και στο σεβασμό των εκπαιδευτικών εξαιτίας του σχολικού πλαισίου στο οποίο απαιτείται οι καταστάσεις να αντιμετωπίζονται με ευαισθησία και ανθρωπιά και να υπάρχει υποστήριξη από μέρους του ανθρώπινου δυναμικού που υπηρετεί στις δομές ειδικής αγωγής. Βασικός παράγοντας για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι το καλό σχολικό κλίμα που απορρέει από τις καλές σχέσεις και τη συνεργασία με τους συναδέλφους και αντίστοιχα με τον διευθυντή.

Ως προς τον παράγοντα *Σχέσεις με τους μαθητές* και κοινωνική συμπεριφορά στην έρευνα των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας. Ίσως αυτό να οφείλεται στο ρόλο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων των σχολείων ο οποίος θεωρείται σημαντικός παράγοντας καθώς μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος με την πρόληψη και άμβλυνση προβλημάτων όσον αφορά τους μαθητές και τη σχολική μονάδα, με τον προγραμματισμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων και να ενισχύσει τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Ως προς τον παράγοντα *Επαγγελματική ανάπτυξη* στην έρευνα των Παπαγεωργίου και Παπατζήκα (2011), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν δυσαρεστημένοι, αίσθημα που προέκυψε από τις περιορισμένες δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Σε αντίθεση έρχονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι. Αν και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ακολουθεί σε γενικές γραμμές μια κοινή πορεία για όλους όσους υπηρετούν στο δημόσιο τομέα σε κάθε Περιφερειακή Ενότητα υπάρχει η δυνατότητα οργάνωσης σεμιναρίων, συνεδρίων, ημερίδων τα οποία δρούν ως ανατροφοδότηση στους προβληματισμούς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας. Στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών οργανώνονται σε τακτά διαστήματα σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες τόσο για τη γενική όσο και για την ειδική αγωγή.

Όπως φάνηκε πολλοί και ποικίλοι είναι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι σε κάθε έρευνα έχουν διαφορετική βαρύτητα και σημασία.

### **5.3. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης ήταν χαμηλά σε όλους, ωστόσο βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής ήταν περισσότερο εξουθενωμένοι από της ειδικής αγωγής. Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αρκετά υψηλά ως πολύ υψηλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι. Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, ότι όσο αυξάνεται η εργασιακή εξουθένωση μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Άρα υπάρχει αρνητική συσχέτιση της εργασιακής εξουθένωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Συγκριτικές μελέτες σε εκπαιδευτικούς μόνο της γενικής αγωγής κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης τότε έχουν αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση (Αμαραντίδου, 2010; Καγκέλη, 2017) αποτέλεσμα με το οποίο συμφωνεί και το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας.

Ο αριθμός των ερευνών περιορίζεται όσο αυξάνονται οι εξεταζόμενες μεταβλητές σε συγκριτικές μελέτες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Σε έρευνα της Κόφα (2017) στην Αθήνα, όπου εξετάστηκε η εργασιακή εξουθένωση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είχαν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής. Ως παράγοντες, οι οποίοι αύξησαν τα επίπεδα του στρες, αναφέρθηκαν η διαδικασία της διδασκαλίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του προγράμματος, η συμπεριφορά των μαθητών και η διαθεσιμότητα χρόνου. Με αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί και το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν επίσης χαμηλότερες τιμές εργασιακής εξουθένωσης, άρα βίωναν λιγότερο άγχος (Αντωνίου & Πολυμέρη, σελ. 245, 2008) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι ερευνητές Kyriakou (1987), Trendall (1989), Κολιάδης και συνεργάτες (2003).

Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες (Billingsle, 1993; Κόκκινος κ.ά., 2004; Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006), που έρχεται σε αντίθεση το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο τύπος σχολείου, γενικό – ειδικό, μπορεί να αποτελεί

παράγοντα επίδρασης της εργασιακής εξουθένωσης και περαιτέρω της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά οι συνθήκες της εργασίας είναι εκείνες που παίζουν καθοριστικό ρόλο. Τα σχολεία, γενικά-ειδικά, μπορεί να διαφέρουν όσον αφορά τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ανάλογα με το χρήματα που διατίθενται για τον εξοπλισμό και τη συντήρησή τους από τους εκάστοτε δήμους. Ειδικότερα, όσον αφορά τα σχολεία ειδικής αγωγής ένας πιο εξειδικευμένος παράγοντας πρέπει να εξεταστεί που αφορά τις κατηγορίες, τους τύπους και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των φοιτούντων μαθητών που στο πέρασμα του χρόνου τροποποιούνται με την εγγραφή νέων μαθητών και την αποφοίτηση των παλαιών. Επίσης το σχολικό κλίμα, το οποίο διαμορφώνεται από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, εναλλάσσεται σε ετήσια βάση αφού οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες και κάθε χρόνο για αυτό το λόγο προσλαμβάνονται αναπληρωτές.

