



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΛΕΩΝΗΣ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Κωνσταντίνος Ασημακόπουλος

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2018



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

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 CreativeCommonsόπως 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 κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 5,Μαΐου, 2018

Η Δηλούσα: Λεωνή Καραγιάννη

Περιεχόμενα

Λίστα Πινάκων	2
Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διατύπωση του προβλήματος και σκοπός της έρευνας.....	7
1.1.Εισαγωγή	7
1.2.Διατύπωση του προβλήματος	8
1.3.Σκοπός της έρευνας	10
1.4.Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	12
1.5.Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	14
2.1 Θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	14
2.1.1. Το μοντέλο της Maslach	14
2.1.2. Το μοντέλο της Pines	17
2.1.3. Το μοντέλο των Shirom and Melamed	18
2.1.4. Το μοντέλο της Κοπεγγάγης.....	18
2.2. Παράγοντες που προκαλούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης	20
2.3. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	21
2.4. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση των.....	24
Εκπαιδευτικών	24
2.5 Το επαγγελματικό άγχος.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επαγγελματική ικανοποίηση	29
3.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις.....	29
3.2 Οι θεωρίες παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης	30
3.2.1. Η θεωρία Ιεράρχησης των Αναγκών του Abraham Maslow	31
3.2.2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg	32
3.3.3. Η θεωρία της επίτευξης ((McClelland).....	33
3.3.4. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom	34
3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	35
3.5 Ερευνητικά πορίσματα επαγγελματικής ικανοποίησης	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της Έρευνας	38
4.1 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων	38

4.2 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	39
4.2.1 Δομή Ερωτηματολογίου	39
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.	42
4.4 Περιγραφική Στατιστική.....	43
4.4.1 Επαγγελματική ικανοποίηση	43
4.4.2 Επαγγελματική Εξουθένωση	56
4.5 Συσχέτιση μεταβλητών	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα-Περιορισμοί έρευνας.....	80
5.1 Συμπεράσματα Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	80
5.2 Συμπεράσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	84
5.3 Περιορισμοί έρευνας.....	84
5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	85
Βιβλιογραφία	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	96

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Ικανοποίηση από την κατάσταση του κτιρίου	43
Πίνακας 2. Ικανοποίηση από την κατάσταση της τάξης	44
Πίνακας 3. Ικανοποίηση από τα μέσα διδασκαλίας	44
Πίνακας 4. Ικανοποίηση από την κατάσταση του γραφείου των εκπαιδευτικών	44
Πίνακας 5. Ικανοποίηση από την αυλή του σχολείου	45
Πίνακας 6. Ικανοποίηση από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;.....	45
Πίνακας 7. Ικανοποίηση από τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή	45
Πίνακας 8. Ικανοποίηση από την ομαλή λειτουργία του σχολείου.....	46
Πίνακας 9. Ικανοποίηση από τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι προϊστάμενοι σας	46
Πίνακας 10. Ικανοποίηση από τις επενδύσεις των χρημάτων του σχολείου	46
Πίνακας 11. Ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή	47
Πίνακας 12. Ικανοποίηση από την κατανόηση του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε.....	47
Πίνακας 13. Ικανοποίηση από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται	47
Πίνακας 14. Ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους προϊσταμένους γενικά	48
Πίνακας 15. Ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας.....	48
Πίνακας 16. Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας	48
Πίνακας 17. Ικανοποίηση από το αίσθημα σιγουριάς που σας προσδίδει η εργασία σας	49
Πίνακας 18. Ικανοποίηση από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	49
Πίνακας 19. Ικανοποίηση από την ομαδικότητα για την επίτευξη των στόχων.....	49
Πίνακας 20. Ικανοποίηση από το μισθό.....	50
Πίνακας 21. Ικανοποίηση από το ωράριο της εργασίας.....	50
Πίνακας 22. Ικανοποίηση από τη σχέση σας με τους μαθητές	50
Πίνακας 23. Ικανοποίηση από τη σχολική επίδοση των μαθητών σας	51
Πίνακας 24. Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	51
Πίνακας 25. Ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς από τους γονείς των μαθητών	51
Πίνακας 26. Ικανοποίηση από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο σας.....	52
Πίνακας 27. Ικανοποίηση από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.....	52
Πίνακας 28. Ικανοποίηση από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.....	52
Πίνακας 29. Ικανοποίηση από τις δυνατότητες που παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων ...	52
Πίνακας 30. Ικανοποίηση από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.....	53
Πίνακας 31. Ικανοποίηση από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.....	53

Πίνακας 32. Θα θέλατε να παραμείνετε στο σχολείο που είστε σήμερα;	53
Πίνακας 33. Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης	54
Πίνακας 34. Θα ήθελα να εργάζομαι λιγότερες ώρες	54
Πίνακας 35. Θα ήθελα να μετατεθώ σε άλλη πόλη.....	54
Πίνακας 36. Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερο μισθό.....	54
Πίνακας 37. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα	55
Πίνακας 38. Ευχαριστώ θα άλλαζα επάγγελμα με μεγαλύτερο μισθό.....	55
Πίνακας 39. Θα ήθελα να αναγνωρίζεται περισσότερο η προσφορά μου από το κοινωνικό σύνολο	55
Πίνακας 40. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένη/ος από τη διδασκαλία.....	56
Πίνακας 41. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.....	56
Πίνακας 42. Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.....	57
Πίνακας 43. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	57
Πίνακας 44. Νιώθω απογοητευμένη/ος από τη δουλειά μου	58
Πίνακας 45. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.....	58
Πίνακας 46. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση / στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές	59
Πίνακας 47. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	59
Πίνακας 48. Νιώθω άδεια/ος στο τέλος μιας σχολικής ημέρας	60
Πίνακας 49. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου	60
Πίνακας 50. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	61
Πίνακας 51. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.....	61
Πίνακας 52. Νιώθω γεμάτη/ος ενεργητικότητα	62
Πίνακας 53. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	62
Πίνακας 54. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.....	63
Πίνακας 55. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.....	63
Πίνακας 56. Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.....	64
Πίνακας 57. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	64
Πίνακας 58. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά	65
Πίνακας 59. Ανησυχώ μήπως αυτή τη δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό	65
Πίνακας 60. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.....	65
Πίνακας 61. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.....	66
Πίνακας 62. Φύλο	66
Πίνακας 63. Ηλικία.....	66
Πίνακας 64. Οικογενειακή Κατάσταση	67
Πίνακας 65. Αριθμός παιδιών	67
Πίνακας 66. Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο	67
Πίνακας 67. Περιγραφή της θέσης στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος.....	67
Πίνακας 68. Αριθμός ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση	68
Πίνακας 69. Επιπλέον σπουδές.....	68
Πίνακας 70. Ανονα Φύλο.....	70
Πίνακας 71. Ανονα Ηλικία	71
Πίνακας 72. Ανονα Οικογενειακή Κατάσταση.....	72
Πίνακας 73. Ανονα Αριθμός παιδιών	73
Πίνακας 74. Ανονα Σχέση εργασίας	74
Πίνακας 75. Ανονα Περιγραφή θέσης εργασίας.....	75
Πίνακας 76. Ανονα Προϋπηρεσία.....	77
Πίνακας 77. Ανονα Επιπλέον σπουδές	78
Πίνακας 78. Ανονα Σύγκριση δομικών μεταβλητών με τις 2 ομάδες, γενικής-ειδικής αγωγής.....	79
Πίνακας 79. Descriptive Statistics Burnout	80
Πίνακας 80. Descriptive Statistics Ικανοποίηση.....	80

Ευχαριστίες

Με τη ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που συνέβαλλαν καθοριστικά για την υλοποίηση της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου κ. Κων/νο Ασημακόπουλο για την πολύτιμη συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Η καθοδήγηση, οι συμβουλές του και κυρίως η ψυχολογική υποστήριξή του κατά την διάρκεια της έρευνας υπήρξαν καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου καθώς και τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, των οποίων η συμμετοχή ήταν καταλυτική για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την συμφοιτήτρια μου Ευθυμία Λαζαρίδου, για την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια του κοινού μας εκπαιδευτικού «ταξιδιού».

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Βασίλη Ταμβάκη για την κατανόηση που επέδειξε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου, καθώς και για την αμέριστη συμπαράστασή του. Ιδιαίτερα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τις κόρες μου Αθανασία και Αναστασία που με τη θετική τους ενέργεια, ενίσχυαν το εσωτερικό μου κίνητρο για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει γίνει αντικείμενο μελέτης στο διεθνή χώρο. Πολλές έρευνες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα έχουν γίνει κάποιες σχετικές έρευνες, οι οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν. Στόχος είναι να αποτυπωθούν οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση των συμπτωμάτων της εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και να γίνει σύγκριση μεταξύ των ομάδων του δείγματος.

Για τον παραπάνω σκοπό, πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα, με την χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2017-18 στο νομό Λάρισας. Ο πληθυσμός του δείγματος αποτέλεσαν 80 συμμετέχοντες, 40 γενικής αγωγής και 40 ειδικής αγωγής.