Στην έρευνα της Κόφα (2017) όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν χαμηλά ως μέτρια και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα όμως της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. με στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τέσσερις από τους έξι παράγοντες που διερευνήθηκαν.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ξανά ότι οι δομές της ειδικής αγωγής στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών στεγάζονται σε ένα βιοκλιματικό κτίριο υψηλής ποιότητας, το οποίο είναι πρότυπο για ολόκληρη τη χώρα. Διαθέτει τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, θερμαινόμενη πισίνα και δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών σε θεραπευτικά προγράμματα (όπως θεραπευτική ιππασία, θεραπευτική κολύμβηση κ.ά.) με στόχο την βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας τους. Υποστηρίζεται από δημόσιους και ιδιωτικούς τοπικούς φορείς. Το σχολείο προσελκύει μαθητές από όλες τις περιοχές της Περιφερειακής Ενότητας ακόμα και από τους γύρω Νομούς αφού εκτός των άλλων λειτουργούν πολλές ειδικότητες. Το προσωπικό είναι πλήρες. Επίσης κάθε χρόνο προσλαμβάνεται Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, όπως κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό για τους μαθητές που χρήζουν βοήθειας και

υποστήριξης, όπως μαθητές σε αναπηρικά αμαξίδια. Επίσης υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας με τους φορείς Κοινωνικής Πρόνοιας και Υγείας του δήμου. Οι κύριες δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς, όπως δήμους, ελεύθερους επαγγελματίες, ανώτατα ιδρύματα κλπ., στοχεύουν στη βελτίωση του γνωστικού και κοινωνικού επιπέδου των μαθητών. Το σχολείο συμμετέχει σε εθνικούς διαγωνισμούς και δράσεις που σχετίζονται με την καινοτομία στην εκπαίδευση, τη χρήση των ΤΠΕ στις σχολικές πρακτικές, τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, τη μείωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού και την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος.

Επίσης τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί βαρύτητα στις δομές της ειδικής αγωγής καθώς το κράτος βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών σε όλους τους τομείς της ειδικής αγωγής. Γίνεται προσπάθεια σχεδιασμού κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, διοργανώνονται σε τακτά διαστήματα σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες που αφορούν τους μαθητές με αναπηρία και Ε.Ε.Α. Όμως η πορεία είναι εξελικτική και ανοδική με αποτέλεσμα να απαιτείται συνεχώς ανατροφοδότηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις δομές ειδικής αγωγής αφού κάθε άτομο είναι μοναδικό και εξαιτίας αυτού κάθε τύπος αναπηρίας εκδηλώνεται και εξελίσσεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο. Αυτό απαιτεί συνεχή επαγρύπνηση όλων για είναι αποτελεσματική η διδασκαλία και η μάθηση ειδικότερα στις δομές της ειδικής αγωγής. Ίσως το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας να οφείλεται στους παραπάνω παράγοντες που καταγράφηκαν αναλυτικά οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στις δομές της ειδικής αγωγής στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

Στην έρευνα της Κόφα (2017) φάνηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του εργασιακού στρες. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας όπου βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έτσι με την αύξηση της εργασιακής εξουθένωσης μειώνονταν η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και περαιτέρω η αποδοτικότητά τους αφού βρέθηκε ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Hughes, 2001; Paoli, 1997).

Απαιτείται περαιτέρω έρευνα καθώς δεν έχουν γίνει άλλες έρευνες στην Ελλάδα και δεν μπορούν να γίνουν συγκριτικές μελέτες και γενικεύσεις των αποτελεσμάτων.

#### 5.4. Συσχέτιση Εργασιακής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών με το Φύλο

Επιμέρους στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τυχόν διαφορές στα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης όσον αφορά το φύλο στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξε και η Κόφα (2017). Παρόλα αυτά στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν λίγο πιο υψηλότερες τιμές σε όλες τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με τους άνδρες. Συνεπώς, οι γυναίκες φάνηκε ότι ήταν περισσότερο εξουθενωμένες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν, αλλά και διαφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014) όπου οι γυναίκες είχαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους άνδρες. Πιο συγκεκριμένα ως προς τις διαστάσεις σε σχέση με την έρευνα του Κάντα (1996) συμφωνούν ως τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης καθώς και με πολλές άλλες έρευνες (Αβεντισιάν – Παγοροπούλου κ.ά., 2002; Burke & Greenglass, 1993; Κάντα, 1996; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Saricam & Sakiz, 2014; Schaufeli & Leiter, 2001), όπου οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους άνδρες. Ως προς την αποπροσωποποίηση οι γυναίκες στην παρούσα έρευνα είχαν ελάχιστα πιο υψηλές τιμές σε σχέση με τους άνδρες, αντίθετα με την έρευνα του Κάντα όπου οι άνδρες ήταν εκείνοι που εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν και πολλές άλλες έρευνες (Αβεντισιάν – Παγοροπούλου κ.ά., 2002; Burke & Greenglass, 1993; Κάντα, 1996; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Saricam & Sakiz, 2014). Επίσης, σε έρευνα της Γιαννακίδου Ευσταθίου (2014) βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και του στρες, με τις γυναίκες να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ως γνωστό οι γυναίκες που εργάζονται εξακολουθούν να έχουν την κύρια ευθύνη του σπιτιού με αποτέλεσμα να αυξάνεται συνεχώς ο φόρτος εργασίας στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν με επιτυχία τόσο στις οικογενειακές (σύζυγος – μητέρα) όσο και στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Ίσως οι αυξημένες υποχρεώσεις να τις οδήγησαν και σε υψηλότερα επίπεδα τιμών εργασιακής εξουθένωσης καθώς το 80.41% του δείγματος



της παρούσας έρευνας ήταν έγγαμοι και το 87.16% είχαν 1 έως τρία παιδιά γεγονός που αποδεικνύει τις αυξημένες απαιτήσεις της καθημερινότητας τους. Επίσης, η Θεωρία των ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δικαιολογηθούν οι πιο αυξημένες τιμές που είχαν οι γυναίκες στην παρούσα εργασία ως προς διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Βάσει αυτής της Θεωρίας οι γυναίκες από τη 'φύση' τους εκφράζουν την κόπωση και τα συναισθήματά τους (συναισθηματική εξάντληση) ευκολότερα σε σχέση με τους άνδρες οι οποίοι σε πειστικές και αγχογόνες καταστάσεις προτιμούν να απομονώνονται (Eagly, 1987; Eagly & Wood, 1982). Επιπλέον οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο συναισθηματικές και ευαίσθητες σε σχέση με τους άνδρες και αυτό ενισχύει την πιο μεγάλη οικειότητα που έχουν με τους μαθητές λόγω της 'φύση' τους ως μητέρες (Cordes & Dougherty, 1993).

Άλλες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβανομένου και του φύλου δεν επηρέασαν τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Χατζηπαντελή, 2016).

Όπως προέκυψε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δεν συμφωνούν στις τιμές σε όλες τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Κατόπιν τούτου απαιτείται περαιτέρω έρευνα σε σχέση και με άλλους παράγοντες για παράδειγμα προσωπικούς, ατομικούς για να διευκρινιστούν οι βασικές αιτίες που προκαλούν εργασιακή εξουθένωση και να αντιμετωπιστούν με προγράμματα παρέμβασης με στόχο τη μείωση ή/και την εξάλειψη της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.

## **5.5. Συσχέτιση Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών με το Φύλο**

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αρκετά υψηλά ως πολύ υψηλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς τα οποία όμως δεν επηρεάστηκαν από το φύλο. Ωστόσο βρέθηκε ότι οι άνδρες ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν αλλά και διαφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Mwamwanda (1997) ότι και τα δύο φύλα αποκομίζουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι άνδρες ήταν λίγο πιο

ικανοποιημένοι από τις γυναίκες αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξαν και οι ερευνητές Eliophotou-Menon και συνεργάτες (2008) και Karavas το (2010). Σε αντίθεση έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Mwamwanda όπου βρέθηκε ότι ένα ποσοστό ανδρών είναι λιγότερο ικανοποιημένο από τη διδασκαλία, αλλά όμως αν είχε ξανά τη δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος θα διάλεγε και πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όμως υπάρχουν και έρευνες όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι πιο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άνδρες (Sari, 2004).

Επίσης τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Kyriacou και Sutcliffe (1978), Ερωτοτοκρίτου (1996), Sari (2004) Παπαδόπουλος (2008), Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010), Καρακώστα (2013), Κρανιώτη (2013), Παπαθωμόπουλος (2013) και Κόφα (2017) αφού σε καμία δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Συμπερασματικά η επαγγελματική ικανοποίηση δεν διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες, όμως δεν αποτελέσματα των ερευνών δεν έρχονται σε ομοφωνία.

Εν κατακλείδι το φύλο δεν επηρέασε ούτε την εργασιακή εξουθένωση, αλλά ούτε και την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς όπως επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ασκούν επιρροή δευτερεύουσας σημασίας συγκριτικά με τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006; Pines 1986; Shaufeli & Enzmann 1998).