Συμπερασματικά, έπειτα από στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν γενικά ικανοποίηση από την εργασία τους. Αποτυπώνονται όμως και κάποιοι παράγοντες, όπως τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας, η ασφάλεια των μαθητών στα διαλλείματα, ο μισθός, η αναγνώριση του έργου τους από τους γονείς των μαθητών και από το κοινωνικό σύνολο, οι ευκαιρίες για βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, για συνεχιζόμενη κατάρτιση και η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης για τους οποίους δηλώνουν δυσαρεστημένοι. Σε σχέση με τη επαγγελματική εξουθένωση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

Abstract

Professional satisfaction and professional exhaustion of teachers has been the subject of international study. Many researchers have attempted to identify the factors that affect the professional satisfaction and exhaustion of teachers in Primary and Secondary Education. In Greece there have been some relevant researchers, which focus on specific groups of teachers.

The purpose of this research is to investigate the views and attitudes of special education and general education teachers in primary schools, on the professional satisfaction and the degree of professional exhaustion they experience. The aim is to investigate the main factors that affect the onset of burnout and occupational satisfaction, as well as to compare the sample groups.

For the above purpose, empirical research was carried out using a questionnaire addressed to general and special education teachers serving in primary education during the school year 2017-18 in the prefecture of Larissa. The sample consisted of 80 participants, 40 general education and 40 special education.

In conclusion, after statistical processing and data analysis, the sample report satisfaction with their work. However, there are some factors such as available teaching tools, student safety, salary, recognition of their work by pupils' parents and the community, opportunities for improving their professional skills, for continuing training and the possibility of professional development for which they claim their dissatisfaction. Regarding professional burnout, the results depicted that the sample teachers did not experience professional burnout.

Keywords: professional satisfaction, professional burnout, general education teachers, special education teachers

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διατύπωση του προβλήματος και σκοπός της έρευνας

1.1.Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων και εμπειρικών μελετών σε πλήθος ερευνών, ειδικότερα αυτών που σχετίζονται με τις ανθρωπιστικές επιστήμες όπως τέτοιο θεωρείται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Byrne, 1994; Pierce & Molly, 1990). Το σύνδρομο της εξουθένωσης εμφανίζεται κυρίως σε εκείνα τα επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με τη συναναστροφή με τον παράγοντα άνθρωπο, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι νοσηλευτές και οι γιατροί (Parathanasiou & Hirsch, 1997). Η εκπαιδευτική πολιτική και ο στρατηγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ελλάδα έχουν γίνει πολλές φορές αντικείμενο πληθώρας νομοθετικών μεταρρυθμίσεων από πολλούς κυβερνητικούς σχηματισμούς. Από το 2010 και μετά και σε συνθήκες οικονομικής ύφεσης που ταλανίζει τη χώρα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει υποστεί ραγδαίες μεταβολές στις συνθήκες εργασίας τους με αυξανόμενο φόρτο εργασίας και ώρες διδασκαλίας, τις συνέπειες της συρρίκνωσης των αποδοχών τους σε ποσοστό 30%, την υψηλή φορολογία, των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (Panagopoulos, Anastasiou, & Goloni, 2014).

Σημαντικό είναι το κόστος προκύπτει από την επαγγελματική εξουθένωση, τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έρευνες υποδηλώνουν ότι οι κίνδυνοι για την υγεία σχετίζονται με την εξάντληση, όπως η χρόνια κόπωση, υποτροπιάζουσα γρίπη, λοιμώξεις, κρυολογήματα και πονοκεφάλους μεταξύ άλλων (Cordes & Dougherty, 1993).

Το σύνδρομο επηρεάζει επίσης τη γενική ευημερία του εκπαιδευτικού, αλλά και την ποιότητα ζωής του. Συνδέεται με τη μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία (Brewer & Clippard, 2002), συσχετίζεται με πρόθεση εγκατάλειψης (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), και προβλέπει την φθορά (Drake & Yadama, 1996; Jackson, Schwab, & Schuler, 1986). Ειδικότερα για τους δασκάλους ειδικής αγωγής παρεμποδίζει την αξία των ειδικών εκπαιδευτικών για την παροχή βοήθειας σε παιδιά υψηλού κινδύνου. Οι δάσκαλοι ενδέχεται να χάσουν την προσοχή των επαγγελματιών τους κινήτρων και ίσως να αισθάνονται αναποτελεσματικοί, συγκλονισμένοι ή εκνευρισμένοι. Κάποιοι από αυτούς αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα ή να μεταφερθούν σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης Επίσης η επαγγελματική

εξάντληση κοστίζει στον εκπαιδευτικό μια απώλεια ειδικής κατάρτισης και ίσως μια απώλεια αρχικών σχεδίων καριέρας και στόχων (Boe, Bobbitt, & Cook, 1997).

Επιπλέον τα εκπαιδευτικά συστήματα υφίστανται εξίσου σημαντικές απώλειες λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών όπως η αύξηση της τάσης απουσίας από την εργασία τους (Pullis, 1992), τη μειωμένη τάση για αφοσίωση και δέσμευση της εργασίας (Billingsley & Cross, 1992; Leiter, 1991), τη μείωση των επιδόσεων εργασίας (Wisniewski & Gargiulo, 1997). Περισσότερο από το 98% των σχολικών συνοικιών στις Ηνωμένες Πολιτείες αναφέρουν έλλειψη ειδικών εκπαιδευτικών (Billingsley & Cross, 1992). Οι ελλείψεις είναι πιο αξιοσημείωτες για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές (ED), διαταραχές συμπεριφοράς (BD), σοβαρές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες (LD), ήπιας / μέτριας αναπηρίας, σοβαρές/ βαριές αναπηρίες και μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (Billingsley & Cross, 1992)

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τον παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής με στόχο να διερευνηθούν οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την στάση τους και να γίνει συσχέτιση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

1.2. Διατύπωση του προβλήματος

Το άγχος, εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συμπτώματα που συναντάμε σε πολλούς χώρους εργασίας. Κυρίως όμως τέτοιου είδους προβλήματα εμφανίζονται σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα που έχουν δηλαδή στο επίκεντρό τους τον άνθρωπο. Στις κατηγορίες αυτών των επαγγελμάτων ανήκουν το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό, οι αστυνομικοί, οι υπάλληλοι υπηρεσιών κοινωνικού χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ένα από τα πιο στεσογόνα επαγγέλματα καθώς εκτός από ένα είδος εργασίας αποτελεί και κοινωνικό «λειτουργήμα». Συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι σε σχολικές μονάδες έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα προκλήσεων, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Αυτές οι προκλήσεις σε πολλές περιπτώσεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε κόπωση και στη συνέχεια σε επαγγελματική εξουθένωση (Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009). Όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται

ότι υπερβαίνει τις δυνάμεις του, απομακρύνεται συναισθηματικά και γνωστικά από το αντικείμενό του. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να διαχειριστεί την κόπωση του και να διαφυλάξει τα ενεργειακά του αποθέματα (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011)).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Συνδικάτων Εκπαίδευσης (E.T.U.C.E., 2007), οι κύριοι στρεσογόνοι παράγοντες των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ο εργασιακός φόρτος, ο μεγάλος αριθμός των ευθυνών, ο υψηλός αριθμός μαθητών ανά τάξη, η κακή συμπεριφορά των μαθητών, η προβληματικές σχέσεις με τη διεύθυνση, η έλλειψη οικονομικών πόρων κλπ. (Kyriacou, 2001). Σε παρόμοια έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (E A.S.H.W, 2009) καταγράφηκαν επιπλέον παράγοντες όπως οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό, η αδιαφορία των μαθητών, η έλλειψη κινήτρων, οι χαμηλές αμοιβές, η κακή σχέση με τους γονείς κ.ά. Επιπλέον σύμφωνα με τη Μούζουρα (2005) άλλοι παράγοντες που προκαλούν στρες στους έλληνες εκπαιδευτικούς είναι η μη έγκαιρη τοποθέτηση σε σχολεία, η διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, οι περιορισμένες δυνατότητες υπηρεσιακής εξέλιξης, η ανεπαρκής γνώση για τη διαχείριση κρίσεων, η αξιολόγηση των μαθητών κ.ά.

Σε προγενέστερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, φάνηκε πως παράγοντες όπως η χρονική πίεση του, η έλλειψη ελέγχου, η διαγωγή των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους, οι περιορισμένες ευκαιρίες για την εξέλιξη καριέρας καθώς και οι περιβαλλοντικοί περιορισμοί ήταν μερικές από τις αιτίες που έχουν οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση, δυσαρέσκεια, άγχος κατάθλιψη και διάφορα προβλήματα υγείας (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Chaplain, 1995; Vancouver, Millsap, & Peters, 1994). Το αποτέλεσμα ήταν πως οι εκπαιδευτικοί που εμφάνισαν συμπτώματα εξουθένωσης, εκδήλωσαν μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας καθώς και διάθεση για εγκατάλειψη της εργασίας τους. Επιπλέον παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη, σωματική κόπωση καθώς και χαμηλές προσδοκίες για τον εργασιακό τους ρόλο (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Αντίστοιχα η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια σημαντική περιοχή έρευνας, καθώς επηρεάζει την ποιότητα της καθημερινής ζωής των εργαζομένων, μιας που η ικανοποίηση αποτελεί τον τελικό στόχο του κάθε ανθρώπου, ο οποίος τον οδηγεί