Περαιτέρω έρευνα απαιτείται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η παρούσα εργασία καταθέτει σημαντικές πληροφορίες για το πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικότερα της ειδικής αγωγής.

Η εργασιακή εξουθένωση είναι πιθανό να γίνει ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα στο άμεσο μέλλον. Εργασιακή εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση έχουν αρνητική συσχέτιση. Θα πρέπει να αναδειχθεί η σημασία της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για την αποφυγή και την ενίσχυση, αντίστοιχα αφού σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους, αλλά και με τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα και παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας.

Ως απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική παρέμβαση οι Ramarajan και Barsade (2006) προτείνουν τη θετική αντιμετώπιση των εργαζομένων από τους προϊσταμένους τους και κυρίως την καλλιέργεια σχέσεων αλληλοσεβασμού και εκτίμησης. Ο έπαινος και η ενθάρρυνση από τον προϊστάμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποσυμπίεση από μια αγχογόνο κατάσταση και σε συνδυασμό με την ανάπτυξη υποστηρικτικού κλίματος στο χώρο εργασίας (Haley-Lock, 2007) θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτρεπτικά για την εκδήλωση μη προσαρμοστικών συμπεριφορών (Smith, 2007). Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη συζήτηση, στη συστηματική καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας καθώς έχει βρεθεί, ότι η θετική αλληλεπίδραση των εργαζομένων έχει θετικά αποτελέσματα στην παραγωγικότητα των οργανισμών. Επίσης, η ύπαρξη ενός λιγότερου ελεγχόμενου περιβάλλοντος από τον προϊστάμενο με ταυτόχρονη παροχή ελευθερίας και αυτονομίας στους εργαζομένους θα συνέβαλλε ουσιαστικά στην αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού, αφού έχει βρεθεί ότι οι εργαζόμενοι που αισθάνονται αυστηρά ελεγχόμενοι και δεν έχουν δυνατότητα αυτενέργειας βιώνουν πιο έντονα το εργασιακό στρες (Ramarajan & Barsade, 2006). Στη σχολική μονάδα η εκδήλωση εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς έχει αρνητικές συνέπειες στους αποδέκτες των

υπηρεσιών τους και επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής μάθησης (Burke et al, 1996; Chang, 2009).

Η εργασιακή εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζει τον επαγγελματικό και τον προσωπικό τομέα της ζωής τους, έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στους βασικούς αποδέκτες των υπηρεσιών τους και κατ' επέκταση άμεσο αντίκτυπο στην αποδοτικότητα και στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Για το λόγο αυτό απαιτείται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβάσεων για την πρόληψη και προστασία από τους παράγοντες που οδηγούν στο σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης καθώς και ενίσχυση των παραγόντων που αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών. Η κατάλληλη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να συμβάλλει στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων τέτοιου είδους προγραμμάτων.

Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ του ανθρώπου και της κοινωνίας μέσα στην οποία εντάσσεται το εργασιακό περιβάλλον και να τεθεί ως βασική συντεταγμένη η προσαρμογή της εργασίας στις ανθρώπινες ικανότητες και δυνατότητες και ταυτόχρονα η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν:

α) ο αριθμός του δείγματος των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα ειδικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών,

β) η προέλευση του δείγματος, δηλαδή από μια επαρχιακή πόλη της Β. Ελλάδος,

γ) εάν οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ειλικρίνεια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να διερευνηθούν τυχόν διαφορές στους εκπαιδευτικούς ως προς τον τύπο σχολείου, γενικό-ειδικό, όσον αφορά τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης:

A. σε διάφορες πόλεις της Ελλάδος

B. σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος όπως:

- Ήπειρος
- Θεσσαλία
- Θράκη
- Κρήτη
- Μακεδονία
- Νησιά Αιγαίου Πελάγους
- Νησιά Ιονίου Πελάγους
- Πελοπόννησος
- Στερεά Ελλάδα

Γ. σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (όπως, φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης κ.ά.) των εκπαιδευτικών.

Επίσης θα μπορούσε να γίνει:

- συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από τις έρευνες στις διάφορες περιοχές της Ελλάδος και συσχέτιση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (όπως, φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης κ.ά.)
- σχεδιασμός και στάθμιση ενός εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα
- σχεδιασμός και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων για την αποφυγή της εργασιακής εξουθένωσης
- σχεδιασμός και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Στα Ελληνικά