στην ευτυχία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων καθορίζονται από μια ομάδα παραγόντων οι οποίοι είναι : ατομικοί, κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί (Κάντας, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Κάντα (2009) η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει την αποδοτικότητα, το βαθμό δημιουργικότητας, την ψυχική και κοινωνική ευημερία του ίδιου και των άλλων ανθρώπων που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον. Εξαιτίας της σημαντικότητας του φαινομένου έχουν πραγματοποιηθεί στον διεθνή μελέτες για να διερευνηθούν οι πηγές της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Το κοινωνικό περιβάλλον, ο τρόπος ζωής, το σχολικό περιβάλλον έχουν δημιουργήσει μια ιδιαίτερη κατάσταση άγχους, που επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Η πίεση που ασκείται εξαιτίας των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης και του σχολείου, δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να πραγματοποιήσουν τους στόχους του οργανισμού αλλά και τους προσωπικούς τους. Στις υπερβολικές επαγγελματικές απαιτήσεις έρχεται να προστεθεί και η έλλειψη ικανοποίησης του ίδιου του ατόμου από τον εαυτό του, έχοντας σαν αποτέλεσμα να νιώθει απογοητευμένο και ανικανοποίητο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι η επαγγελματική εξουθένωση και η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πραγματικότητα στο χώρο των εκπαιδευτικών γεγονός που επηρεάζει τους ίδιους και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα στη δουλειά τους. Λαμβάνοντας υπόψη τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε πως η επαγγελματική τους εξουθένωση, αλλά και η επαγγελματική τους ικανοποίηση μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια γίνεται μία επιστημονικά οργανωμένη προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών της εξουθένωσης και της μειωμένης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

1.3.Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης τους αλλά και το βαθμό επαγγελματικής

εξουθένωσης που βιώνουν αυτές οι συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, έχουν ληφθεί υπόψη κάποιοι βασικοί παράγοντες που σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση φαίνεται να την επηρεάζουν. Οι παράγοντες που θα διερευνηθούν για να εντοπιστεί ποιοι από αυτούς επηρεάζουν περισσότερο τις ομάδες των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας είναι:

- ✓ Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου
- ✓ Διοικητική οργάνωση του σχολείου
- ✓ Ικανοποίηση από τη σχέση με τον Διευθυντή
- ✓ Ικανοποίηση από το Σχολικό Κλίμα
- ✓ Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς
- ✓ Επαγγελματική Ανάπτυξη
- ✓ Μελλοντικά Επαγγελματικά Σχέδια

Επιπλέον η έρευνα επικεντρώνεται και στη συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ τους σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τη σχέση εργασίας, τη θέση εργασίας, την οικογενειακή κατάσταση, και τον αριθμό των παιδιών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαμορφώνονται οι παρακάτω στόχοι:

- ✓ Την μέτρηση/διερεύνηση του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✓ Τον εντοπισμό των παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την ικανοποίηση την συγκεκριμένη ομάδα των εκπαιδευτικών
- ✓ Την μέτρηση/διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν την παρούσα στιγμή οι εκπαιδευτικοί
- ✓ Τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής ικανοποίησης με αυτά της επαγγελματικής εξουθένωσης
- ✓ Την σύγκριση των εκπαιδευτικών γενικής με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σχέση με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης
- ✓ Την σύγκριση των εκπαιδευτικών γενικής με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σχέση με το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης

1.4.Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι τα εξής:

1. Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
2. Ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση;
3. Κατά πόσο οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τη σχέση εργασίας, τη θέση εργασίας, την οικογενειακή κατάσταση, και τον αριθμό των παιδιών);
4. Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
5. Κατά πόσο ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί;
6. Ποια από τις παραπάνω ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζει χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με την άλλη;
7. Ποια από τις παραπάνω ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζει υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την άλλη;
8. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν ξεχωριστά τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης;

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι:

1. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης
2. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντα επιρροής στην επαγγελματική ικανοποίηση.
3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντα επιρροής στην επαγγελματική εξουθένωση.
4. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι
5. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι.

6. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση.

1.5.Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η πληθώρα των προβλημάτων που πλήττει τον εκπαιδευτικό χώρο, έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας δημόσιας αρνητικής αντίληψης για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία της χώρας. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο των κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων και είναι εκτεθειμένος στο κοινωνικό σύνολο. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις χρειάζεται ενίσχυση και υποστήριξη όχι μόνο πρακτική αλλά και συναισθηματική. Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης μέρες το φαινόμενο της ψυχικής κόπωσης του εκπαιδευτικού, το οποίο προέρχεται κατά κύριο λόγο από το αίσθημα εγκατάλειψής που νιώθει από την πολιτεία (Neave, 1998).

Επιπλέον το χρόνιο άγχος μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης, όπως στην περίπτωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο έχει επιρροή κυρίως στους επαγγελματίες στους χώρους της Παιδείας και της Υγείας (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002).

Στην παρούσα έρευνα αποτυπώνεται η προσπάθεια να καταγραφούν οι κύριοι παράγοντες που έχουν καταλυτικό ρόλο στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της εξουθένωσης και της έλλειψης ικανοποίησης. Τα αποτελέσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν και να αποτελέσουν στοιχεία που θα οδηγήσουν στη λήψη των κατάλληλων μέτρων παρέμβασης, έτσι ώστε να βελτιωθεί το εργασιακό επίπεδο των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Επιπλέον, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό στρατηγικών «θεραπείας» των εκπαιδευτικών που θα έχει σαν στόχο την καταπολέμηση του άγχους, της εξουθένωσης και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στρατηγικές όπως η επαγγελματική αναγνώριση, η ενεργή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, οι ευκαιρίες από τον οργανισμό για επιμόρφωση, η δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, οι ηθικές ανταμοιβές, η υποστήριξη από την διοίκηση, η βελτίωση σχέσεων με γονείς, μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό επαγγελματικό κλίμα, το οποίο θα αποτελούσε μοχλό παρακίνησης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών. Μέσω των παραπάνω ενεργειών στόχος είναι να επιτευχθεί η μείωση του εργασιακού άγχους, η

βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και η εξάλειψη του φαινομένου της εξουθένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η διδασκαλία θεωρείται μια εξαιρετικά αγχωτική απασχόληση για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ενώ η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια αρνητική συναισθηματική απόκριση που συμβαίνει ως αποτέλεσμα του χρόνιου εργασιακού άγχους. Αν και οι πρώτες θεωρίες της επαγγελματικής εξουθένωσης, επικεντρώθηκαν αποκλειστικά σε παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, οι πρόσφατες έρευνες υιοθετούν μια πιο ευρύτερη προσέγγιση στην οποία μελετώνται τόσο περιβαλλοντικοί όσο και μεμονωμένοι- ατομικοί παράγοντες (Kokkinos C. M., 2007).

Ο Freudenberger (1974), κλινικός ψυχολόγος, θεωρείται από τους πρώτους ψυχολόγους που ασχολήθηκε επαγγελματικά με τη θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και χρησιμοποίησε τον όρο burnout, ορίζοντάς τον ως την συναισθηματική κόπωση, ψυχολογική εξάντληση και σωματική κατάρπωση του ατόμου εξαιτίας της διαρκής και έντονης ενέργειας και χρήσης των δυνάμεων του καθημερινά στην εργασία του (Dowrkin, 2001).

Σε ανάλογη σχετική εννοιολογική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης έδωσε και ο Kyriacou (1978) που θεωρεί ότι προκαλείται από διαρκές και παρατεταμένο άγχος και στρες που εκδηλώνεται στην αλλαγή της συμπεριφοράς αυτών που τη βιώνουν με συναισθηματική και σωματική εξάντληση (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, αδυνατούν να συγκεντρωθούν στη δουλειά τους, έχουν άγχος, έχουν ατονία και βιώνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση στις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους μέσα και έξω από το σχολείο (Πατσαλής & Παπουτσάκη, 2010)

2.1.1. Το μοντέλο της Maslach

Η Maslach και συνεργάτες της (2001) περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα τριμερές σύνδρομο που περιλαμβάνει αισθήματα α) συναισθηματικής

εξάντλησης, β) αποπροσωποποίησης και γ) έλλειψης προσωπικής ολοκλήρωσης (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στα συναισθήματα της υπερβολικής συναισθηματικής κατάπτωσης και της έντονης μείωσης των συναισθηματικών δυναμεων και της συναισθηματικής κοπώσης. Η αποπροσωποποίηση ή κυνισμός όπως αναφέρεται στους Hanaken, Bakker, & Schaufeli (2006), σχετίζεται με την αρνητική, σκληρή και αποσπασματική στάση απέναντι στα άτομα με τα οποία εργάζεται κανείς, για παράδειγμα, γονείς, πελάτες ή μαθητές, δηλαδή στην αδιαφορία απέναντι σε συνεργάτες και απαξίωση απέναντι σε συναδέλφους. Η μειωμένη προσωπική επιτυχία γίνεται μέσω της αρνητικής αυτοαξιολόγησης και μειωμένης αυτοπεποίθησης ενός ατόμου σε σχέση με την απόδοσή του (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993), δηλαδή κυρίως εκδηλώνεται με αρνητικά αισθήματα αποδοτικότητας και ολοκλήρωσης ενός έργου. Οι τρεις αυτές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν και σχετίζονται εμπειρικά, είναι εννοιολογικά διακριτές - μια προϋπόθεση που επιβεβαιώθηκε περαιτέρω από ερευνητικά συμπεράσματα που αποκάλυψαν διαφορικές συσχετίσεις για καθένα από τα παραπάνω τρία στοιχεία του συνδρόμου (Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005; Mills & Huebner, 1998).