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-107.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή, ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2018, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31416#page/112/mode/1up>
- Αναγνωστίδης, (2016). *Ανίχνευση και ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αντωνίου, Α.Σ. (2007). *Πηγές Εργασιακού Στρες: Το σύνδρομο “Mobbing”. Το σύνδρομο “Burn-out”* (σελ. 30-31). Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ελληνικό Ινστιτούτο Υγείας και Ασφάλειας της Εργασίας. Αθήνα: Λιβάνη ΑΒΕ.
- Αντωνίου, Α.Σ. (Επιμ.) (2008). *Burn out. Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνίου, Η. Χ. (2016). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών* (3<sup>η</sup> Έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Αντωνίου, Α.Σ., & Πολυμέρη, Θ.Κ. (2008). Επισήμανση διαφορών μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά στο εργασιακό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση. Στο Αντωνίου, Α.Σ., (Επιμ.), *Burn out. Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Κεφ. 10, (σελ. 245-258). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αντωνίου, Α.Σ., & Πολυχρόνη Φ. (2008). Ανάλυση και αξιολόγηση ευρημάτων ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος για την πρόληψη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο Αντωνίου, Α.Σ., (Επιμ.), *Burn out. Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Κεφ. 11, (σελ. 259-288). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Αντωνίου, Α.Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ., & Γάκη, Α. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους ειδικών σχολείων. Στο Αντωνίου, Α.Σ, (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία* (σελ.137-200). Αθήνα: Παπαζήση.
- Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας για τη συμβολή της διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Γιαννακίδου Χ. Ευσταθίου, (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική σχολή, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136349>
- Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ελλάδα Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια βίου Μάθηση, Έρευνα Καινοτομία και Οικονομία, Τόμος 1*. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης της Έρευνας και Καινοτομίας υπό την αιγίδα του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782/812>
- Δαδαμόγια, Θ. (2014). *Διαχείριση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος: η περίπτωση ενός ειδικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). *Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Proceedings of 6<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.



- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Άτραπος.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κυπριακή εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.
- Καγκέλη, Ε. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος 9 (σελ. 41-87).
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*. 30-43.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 1°. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Μέρος 3°. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Τόμος 1<sup>ος</sup>. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κατσαρός, Ι. (2007). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. 3<sup>ο</sup> Τεύχος Επιστημονικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καρακώστα, Α. (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κρασιώτη, Π. (2013). *Εργασιακή Ικανοποίηση των Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στη Ρόδο*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόκκινος, Κ.Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Κύπρου (σελ. 1056-1074). Λευκωσία.
- Κόκκινος, Κ. Μ., Αλβανόπουλος, Γ., & Δαβάζογλου, Α. (2004). Ανιχνεύοντας τις πηγές άγχους σε εκπαιδευτικούς ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Ευρωπαϊκό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη 19 – 21 Νοεμβρίου.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Λ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β., (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Β' Τόμος (σελ. 282-297). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κόφα, Ο. (2017). *Εργασιακό στρες και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής). Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2018, από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/uoadl:2314959>
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Μπάλιου, Μ.Ε. (2005). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Στο Καινοτομίες στην εκπαίδευση (37). Διεύθυνση σειράς : Χατζηδήμου, Δ. – Ταρατόρη, Ε. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Μακρή Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2018 από <http://www.pee.gr>
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα* (2), 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης*. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου, 2018, από <http://eliasmatsagouras.webnode.com/>
- Μλεκάνης, Μ. (2005) *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο: Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., & Στραβάκου, Π., *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σελ. 201- 210). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παναγιώτου, Α., & Βαλσαματζή, Α. (2018). *Μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένταξη στις τάξεις φυσικής αγωγής του γενικού σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παππά, Β. (2002). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl4pdf>

- Παπαγεωργίου Μ., & Παπατζήκα, Λ. (2011). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης*. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.).
- Παπαγιαννάκος, Α. (2013). *Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Σχολή Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2008). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδραση της στην ψυχοσωματική υγεία*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη*. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14, 367-391.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Πολυχρονόπουλος, Κ.Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2018, από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10886/file0.pdf?sequence=2>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Οι Έλληνες δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους* (σελ.52-76). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐρης, Χ. (2014). *Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του Η οπτική των εκπαιδευτικών των νομών Ροδόπης και Έβρου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Περιοδικό: Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμος 7, (σελ.56-82). Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2018, από <http://dx.doi.org/10.12681/jret.855>
- Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ταρασιάδου, Α. (2008). *Η διερεύνηση των κινήτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανοποίηση από το επάγγελμα τους*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π.(2002).Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Τσιγκρά Α. (2017). *Η συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηδημητρίου, Χ. (2011). *Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηπαντελή, Α. Στεργίου (2016). *Επαγγελματική Εξουθένωση των εργαζομένων στα ειδικά σχολεία*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Ανακτήθηκε 1 Απριλίου, 2018, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/284839/files/GRI-2016-17320.pdf>

### **Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Εγκύκλιοι, Υπουργικές αποφάσεις.**

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις Παρατηρήσεις.* Αθήνα: Εφημερίδα Κυβέρνησης.

Νόμος 2817/2000. ΦΕΚ Α'78/14.03.2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Νόμος 3699/2008. ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002. Για τον «Καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

## *Στα Αγγλικά*

- Aiken L.H., Clarke S.P., Sloane D.S., Sochalski J. & Silber J.H. (2002). Hospital staffing and patient mortality, nurse burnout and job dissatisfaction. *Journal of the American Medical Association*, 288, 1987-1993.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress: Including the excluded*, University of Manchester. Ανακτήθηκε 31 Δεκεμβρίου, 2013, από [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_p/polychroni\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm).
- Baruch, G. K., Biener, L., & Barnett, R. C. (1987). Women and gender in research of work and family stress. *American Psychologist*, 42, 130-136.
- Blasé, J.J. (1982). Social -psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Bellamy, P.A., & Ramsay, K. (1994). *Barriers to women working in corporate management*. Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Bennett S., Plint A., & Clifford T.J. (2005). Burnout, psychological morbidity, job satisfaction, and stress: a survey of Canadian hospital based child protection professionals. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 1112-1116.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137 – 174.
- Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371 – 389.
- Brewer, E., & Clippard, L. (2002). Burnout and job satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 13 (2), 169-186.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1993). Work stressors, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.

- Burke, R.J., Greenglass, E.R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261–275.
- Bush, T. (2005) *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Calderhead, J. (2001). Handbook of research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *International experiences of teaching reform* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differentiated Model. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Choy, S.P., Bobbitt, S.A., Henke, R.R., Horn, M. L.J., & Lieberman, J. (1993). *America's Teachers: Profile of a Profession*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research And Improvement, National Center For Education Statistics, NCES 93-025.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Comber, B., & Nixon, H. (2009). Teachers' work and pedagogy in an area of accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 333-345.
- Cooper, C.L. (1978). Theories of organizational stress. In Maslach C. Chapter A: *A multidimensional theory of Burnout* (pp.68-85). Oxford University Press.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621–656.
- Crites, J. (1969). *Vocational Psychology*. N.Y: McGraw-Hill.
- De Nobile, J.J., & McCormick, J. (2005). *Job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools*. A paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, November 27th – December 1st.



- Dimmock, C. (1999) Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2018, από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/31416>
- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E., & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 73-86.
- Eagly, A. H., (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1982). Inferred sex differences in status as a determinant of gender stereotypes about social influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 915-928.
- Firth, J.(1985). Personal meanings of occupational stress. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 139-148.
- Frankenhaeuser, M. Lundebrg U. et al. (1989). *Work stress, job satisfaction*. Swedish Work Environment Fund.
- Friesen, D. (1986). *Overall stress and satisfaction as predictors of burnout*. Paper Presenting at the Annual Meeting of the American Research Association, San Francisco, CA.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout*. New York: Doubleday.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1990). *Burnout: How to beat the high cost of success*. New York: Bantam Books.
- Gardiner, M. & Tiggeman, M. (1999). Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male-and female- dominated industries. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 301-315.
- Haley-Lock, A. (2007). Up close and personal: Employee networks and job satisfaction in a human service context. *The Social Service Review*, 81(4), 683-707.

- Hallsten, L. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και φθορά: Έννοιες και δεδομένα από μια εθνική έρευνα. Στο Αντωνίου Α.Σ. (Επιμέλεια): *Burn out. Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Κεφ. 6 (σελ. 163-196). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Hartzell, G., & Winger, M. (1989). Manage to Keep Teachers Happy. *School Administrator*, 46(10), 22-24.
- Hendrix, W., Cantrell, R., & Stell, R. (1988). Effect of special support on the stress-burnout relationship. *Journal of Business and Psychology*, 3(1), 67-73.
- Hobfoll, S.E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: applications to stress and management in the workplace. In R.T.Golembiewski (ed.) *Handbook of organization behavior*, 2<sup>nd</sup> rev. eds, (pp. 57-81). New York: Dekker.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Closing the Gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climate in the early childhood setting. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 11-120.
- Joseph, A., & Schumacher, P. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Educational Journals*, 111, 51-57.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 59-78.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A. (2005) Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90.

- Klassen, R.M., Usher, E.L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress incross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486.
- Kokkinos, C. & Davazoglou, A. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407–442.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout; an international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 28-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teachers stress: Prevalence sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools). *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (2), 233–247.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (1997). *The truth about burnout*. New York: JosseyBass.
- Leiter, P.M., & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout*. Wiley John & Sons, Inc.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2008). Ένα μοντέλο διαμεσολάβησης για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο Αντωνίου, Α.Σ., (Επιμ.), *Burn out. Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Κεφ. 1 (σελ. 23-51). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, Jossey - Bass.
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.

- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. (1984). Job Satisfaction in Gruneborg, M. & Wall, T. (Eds.), *Social Psychology and Organizational behavior*. Chichester: John Willey.
- MacMillan, R. & Ma, X. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47.
- Mackenzi, S. (2010). It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labor and emotion wor. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (10), October 2012, 1067–1082.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Washington, DC: Taylor & Francis, pp19-32.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *American Psychological Society*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1982). Burnout in the health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders and J. Suis (eds), *Social psychology of health and illness*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 227-251.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 189-212.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., (1989). Stress, Burnout and Workaholism. In R. Kilburg (ed.), *Professionals in Distress*, Washington, American Psychological Association, pp. 53-75.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research in Cooper, C.L. (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*. Lancaster: CRC Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498–512.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, and T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson and M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mwamwenda, T. (1997). Teacher gender differences in job satisfaction in Transkei, *Research in Education*, 58 (1), 75-77. doi.org/10.1177/003452379705800108
- Murphy, L.R. (1984). Occupational stress management: A review and appraisal. *Journal of Occupational Psychology*. 57, 1-15.
- National Educational Association (2003). *Status of the American Public School Teacher 2000-2001*, Ανακτήθηκε 14 Μαΐου, 2018, από <http://www.nea.org/edstats/images/status.pdf> .
- Offerman, L. R., & Armitage, M.A. (1993). Stress and the woman manager: source, health outcomes and interventions. In Fagenson, E.A. (ed.). *Women in management: trends, issues and challenges in managerial diversity*. Sage Newbury Park.
- Paoli, P. (1997). *Second European survey on the work environment, 1995, Duplin: European foundation for the improvement of living and working conditions*, Loughlinton House.

- Papastylianou D., Kaila M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role conflict – Ambiguity. *Journal of Social Psychology of Education*, 12, 295-314. doi:10.1007/s11218-008-9086-7
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). *Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers*. Στο *International Journal of Disability, Development and Education*, (55) 1, 61–76.
- Penn M., Romano J., & Foat, D. (1988). The relationship between job satisfaction and burnout: a study of human service professionals. *Administration in Mental Health*, 15(3), 157-165.
- Piko, B. F. (2006). Burnout, Role Conflict, Job Satisfaction and Psychosocial Health among Hungarian Health Care Staff: A Questionnaire Survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 311-318. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.05.003>
- Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In C. D.Scott and J. Hawk (Eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/Mazel Publications.
- Pines, A.M. (1993). Burnout: an existential perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds), *Professional burnout, recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Pines, A.M., Aronson, E., & Karfy, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New Work: Free Press.
- Ramarajan, L., & Barsade, G.S. (2006). What makes the job tough? The influence of organizational respect on burnout in the human services. University of Pennsylvania, PA, 19104.
- Ramatulasamma, K., & Bhaskara, R. D. (2003). *Job Satisfaction of Teachers Educators*. India: Discovery Publishing House.

- Richardson, A.M., Burke, R.J., & Leiter, M.P. (1992). Occupational demands psychological burnout and anxiety among hospital personnel in Norway. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 55-68.
- Rosser, V.J. (2005). Measuring the change in faculty perceptions over time: An examination of their worklife and satisfaction. *Research in Higher Education*, 46(1), 81-107.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291- 306.
- Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). *Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turke. Educational Studies*, 40(4), 423–437.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to research and practice: A critical analysis*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: A Redefinition* (7<sup>th</sup> Ed.). New York: McGraw Hill Higher Education.
- Sharma, R.D., & Jyoti, J. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4) 349-363.
- Sharma, R.D., & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9(2), 51-80.
- Smith T. W. (2007). *Job satisfaction in U.S.A.* NORC/University of Chicago, pp. 1-9. (cited 10 September, 2007). Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου από <http://wwwnews.uchicago.edu/releases/07/pdf/070417.jobs.pdf>
- Spector, P.E. (1987). Interactive effects of perceived control and job stressors on affective reactions and health outcomes for clerical workers. *Work and Stress*, 1, 155-162.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. United Kingdom:Sage Publications Ltd.
- Stogdill, R.M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47, 1-14.

- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research 1*, 52 – 58.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). Primary teachers' stress. London: Routledge –Falmer.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Wagner, J.A., & Gooding, R.Z. (1987). Shared influence and organizational behaviour: a metaanalysis of situational variable expected to moderate participation outcome relationship. *Academy of Management Journal*, 30(3), 524-541.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325 – 346.
- Wright, T., & Bonett, D. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 491-499.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and Leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-78.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.