1^ο σύνδρομο: Συναισθηματική εξάντληση

Το αίσθημα της συναισθηματικής εξάντλησης διακατέχει τον εργαζόμενο, όταν νιώθει ότι πλέον έχει αδειάσει από αποθέματα δύναμης και αδυνατεί να ανταπεξέρθει στις απαιτήσεις του έργου που του ανατίθεται. Η απογήτευση αυτή ενδυναμώνει καθόσο το άτομο μένει πίσω στα χρονοδιαγράμματα και στις απαιτήσεις των ανωτέρων του και αποπροσανατολίζεται τόσο απέναντι στις δικές του υποχρεώσεις, αλλά και απέναντι στους συναδέλφους του, ενώ βιώνει έντονα αισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης ή παραίτησης πολλές φορές (Maslach & Jackson, 1981). Ειδικά για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών η συναισθηματική εξάντληση εντοπίζεται στην απουσία επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς, στην τάση τους να απουσιάζουν από την τάξη καθώς ενισχύεται η αίσθηση εγκατάλειψης του σχολείου (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996)

2^ο σύνδρομο: Η αποπροσωποποίηση

Το αίσθημα της αποπροσωποποίησης εκδηλώνεται με άσχημη, ανάρμοστη συμπεριφορά και απαξίωση του κύρους των εμπλεκόμενων στην εργασία, όπως

συναδέλφων, ιεραρχικά ανώτερων στελεχών κτλ που μπορεί να φτάσει στα όρια της αγένειας ή της προσβολής (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Προκαλείται κυρίως από την έντονη σωματική και ψυχική κόπωση που βιώνει ο εργαζόμενος λόγω του πεπεισμένου προγράμματος και των πολλών απαιτήσεων στο πρόσωπό του, που πολλές φορές νιώθει ψυχικά, συνασθηματικά ανύμπορος να ανταπεξέρθει, φτάνοντας στα όρια του κυνισμού απέναντι σε άλλα πρόσωπα (Hanaken, Bakker, & Schaufeli, 2006).

3^ο σύνδρομο: Η μειωμένη προσωπική επιτυχία

Το σύνδρομο αυτό οδηγεί το άτομο σε πλήρως αρνητικά αισθήματα για τον εαυτό, τις δυνατότητες και τα προσωπικά εργασιακά του αποτελέσματα. Με άλλ λόγια το άτομο νιώθει αποτυχημένο, ανίκανο, με ιδιαίτερα χαμηλά αισθήματα αυτοπεποίθησης και ανύμπορο να επιτελέσει ένα έργο (Kantas & Vassilaki, 1997)

Η Maslach και Jackson (1981) δημιουργούν μια μέθοδο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης γνωστό ως Maslach Burnout Inventory (MBI) βάσει του οποίου το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιγράφεται ως ένα σύνδρομο και όχι μια νόσος, που αποτελείται από τα τρία παρακάτω στοιχεία: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την αποτυχία προσωπικών επιτευγμάτων. (Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000). Κυρίως παρουσιάζεται σε αυτούς που εργάζονται σε πεδία τέτοια και συναλλάσσονται με άλλους ανθρώπους.

Η εκδήλωση της εξουθένωσης είναι συνάρτηση των παραγόντων που προκαλούν άγχος τόσο στο εργασιακό περιβάλλον όσο και στο προσωπικό επίπεδο. Μεταξύ των επεξηγηματικών μοντέλων που αναπτύχθηκαν για να κατανοήσουν την εκδήλωση της εξουθένωσης είναι το «συναλλακτικό μοντέλο» που υποδηλώνει ότι η εξουθένωση μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ ενεργοποίησης περιβαλλοντικών μεταβλητών όσο και ενδοσωματικών χαρακτηριστικών (π.χ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), τα οποία μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν την εκδήλωση της εξουθένωσης (Shirom, 1993).

Στον ελλαδικό χώρο η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν γίνει σε επίπεδο διερεύνησης της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών, επαγγελματιών υγείας κτλ (Κάντας, 1996; Platsidou & Agaliotis, 2008) χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο εργαλείο της Maslach.

2.1.2. Το μοντέλο της Pines

Σύμφωνα με την Pines και τους συνεργάτες της, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης, η οποία προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε απαιτητικές, συναισθηματικά, συνθήκες (Pines & Aronson, 1988). Επιπροσθέτως, δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης μόνο στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερεύνησαν και σε τομείς όπως είναι οι οικογενειακές σχέσεις (Pines, 1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993). Συμπληρωματικά, η Pines (1986) δίνει περισσότερο έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει το εργασιακό περιβάλλον στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς και τα κίνητρα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να πυροδοτήσουν αλλά και να καθορίσουν την βαρύτητα του συνδρόμου. Επίσης αναφέρει ότι βαρύτερες μορφές του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζουν οι εργαζόμενοι που έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση στην εργασία τους. Η εκδήλωση της εξουθένωσης θεωρείται υπαρξιακή και τα αίτια της εμφάνισης της οφείλονται στην ανάγκη των ανθρώπων να δώσουν νόημα στη ζωή τους. Έτσι λοιπόν όταν η εργασία δεν καταφέρνει να νοηματοδοτήσει, δηλαδή αποτυγχάνει, τότε η εμφάνιση του συνδρόμου της εξουθένωσης είναι αναπόφευκτη (Pines & Aronson, 1988). Σε αυτήν την περίπτωση η εξουθένωση τείνει να πλήττει ανθρώπους που επιλέγουν κυρίως ιδεαλιστικά επαγγέλματα, τα οποία δεν επιτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες τους.

Το εργαλείο μέτρησης που εφαρμόζει η Pines (Burnout Measure) διαφοροποιείται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως σύνδρομο, το οποίο εμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης (Pines & Aronson, 1988). Συγκεκριμένα, διερευνεί μέσω της αξιολόγησης τρεις πτυχές της εξουθένωσης: την σωματική, την πνευματική και την συναισθηματική. Αντιμετωπίζει όμως την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια, καθώς την αξιολογεί χρησιμοποιώντας μία μόνο κλίμακα που προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων δίνοντας μια συνολική βαθμολογία. Σύμφωνα με τον Shirom(2003) η κλίμακα αυτή θεωρείται δυσλειτουργική, καθώς θεωρεί ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει πολλές διαστάσεις, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη για να είναι αντικειμενικότερη η μέτρηση. Για τον λόγο αυτό πρότεινε να

αξιολογείται η κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά (Shirom & Ezrachi, 2003). Το ερωτηματολόγιο της Pines χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα σε μεγάλο βαθμό σε διάφορες διεθνείς έρευνες (Enzmann, 1998; Glass, 1996; Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N., 1993) και θεωρείται ότι αποτελεί αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο. Στην Ελλάδα δεν έχουμε συναντήσει κάποια έρευνα που να έχει χρησιμοποιήσει το παραπάνω εργαλείο.

2.1.3. Το μοντέλο των Shirom and Melamed

Οι θεωρίες και το ερωτηματολόγιο που συνθέτουν το μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης των Shirom & Melemed έχουν επιρροές από το μοντέλο της Maslach και των συνεργατών της καθώς και από αυτό της Pines και των συνεργατών της. Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιεί Shirom-Melamed Burnout Measure (Shirom, 2003) έχει βασίζεται στη θεωρία του Hobfoll (1989) η οποία αναδεικνύει τη διατήρηση των πόρων (Conservation of Resources). Σύμφωνα με το μοντέλο του Hobfoll (Hobfoll & Shirom, 1993) η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια συναισθηματική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει τρεις πτυχές: τη σωματική κόπωση, που εμφανίζεται ως αίσθημα κούρασης και μειωμένης ενέργειας, τη συναισθηματική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από το αίσθημα της αδυναμίας έκφρασης των συναισθημάτων συμπάθειας προς τους άλλους, λόγω έλλειψης ενέργειας και τέλος από την γνωστική κόπωση, που εμφανίζεται με τη μορφή της διανοητικής δυσκαμψίας (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006). Σύμφωνα με τους Hobfoll & Shirom (2000) οι παραπάνω τρεις παράγοντες είναι άμεσα συνδεδεμένοι και καλύπτουν τις βασικές προϋποθέσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.1.4. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης είναι το πιο πρόσφατο μοντέλο που αφορά την επαγγελματική εξουθένωση και έχει προταθεί από τους Kristensen T, Borritz M., Villadsen E και Christensen K. Οι παραπάνω δημιουργοί κατασκεύασαν ένα νέο ερευνητικό εργαλείο για την μέτρηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης ως απάντηση στην σκληρή κριτική που άσκησαν στο ερευνητικό εργαλείο της Maslach και των συνεργατών της. Συγκεκριμένα, επισήμαναν μια σειρά από αδυναμίες που παρουσιάζει το συγκεκριμένο εργαλείο. Υποστήριξαν ότι το Maslach Burnout Inventory (MBI) μετρά την επαγγελματική εξουθένωση μόνο σε

συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελματιών που είναι ανθρωποκεντρικά και δεν καλύπτει άλλου είδους επαγγέλματα. Επιπλέον άσκησαν κριτική στις τρεις πτυχές (μειωμένη προσωπική επίτευξη, αποπροσωποποίηση, συναισθηματική εξάντληση) που ερευνά το συγκεκριμένο εργαλείο, καθώς θεωρούν ότι αυτές δεν θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά συστατικά μέρη του συνδρόμου (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005). Ένα άλλο στοιχείο του MBI που θεώρησαν προβληματικό και το πιστοποίησαν με έρευνά που οι ίδιοι διεξήγαγαν, ήταν η διατύπωση κάποιων ερωτήσεων όπως «στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους μαθητές μου». Σύμφωνα με την έρευνά τους η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε δυσαρέσκεια με τέτοιου είδους ερωτήσεις. Τέλος οι ερωτήσεις όπως «Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου» θεώρησαν ότι αντιπροσωπεύει την αμερικάνικη κουλτούρα και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άτομα με κουλτούρες διαφορετικές από αυτή (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005).