## **Παράρτημα Ι**

### **Ερωτηματολόγιο**

**A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

**B. Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης**

**Γ. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης**

## **A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Το παρόν ερωτηματολόγιο διάρκειας συμπλήρωσης ελάχιστων λεπτών είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ** και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή των ποσοστών της εργασιακής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών **για ακαδημαϊκούς σκοπούς και μόνο**. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

(Σημειώστε  στο αντίστοιχο κουτάκι)

**Φύλο:**  Άνδρας

Γυναίκα

**Ηλικία:**  20-30

31-40

41-50

51 και πάνω

**Οικογενειακή Κατάσταση:**  Άγαμος/η  Έγγαμος/η  Διαζευγμένος/η

**Αριθμός παιδιών:**  Κανένα  1-2  3 και πάνω

**Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο:**  Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια

**Συμπληρώνετε ωράριο σε δύο σχολεία:**  ΝΑΙ

ΟΧΙ

**Περιγραφή της θέσης στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος:**

**Υπηρετώ:**  Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

- Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης
- Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης
- Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης
- Εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου
- Εκπαιδευτικός σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

**Ώρες εργασίας την εβδομάδα**  
(εκτός κενών)

18  19  20  21  22  23  24

**Εργασία σε ολόημερο**

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**Εφημερίες την εβδομάδα**

1  2  3  4  5

**Αριθμός ετών προϋπηρεσίας που έχετε στη γενική εκπαίδευση:**

0  1-5  6-10  11-15  16 -20  21-25  26 και άνω

**Αριθμός ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην ειδική εκπαίδευση:**

0  1-5  6-10  11-15  16 -20  21-25  26 και άνω

**Αριθμός ετών προϋπηρεσίας σε άλλη υπηρεσία εκτός εκπαίδευσης**

ΝΑΙ  ΟΧΙ Αν ναι συμπληρώστε τα έτη.....

**Διατελέσατε ή διατελείτε στέλεχος εκπαίδευσης;**

Διευθυντής  Υποδιευθυντής  Άλλο (συμπληρώστε).....

**Πόσα Έτη:** .....(συμπληρώστε)

**Επιπλέον σπουδές:**

- Δεύτερο πτυχίο
- Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό (άλλο)
- Διδακτορικό (άλλο)

## B. Κλίμακα Εργασιακής Εξουθένωσης

	0	1	2	3	4	5					6	
	Ποτέ δε μου συμβαίνει	Λίγες φορές το χρόνο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Δυο τρεις φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Αρκετές φορές μου συμβαίνει					Κάθε μέρα	
						0	1	2	3	4	5	6
1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένη/ος από τη διδασκαλία.											
2	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς .											
3	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα											
4	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου											
5	Νιώθω απογοητευμένη/ος από τη δουλειά μου.											
6	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.											
7	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση / στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.											
8	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.											

9	Νιώθω άδεια/ος στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.								
10	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου								
11	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.								
12	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.								
13	Νιώθω γεμάτη/ος ενεργητικότητα.								
14	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.								
15	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά .								
16	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.								
17	Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.								
18	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.								
19	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά.								
20	Ανησυχώ μήπως αυτή τη δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό.								
21	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.								
22	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.								

## Γ. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

(Σημειώστε ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η:

Α. Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	από την κατάσταση του κτιρίου του σχολείου σας;					
2	από την κατάσταση της τάξης του σχολείου σας;					
3	από τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου σας;					
4	από την κατάσταση του γραφείου των διδασκόντων σας;					
5	από την αυλή του σχολείου σας;					
6	από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;					
Β. Διοικητική οργάνωση του σχολείου		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
7	από τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή σας;					
8	από την ομαλή λειτουργία του σχολείου σας;					
9	από τις υπηρεσίες που προσφέρουν ο διευθυντής σας;					
10	από τις επενδύσεις των χρημάτων του σχολείου σας;					
Γ. Ικανοποίηση από τη σχέση με τον Διευθυντή		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

11	από τη σχέση σας με το διευθυντή;					
12	από την κατανόηση του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;					
13	από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται;					
14	από την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους διευθυντές σας γενικά;					
<b>Δ. Ικανοποίηση από το Σχολικό Κλίμα</b>		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
15	από τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας;					
16	από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;					
17	από το αίσθημα σιγουριάς που σας προσδίδει η εργασία σας;					
18	από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων;					
19	από την ομαδικότητα για την επίτευξη των στόχων;					
20	από το μισθό σας;					
21	από το ωράριο της εργασίας σας;					
<b>Ε. Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς</b>		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
22	από τη σχέση σας με τους μαθητές σας;					
23	από τη σχολική επίδοση των μαθητών σας;					
24	από τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;					
25	από την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας;					
<b>ΣΤ. Επαγγελματική Ανάπτυξη</b>		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
26	από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο σας;					
27	από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων;					
28	από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών;					
29	από τις δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων;					
30	από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης;					
31	από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση;					