Με αφορμή τα παραπάνω δημιούργησαν ένα νέο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης το οποίο περιλαμβάνει τρεις κλίμακες: την προσωπική εξουθένωση, την επαγγελματική και την εξουθένωση που έχει σχέση με την προσωπική επαφή με άλλους ανθρώπους. Οι κλίμακες αυτές μπορούν να προβλέψουν αν στο μέλλον εμφανιστούν ασθένειες, προβλήματα ύπνου, χρήση αναλγητικών φαρμάκων, αλλά και αν υπάρχει υψηλή πρόθεση από τους εργαζόμενους να εγκαταλείψουν την δουλειά τους. Το εργαλείο απευθύνεται σε όλους τους εργαζόμενους ανεξαρτήτως επαγγέλματος. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει θεωρητικό υπόβαθρο στον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που έχει δοθεί από τους Schaufeli και Greenglass, σύμφωνα με τους οποίους η επαγγελματική εξουθένωση «είναι μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής κόπωσης που προκύπτει από μακροχρόνια έκθεση σε εργασιακές καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές» (Schaufeli & Greenglass, 2001).

Το συγκεκριμένο εργαλείο δεν έχει ακόμα χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, αν και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Σουηδικά, Ιαπωνικά, Σλοβένικα, Φιλανδικά). Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς της Νέας Ζηλανδίας το 2008 έδειξε ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο. Στην Ελλάδα δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα χρήση του ερωτηματολογίου σε κάποια έρευνα.

2.2. Παράγοντες που προκαλούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ωστόσο, παρόλο που φαίνεται ότι η εξάντληση οφείλεται σε μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών και των ζητημάτων στο περιβάλλον εργασίας, η έρευνα δεν έχει συστηματικά λάβει υπόψη την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστιών της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στη μελέτη της εκδήλωσης του φαινομένου σε δείγματα εκπαιδευτικών. Στην βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, όπως οι διαπροσωπικές απαιτήσεις, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, η ποικιλία των απαιτούμενων καθηκόντων, η γραφειοκρατία, η έλλειψη υποστήριξης, ο φόρτος εργασίας, (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Chan, 1998; Pithers, 1995) .

Οι Maslach και Leiter (1999) ανέφεραν ότι η εξάντληση συμβαίνει όταν ο φόρτος εργασίας συνδυάζεται με έλλειψη προσωπικού ελέγχου, ανεπαρκή ανταμοιβή, απουσία δικαιοσύνης, ή αντικρουόμενες αξίες. Οι Lee και Ashforth (1996) προσδιόρισαν το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου ως προγενέστερα αίτια της εξουθένωσης. Πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία γενικότερα έχουν συσχετιστεί σημαντικά και με την εξάντληση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της υπερβολικής πίεσης χρόνου, των κακών σχέσεων με τους συναδέλφους, των μεγάλων τάξεων, της έλλειψης πόρων, του φόβου βίας, των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, της ασάφειας των ρόλων και των συγκρουόμενων ρόλων, (Abel & Sewell, 1999; Friedman, 1991; Wolpin, Burke, & Greenclass, 1991; Fimian & Blanton, 198).

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Γραμματικού (2016) σε δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Δ΄περιφέρεια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική κατά το σχολικό έτος 2009-2010 εντόπισε τους εξής παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση: «Σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία», «Σχέσεις με τους συναδέλφους», «Διοικητική οργάνωση και Διεύθυνση σχολείου», «Σχολικό κλίμα», «Επαγγελματική ανάπτυξη», «Αύλειος χώρος», «Κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή», «Εσωτερικοί χώροι του σχολείου», «Σχέσεις με τους προϊσταμένους» και «Σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας».

Σύμφωνα με τον (Correy, 2007) οι αιτίες της εξουθένωσης είναι:

Η τυποποιημένη και φαινομενικά χωρίς νόημα εργασία

Η μη αναγνώριση του έργου του εργαζόμενου

Η έλλειψη της αίσθησης της επίτευξης κάποιου ιδιαίτερου στόχου

Η διαρκής και μεγάλη πίεση τήρησης προθεσμιών

Η συνεργασία με δύσκολα διαχειρίσιμους ανθρώπους

Η υποστελέχωση του οργανισμού

Οι συγκρούσεις και οι εντάσεις μεταξύ του προσωπικού

Η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ διοίκησης και των εργαζομένων

Η έλλειψη παροχής ευκαιριών για λήψη προωτοβουλιών και ευκαιριών για προσωπική έκφραση

2.3. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα με υψηλό επίπεδο άγχους (Johnson, et al., 2003) και ακόμη πιο υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης (Browsers & Tomic, 2000). Επειδή ακριβώς η συναισθηματική εξάντληση είναι βασικό χαρακτηριστικό του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), η διερεύνησή της συναισθηματικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί ιδιαίτερος χρήσιμη στην προσπάθεια κατανόησης της εξέλιξης της συναισθηματικής εξάντλησης. Ο Hochschild ήταν ο πρώτος που σημείωσε ότι, ειδικά σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας όπως οι εκπαιδευτικοί, οι νοσηλευτές ή ακόμη και οι γιατροί, οι εργαζόμενοι καλούνται συχνά να επιδείξουν ορισμένα συναισθήματα για να ευχαριστήσουν τον πελάτη, τον μαθητή, το γονιό, τον ασθενή ενώ δεν τα αισθάνονται πραγματικά, ή να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους, αυτά που πραγματικά νιώθουν (Hochschild, 1983). Ο Hochschild εισήγαγε τον όρο επιφανειακή δράση που αναφέρεται στην εμφάνιση των χαρακτηριστικών ενός συναισθήματος που θεωρούνται κατάλληλα, αλλά δεν τα αισθάνονται πραγματικά αυτοί που θα τα εκφράσουν. Στον αντίποδα η βαθιά δράση περιγράφει τη δραστηριότητα που απαιτείται για να αισθανθεί ο εργαζόμενος πραγματικά ένα συναίσθημα που θεωρείται ότι απαιτείται στη δεδομένη στιγμή. Τέλος, η συναισθηματική συνύπαρξη καταγράφει την κατάσταση όπου κάποιος αισθάνεται

αβίαστα το συναίσθημα που απαιτείται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Hochschild, 1983).

Ο Hochschild παρατήρησε ακόμη ότι η απαίτηση έκφρασης συναισθημάτων που είναι ασυμβίβαστες με πραγματικά συναισθήματα, προξενεί επαναλαμβανόμενο άγχος στους εκπαιδευτικούς και στους επαγγελματίες υγείας (Hochschild, 1983). Δεδομένου ότι το επαναλαμβανόμενο άγχος θεωρείται ότι οδηγεί σε αντιδράσεις ψυχικής καταπόνησης και σωματικής νόσου (van der Doef & Maes, 1999), ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής εργασίας και εργασιακού άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης. Πολλές μελέτες έχουν αναφέρει σημαντικές σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής εργασίας και της συναισθηματικής εξάντλησης και της εξουθένωσης (Brotheridge & Lee, 2003; Brotheridge & Grandey, 2002; Zammuner & Lotto, 2001; Pugliesi, 1999).

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας με αυξημένο φόρτο δουλειάς και ώρες εργασίας, σοβαρές περικοπές μισθών και υψηλή φορολογία. Είναι προφανές ότι η περικοπή των μισθών, η μειωμένη ασφάλεια της εργασίας και η επιδείνωση των συνθηκών εργασίας είχαν αντίκτυπο στον προηγούμενος καθιερωμένο «παράδεισο» των δημοσίων υπαλλήλων στην Ελλάδα (Panagoroulos, Anastasiou, & Goloni, 2014). Ειδικότερα η νομοθεσία που θεσπίστηκε πρόσφατα εισήγαγε ένα νέο σύστημα υπολογισμού των μισθών για όλους τους υπαλλήλους του δημόσιου τομέα και την κατάργηση της πλειοψηφίας των επιδομάτων και των δικαιωμάτων αποχώρησης (Χριστούγεννα και Πάσχα). Ως αποτέλεσμα, η βασική αμοιβή των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μειώθηκε κατά 30%.

Αναγνωρίζεται ευρέως ότι μια ζωτικής σημασίας πτυχή για αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, με εκπαιδευτική κατάρτιση, ήθος, αφοσίωση και δέσμευση στην εργασία τους, καθώς και εκπαιδευτικών προικισμένων με υψηλή παρακίνηση και ενίσχυση για το επάγγελμά τους (OECD, 2005). Ορισμένα κίνητρα όπως: οι ελκυστικοί μισθοί των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα απόκτησης πρόσθετων αποζημιώσεων και καλών συνθηκών εργασίας (όπως ο αριθμός ωρών εργασίας και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη) αποτελούν μερικούς από τους κύριους λόγους που έχουν ληφθεί υπόψη για την προσέλκυση ατόμων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Eurydice Report, 2013). Μια

πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επεσήμανε ότι οι δάσκαλοι της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, της Σλοβενίας και της Ελλάδας έχουν επηρεαστεί χειρότερα από αυτούς τους περιορισμούς του προϋπολογισμού και τις χαμηλές αμοιβές τους (Eurydice Report, 2013).

Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί σχεδόν συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ένας δάσκαλος πρέπει να είναι ενθουσιώδης και ζωντανός για να προσελκύσει και να κρατήσει την προσοχή των μαθητών. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να βρεθούν σε ένα συναισθηματικό περιβάλλον ποικίλο, εφόσον μπορεί να βρεθούν σε συναισθηματική έξαρση όταν επαινέσουν έναν μαθητή για μια καλή απάντηση ή δημιουργούν μια εντύπωση ηρεμίας όταν έρχονται αντιμέτωποι με έναν αναστατωμένο μαθητή. Δεδομένου των συνθηκών είναι υποχρεωμένοι να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και κάθε εργάσιμη ημέρα. Προκειμένου να επιτελέσουν αυτά τα καθήκοντα τους επαρκώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδείξουν ή να υπερβάλλουν σε κάποια συναισθήματα τους (Ogbonna & Harris, 2004) και να ελαχιστοποιήσουν ή να καταστείλουν την έκφραση άλλων συναισθημάτων (Ybema & Smulders, 2002). Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η έκφραση αυτών των συναισθημάτων είναι αγχωτική (Ogbonna & Harris, 2004), και οδηγεί σε καταστάσεις εξουθένωσης.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιγράφεται από τους ερευνητές (Kokkinos, 2007; Dworkin, 2000; Chan, 1998) ως το σύνδρομο που προκύπτει από παρατεταμένο άγχος του εκπαιδευτικού, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική, σωματική και νοητική εξάντληση (Kyriacou, 2001). Οι συνθήκες εργασίας, όπως οι συνεχόμενες νομοθετικές τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, η δυσπροσάρμοστη εκπαιδευτική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών που αναγκάζονται σε διαρκείς μετακινήσεις καθώς και οι χαμηλοί μισθοί, συγκαταλέγονται μεταξύ των κυριότερων παραγόντων που συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια για τη δουλειά των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα στην ενίσχυση της πρόθεσης τους να εγκαταλείψουν, πολλοί από αυτούς, το επάγγελμα τους (Panagopoulos, Anastasiou, & Goloni, 2014)

Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν πλέον θετικά συναισθήματα για τους μαθητές τους και αισθάνονται συναισθηματικά άδειοι και κενοί από κάθε είδους συναίσθημα, βιώνουν τη δεύτερη συνιστώσα της εξουθένωσης, δηλαδή της αποπροσωποποίησης,

ενώ η τρίτη πτυχή εκδηλώνεται με μια αίσθηση χαμηλής προσωπικής επίτευξης από την εργασία τους, μια πτυχή ιδιαίτερα σημαντική για το εκπαιδευτικό λειτουργήμα (Rentzou, 2013)

Σύμφωνα με τους McGee-Cooper, Trammell & Lau (1990) οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από επαγγελματική εξουθένωση χάνουν τη διάθεσή τους για διδασκαλία, δεν έχουν επικοινωνία με το μαθητικό τους ακροατήριο, χάνουν το χιούμορ τους, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν την ώρα του μαθήματος, αλλά κυρίως παρουσιάζουν σχετικά χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και δεν ενδιαφέρονται για επαγγελματική εξέλιξη (McGee-Cooper, Trammell, & Lau, 1990) Αυτή η συναισθηματική κατάσταση οδηγεί σε αρνητικό εργασιακό και σχολικό κλίμα, επομένως σε λανθασμένους εκπαιδευτικούς χειρισμούς με αρνητικές επιδράσεις τόσο στους μαθητές όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Hughes, 2001)

Οι Travers και Cooper (1996) διαπίστωσαν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών ήταν επίσης αποτέλεσμα της έλλειψης κοινωνικής αναγνώρισης, μεγάλου μεγέθους τάξης, απομόνωσης, φόβου βίας, έλλειψης ελέγχου στην τάξη, ασάφειας όσον αφορά το ρόλο και περιορισμένων επαγγελματικών ευκαιριών. Οι ίδιοι ερευνητές εντόπισαν ποικίλλους παράγοντες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εκτός από το σχολικό κλίμα, τις εργασιακές συνθήκες, το φόρτο εργασία, το δύσκολο ωράριο, κτλ μπορεί να προέρχονται και από στοιχεία όπως η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός τους ρόλος.

Σύμφωνα με Van Horn et all (1997) άλλοι παράγοντες που ευθύνονται για την επαγγελματική εξουθένωση είναι η καθημερινή συναλλαγή και ενασχόληση με τους μαθητές αλλά και τους γονείς, οι λανθασμένοι χειρισμοί στην οργάνωση και δομή του σχολείου, τα λάθη και οι παραλείψεις στην εφαρμογή της νομοθεσίας καθώς και η απουσία της επιστημονικής υποστήριξης των μαθητών (Van Horn, 1997).

2.4. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Τα επίπεδα του άγχους που σχετίζεται με την εργασία των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με τον πολιτισμό κάθε χώρας. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών

που έχουν διεξαχθεί στη Βόρεια Ευρώπη (Chaplain, 1995; Kyriakou & Sutcliffe, 1979; Travers & Cooper, 1996) αλλά και σε χώρες της Βόρειας Αμερικής (Farber, 1991; Maslach & Scaufeli, 1993; Mearns & Cain, 2003) έχουν δείξει ότι υπάρχουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες της Ευρώπης έχουν δείξει παρόμοια ευρήματα. Για παράδειγμα, στη Μάλτα το 34% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησαν τη δουλειά τους από αγχωτική έως εξαιρετικά αγχωτική (Borg, Riding, & Falzon, 1991). Ομοίως, σε έρευνα στην Αυστραλία (Kyriacou 1987; Laughlin, 1984) και τη Νέα Ζηλανδία (Whitehead, Ryba & O'Driscoll, 2000) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και από το γενικό πληθυσμό. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συνήθως εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικού στρες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Billingsley, 2004; Fore, Martin, & Bender, 2002; Singer, 1993; Wisniewski & Gargiulo, 1997). Μερικοί, ωστόσο, δεν βρήκαν κανένα σημαντική διαφορά στο επαγγελματικό άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής (Sutton & Huberty, 1984).

Σε αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα, οι οποίες εξέταζαν ομαδικά το επαγγελματικό άγχος, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα στρες και εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς κανονικής εκπαίδευσης (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, 2002; Κάντας, 1996; Λεονταρή, 2000) και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζουν πιο έντονη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους Έλληνες συναδέλφους τους, αλλά πιο χαμηλή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Βόρειας Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής (Kokkinos, 2007). Αντίστοιχα σε έρευνα στο Ισραήλ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σταθερά χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, που αποδίδεται στο γεγονός ότι οι απειλητικές συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν, τους βοηθούν να εκτιμούν περισσότερο την αξία της ζωής (Pines, 2004). Είναι αξιοσημείωτο ότι στην Τουρκία (Sarı, 2004) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν σχετικά υψηλή αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, υποδεικνύοντας ένα περιορισμένο βαθμό εξουθένωσης, αλλά δεν εμφανίζουν σοβαρή συναισθηματική εξάντληση.

Στον ελλαδικό χώρο διευρύνεται το επιστημονικό ενδιαφέρον σε ερευνητικό επίπεδο για την επαγγελματική εξουθένωση (Παπαστελιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Αβεντισιάν-Παγαροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002; Κάντας, 1998; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009; Kokkinos M. , 2000; Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011). Οι ερευνητές κατά το παρελθόν αλλά και σε πιο πρόσφατες έρευνες εντοπίζουν και αναγνωρίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως βασικού παράγοντα επηρεασμού της ποιότητας ζωής τους, της απόδοσής τους στην εργασία, της ικανοποίησης που αντλούν από αυτήν, της τάσης τους για εργασιακή εξέλιξη καθώς και την πρόθεσή τους για εγκατάλειψη της θέσης τους (Κουτελέκος & Πολυκανδριώτη, 2007; Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Zoriatas & Orphanides, 2009; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005; Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009; Naring, Briet, & Brouwers, 2006).

Οι περισσότεροι ερευνητές συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με διαφορετικούς παράγοντες, που σχετίζονται τόσο με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η θέση ευθύνης, η οικογενειακή κατάσταση, ενώ άλλες έρευνες κάνουν συσχετισμούς του συνδρόμου με τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος όπως το εργασιακό κλίμα, τη σχέση με τους συναδέλφους και την ιεραρχία. Σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με περισσότερα υψηλά ποσοστά να εμφανίζουν οι συνάδελφοί τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, ενώ οι συσχετίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά εντοπίζουν μη προσαρμοστικά πρότυπα συμπεριφοράς δηλαδή αντιφατικά ερευνητικά δεδομένα (Κάμπτσιος & Λώλλης, 2016).

Σε έρευνα των Πατσαλή και Παπουτσάκη (2010) για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι το 26,8% των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής εμφανίζουν συναισθηματική εξάντληση και το 16,7% των δασκάλων ειδικής αγωγής, ενώ οι δάσκαλοι των σχολείων της γενικής αγωγής βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην ειδική αγωγή. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επαγγελματική εξουθένωση σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής όπως το φύλο, την ηλικία, τη επιμόρφωση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τις ώρες διδασκαλίας

Οι Cano-Garcia, Padilla-Mun και Carrasco-Ortiz (2005) σε δείγμα δασκάλων ειδικής αγωγής και καθηγητές δημοτικού σχολείου διαπίστωσαν ότι τα υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης προέρχονται από δασκάλους με νευρωτικό χαρακτήρα αλλά και εσωστρεφείς δασκάλους (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005). Επίσης σε ανάλογη μελέτη για τη συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών και των μεταβλητών του περιβάλλοντος στην πρόβλεψη των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι Kokkinos και Davazoglou (2005) διαπίστωσαν ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ήταν οι σημαντικότεροι προγνωστικοί παράγοντες στις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης σε σύγκριση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού και τα χαμηλά επίπεδα ευαισθησίας ήταν προγνωστικά της συναισθηματικής εξάντλησης. Στο σύνδρομο της αποπροσωποποίησης, ο νευρωτισμός ήταν ο σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας, ενώ στο σύνδρομο της προσωπικής επίτευξης προέβλεπε χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού και υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας και συνείδησης (Kokkinos & Davazoglou, 2005).

Σε άλλες μελέτες που ερευνητές επιχείρησαν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη χρησιμότητα των μεταβλητών για την πρόβλεψη και μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σύγκριση μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς και δημογραφικών χαρακτηριστικών, τα συμπεράσματα ήταν συγκεχυμένα. Συγκεκριμένα οι Billingsley and Cross (1992) ανέφεραν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν μεγαλύτερη προγνωστική αξία για τη μέτρηση και τον εντοπισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ άλλοι ερευνητές εντοπίζουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ως καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες απ' ό,τι τα ατομικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς (Burisch, 2002; Zellars et al 2000).

Κατά την αξιολόγηση της προγνωστικής χρησιμότητας της προσωπικότητας και των μεταβαλλόμενων παραμέτρων, οι Mills και Huebner (1998) διαπίστωσαν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εξηγούσαν καλύτερα τη διακύμανση της επαγγελματικής εξουθένωσης από ότι οι μεταβλητές του περιβάλλοντος (Mills & Huebner, 1998)

2.5 Το επαγγελματικό άγχος

Σύμφωνα με τον Κάντα (2009) το άγχος είναι μια φυσιολογική εκδήλωση των άνωτερων ζώντων οργανισμών, το οποίο έχει άμεση σύνδεση με την επιβίωσή του. Αποτελεί μια εκ των έσω κατάσταση αγωνίας και ανησυχίας, η οποία μπορεί να προέρχεται από το έργο, τον ρόλο ή από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, ακόμα και από τον ίδιο τον οργανισμό και την στάση του προς το περιβάλλον (Μαρούδας, 1996). Ο Seyle (1956) ορίζει το άγχος ως μια εσωτερική εμπειρία ή κατάσταση που οδηγεί σε έλλειψη φυσιολογικής ή ψυχολογικής ισορροπίας στον άνθρωπο, γεγονός που καταδικνύει αν το άτομο έχει καλή προσαρμογή στο περιβάλλον του.

Η αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους μπορεί να ελαττωθεί από τα πρώτα συμπτώματα που εμφανίζονται από τον εργασιακό χώρο με διάφορες τεχνικές όπως η τεχνική της αναπνοής, του διαλογισμού και άλλων τεχνικών σωματικής άσκησης (Rojas & Kleiner, 2000). Ο εργαζόμενος για να αντιμετωπίσει το άγχος στην εργασία του θα πρέπει αρχικά να οργανώσει τις δραστηριότητες που προκύπτουν μέσα στη μέρα θέτοντας προτεραιότητες, με διαρκή εκπαίδευση καθώς και μέσω της τεχνικής διαχείρισης του χρόνου.

Οι Kyriacou και Sutcliffe χρησιμοποιούν για πρώτη φορά το 1977 τον όρο «στρες των εκπαιδευτικών» (teacher stress) (Kyriacou, 2001). Συγκεκριμένα, ορίζουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως «μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση, η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την αντιμετώπισή της (Λεονταρή, Κυρίδης, & Γιαλαμάς, 2000).

Επιπλέον, αναφέρουν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή για τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμός, ένταση, κατάθλιψη κ.α. Στη συνέχεια αυτά ενισχύονται από την πίεση των επαγγελματικών απαιτήσεων με συνέπεια ή τη δημιουργία συναισθήματος χαμηλής αυτοεκτίμησης ή τη δημιουργία αισθήματος απειλής της γενικότερης ευημερίας τους, ή γίνεται μετριασμός των συναισθημάτων από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για την προστασία από τη διαφαινόμενη απειλή (Λεονταρή Α. , 1998)

Στον επαγγελματικό χώρο η μελέτη της αυτοεκτίμησης στηρίζεται στην υπόθεση της πλαστικότητας, που σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι που με χαμηλή αυτοεκτίμηση

επηρεάζονται περισσότερο από το περιβάλλον από εκείνους που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης Ε. , 2004)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το άγχος διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο και έχει διαφορετική επίδραση στα άτομα ανάλογα και με την χρονική στιγμή που βιώνεται, και συνεπώς και η αντίδραση θα είναι διαφορετική αφού το κάθε άτομο αποτελεί μοναδική προσωπικότητα και αντιμετωπίζει διαφορετικά μια κατάσταση ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχει υιοθετήσει (Lazarus & Folkman, 1984).

Το στρες των εκπαιδευτικών κατατάσσεται στην κατηγορία του άγχους που προκαλείται από την δουλειά, το οποίο τις περισσότερες φορές οφείλεται στον μεγάλο όγκο εργασίας, στο βαθμό δυσκολίας της αλλά και στις πολλές είτε συγκρουόμενες είτε διαφορούμενες απαιτήσεις (Korunka, Tement, Zdrehus, & Borza, 2010) γεγονός που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ακόμη και την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Borg, Riding, & Falzon, 1991).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επαγγελματική ικανοποίηση

3.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις

Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να οριστεί ως η συναισθηματική αντίδραση του ατόμου προς διάφορες πτυχές του έργου που έχει αναλάβει να επιτελέσει (Ellickson & Logsdon, 2001). Μπορεί να επηρεάσει διάφορες πτυχές εργασίας μέσα σε έναν οργανισμό, όπως η αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα, η απουσία, τα ποσοστά του κύκλου εργασιών και η ευημερία του ανθρώπινου δυναμικού (Maghradi , 1999)

Σημαντική είναι και η αναφορά του Μπουραντά (2002) για την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με την οποία, η ικανοποίηση από την εργασία εντοπίζεται στο συγκινησιακό στοιχείο της στάσης του ατόμου ως προς την εργασία του (Μπουραντάς, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνει το πόσο ικανοποιημένο αισθάνεται το άτομο από παράγοντες όπως α) τη φύση της εργασίας, β) την αμοιβή του, γ) τις συνθήκες εργασίας, δ) τις προοπτικές προαγωγών και επαγγελματικής εξέλιξης, ε) τις σχέσεις με τους συνεργάτες του, στ) τον προϊστάμενό του, ζ) τις διαδικασίες και τις πολιτικές του οργανισμού. Σημαντικό

ρόλο έχουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του ατόμου, οι προσωπικές του ανάγκες καθώς και το δημογραφικό του προφίλ.

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση αναλόγως με την εστίαση προς τον άνθρωπο ή στον εργαζόμενο. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει α) η ανθρωπιστική προσέγγιση (humanitarian) σύμφωνα με την οποία αξίζει σε όλους τους ανθρώπους να τους συμπεριφέρονται δίκαια και με σεβασμό (Crohan, Antonucci, Adelman, & Coleman, 1989), και β) η ωφελιμιστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές που επηρεάζουν τη λειτουργία της επιχείρησης (Spector, 1997)

3.2 Οι θεωρίες παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης

Τα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφονται παρακάτω έχουν ως στόχο να συνδέσουν τις θεωρίες παρακίνησης στον εργασιακό χώρο με το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Κάθε θεωρητικό μοντέλο γενικότερα περικλείει το σύνολο των προτάσεων, υποθέσεων, αρχών και ιδεών που είναι οργανωμένες σε ένα λογικό σύστημα, το οποίο περιγράφει και ερμηνεύει ένα φαινόμενο, γεγονός ή τρόπο δράσης (Θεοφιλίδης, 2012).

Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Τα κίνητρα υπήρξαν μια βασική έννοια σε πλήθος ερευνητικών διαδικασιών τα τελευταία εξήντα χρόνια και έχουν περίοπτη θέση σε πολλές θεωρίες τόσο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά και της συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο καθώς και στο χώρο της εκπαίδευσης. Παίζουν σημαίνοντα ρόλο στη μάθηση και στην ανάπτυξη. Γενικότερα τα άτομα με ισχυρά κίνητρα επιτυγχάνουν σε υψηλότερα επίπεδα σε πολλούς τομείς δράσης (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Οι Elliot et all (2008) ορίζουν τα κίνητρα ως την εσωτερική δύναμη και ενέργεια του ατόμου που το ξεσηκώνει να δράσει, το ωθεί σε συγκεκριμένες δράσεις και το κρατά επικεντρωμένο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Στις θεωρίες κινήτρων που θα αναλυθούν παρακάτω προκύπτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζόμενου σε όλους τους χώρους εργασίας συνδέεται άμεσα με τις έννοιες κίνητρα-απόδοση-επαγγελματική ικανοποίηση (Berry & Houston, 1993). Όταν μεταβάλλεται ένας από αυτούς τους παράγοντες, αυτό έχει επίδραση στους

άλλους δύο π.χ. όσο πιο ικανοποιημένος νιώθει κανείς από την εργασία του, τείνει να παρουσιάζει υψηλές επαγγελματικές επιδόσεις, ή όσο περισσότερο κινητοποιείται από διάφορα κίνητρα, εσωτερικά ή εξωτερικά, τόσο περισσότερο ικανοποιημένος νιώθει από την εργασία του. Στον επιστημονικό χώρο μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση και επεξήγηση των κινήτρων στην εργασία μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση και ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και με τη σειρά της αυτή στη πρόβλεψη της συμπεριφορά. Όταν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς, τότε είναι δυνατόν να παρέμβουμε με σκοπό να επηρεάσουμε την εκδήλωση της συμπεριφοράς προκειμένου να την κατευθύνουμε εκεί που θέλουμε (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005)

3.2.1. Η θεωρία Ιεράρχησης των Αναγκών του Abraham Maslow

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (Maslow, 1954) ανήκει στις θεωρίες της προσωπικότητας δηλαδή σε αυτές που θεωρούν τα κίνητρα ως στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του ατόμου, πχ κάποιος χαρακτηρίζεται ως προσωπικότητα με ισχυρά και υψηλά κίνητρα στην εργασιακή του συμπεριφορά, ενώ κάποιος άλλο δεν παρουσιάζει στη συμπεριφορά του στοιχεία υψηλής κινητοποίησης και χαρακτηρίζεται ως άτομο χωρίς κίνητρα συμπεριφοράς.

Ο Maslow εντοπίζει πέντε ανάγκες που μπορεί να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες, στην κατηγορία που περιλαμβάνει τις ανάγκες των κατώτερου επιπέδου (βιολογικές, ασφάλεια) και σε εκείνη που περιλαμβάνει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου (κοινωνικές ανάγκες, ανάγκη αναγνώρισης, αυτοπραγμάτωσης). Η θεωρία προτείνει μια ιεραρχία αναγκών, με βάση την οποία μπορούν να ταξινομηθούν τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία οι ανάγκες μπορούν ενταχθούν σε μία ιεραρχική σειρά α) βιολογικές ανάγκες, β) ασφάλεια, γ) κοινωνικές ανάγκες, δ) αναγνώριση ε) αυτοπραγμάτωση.

Οι βιολογικές ανάγκες αποτελούν το υπόβαθρο για τη εκδήλωση οποιαδήποτε άλλης ανάγκης και σχετίζονται με τη φυσική επιβίωση του ατόμου, με συνθήκες ζωής που παρέχουν στο άτομο στέγη για την περίθαλψή και διατροφή για την επιβίωσή του. Φυσικά στις δυτικού τύπου κοινωνίες οι βιολογικές ανάγκες δεν αποτελούν πλέον ισχυρό κίνητρο, δεδομένου ότι έχουν ικανοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Η ασφάλεια αναφέρεται στο αίσθημα βεβαιότητας που αισθάνεται το άτομο στην εργασία του, ενώ κομμάτι αυτής της ασφάλειας αποτελεί η οικονομική αποζημίωση. Η κοινωνική

ανάγκη εξασφαλίζει την εσωτερική του τάση να ανήκει σε μια ομάδα και να λειτουργεί ως ενεργό μέλος της. Στη συνέχεια προκύπτει η ανάγκη της αναγνώρισης που έχει διττή σημασία: ανάγκη αναγνώρισης του ίδιου του ατόμου, ως καλού επαγγελματία και αναγνώρισης της εργασίας που επιτελεί. Τέλος στην υψηλότερη βαθμίδα της ιεραρχικής σειράς βρίσκεται η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης, η ανάγκη που νιώθει το άτομο να παρουσιάσει τον καλύτερο του εαυτό. Η παρωθητική δύναμη αυτής της ανάγκης είναι ιδιαίτερα ισχυρή αφού βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας. Τα άτομα που εργάζονται για να πετύχουν τη αυτοπραγμάτωσή τους, εργάζονται παρατεταμένα και με ένταση.

Ο ίδιος ο Maslow αναφέρει ότι «η ικανοποίηση μιας ανάγκης, ανοίγει το δρόμο για την προβολή κάποιας άλλης» (Maslow, 1954). Η κλίμακα αναγκών του Maslow χρησιμοποιήθηκε ευρέως στην εκπαίδευση τόσο για ερευνητικούς σκοπούς όσο και για την περιγραφή της οργανισμικής ζωής και της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής μονάδας ή του σχολικού οργανισμού. Τέλος οι Sergiovanni και Starratt διαφοροποίησαν την παραπάνω κλίμακα σε δύο σημεία. Πρώτα αφαίρεσαν από την κλίμακα τις βιολογικές ανάγκες, αφού οι συνθήκες εργασία των εκπαιδευτικών (μισθός, σχέδια σύνταξης και κοινωνικής ασφάλιση) εξασφαλίζουν σχεδόν αυτόματα την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Δεύτερον προσέθεσαν μεταξύ αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης την ανάγκη της αυτονομίας.

3.2.2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Το θεωρητικό υπόβαθρο της Δομικής Θεωρίας συμπληρώνεται με την αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν από την ερευνητική εργασία του Herzberg (1966). Αξιοποιώντας τα δεδομένα της έρευνάς του ο Herzberg επισήμανε 1753 περιστατικά που συνέτειναν ώστε τα υποκείμενα της έρευνάς του να νιώσουν μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους και άλλα 1844 περιστατικά που έκαναν τους εργαζόμενους που ρωτήθηκαν να μην είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Θεωρητικοποιώντας τα ευρήματά του ο Herzberg ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων.

Στον πρώτο παράγοντα εντάσσονται οι καθαρά παρωθητικές δυνάμεις, δηλαδή αυτές που εξασφαλίζουν στο άτομο μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία του και αυτές είναι: επιτυχία, αναγνώριση, η φύση της εργασίας, ευθύνη, ανέλιξη, ανάπτυξη. Στον δεύτερο παράγοντα περιλαμβάνονται όλες οι συνθήκες που πρέπει να συνυπάρχουν

μαζί με τις πρώτες, για να αφήσουν το άτομο πλήρως ευχαριστημένο από την εργασία του και αυτές είναι: επίβλεψη, σχέσεις με τον προϊστάμενο, συνθήκες εργασίας, απολαβές, σχέσεις με συναδέλφους, ιδιωτική ζωή, σχέσεις με υφισταμένους, κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ και τέλος ασφάλεια. Είναι εύκολο να παρατηρήσει κανείς ότι οι πραγματικά παρωθητικές δυνάμεις στη θεωρία του Herzberg συμπίπτουν με τις ανάγκες ανωτέρου επιπέδου στην κλίμακα αναγκών του Maslow ενώ οι συνθήκες εργασίας συμπληρώνουν τις παρωθητικές δυνάμεις με τις ανάγκες κατώτερου επιπέδου στην ίδια κλίμακα.

3.3.3. Η θεωρία της επίτευξης ((McClelland)

Σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης κάθε άτομο φαίνεται να διαθέτει ένα επίκτητο κίνητρο επίτευξης το οποίο όμως γίνεται στοιχείο του χαρακτήρα του και το οικειοποιείται. Αυτό σημαίνει ότι κάθε άνθρωπος έχει ένα κίνητρο με το οποίο καταφέρνει να πετύχει τους στόχους του και μάλιστα σε έργα που επιλέγει ο ίδιος και με μεγάλα ποσοστά επιτυχία στα έργα αυτά. Το κίνητρο επίτευξης καλλιεργείται από την παιδική ηλικία για αυτό και είναι επίκτητο και σε αυτό λαμβάνει κεντρικό ρόλο ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (McClelland & Boyatzis, 1982).

Συνεπώς τα άτομα που έχουν ισχυρό το κίνητρο επίτευξης τείνουν να παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως το να προσανατολίζονται στην επιλογή έργων που ξέρουν ότι θέλουν να πετύχουν, τους ενδιαφέρει κυρίως το αποτέλεσμα των προσπαθειών που καταβάλουν και όχι τόσο η ίδια η προσπάθεια, ενώ ξέρουν να ρισκάρουν με προσοχή και να θέτουν προκλητικούς στόχους. (Goleman, 1988).

Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης έχει πάρει δύο διαφορετικές θεωρητικές διαστάσεις: α) ανάγκη για επιτυχία δηλαδή τάση για επίτευξη και (β) ανάγκη για αποφυγή της αποτυχίας δηλαδή ο φόβος αποτυχίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Παράλληλα τα κριτήρια επιλογής ενός έργου εξαρτάται από α) την πιθανότητα επιτυχίας σε μια δραστηριότητα και β) την αξία της αμοιβής από την επιτυχία. Αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι η επιλογή ενός εύκολου έργου εξασφαλίζει υψηλά ποσοστά επίτευξης, όμως η ανταμοιβή από αυτήν την επίτευξη δεν θα είναι τόσο μεγάλη, διότι το να πετυχαίνει κανείς κάτι εύκολο δεν του δίνει μεγάλη αξία ανταμοιβής. Αντίθετα η επίτευξη σε ένα έργο δύσκολο προσφέρει υψηλή ανταμοιβή, αλλά η πιθανότητα επίτευξης του έργου αυτού δεν είναι εύκολη δουλειά. Συνεπώς

αυτή η ανταμοιβή είναι δύσκολη γιατί είναι δύσκολη και η επίτευξη ενός έργου (Berry & Houston, 1993).

3.3.4. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Ο Vroom (1964) διατυπώνει τη θεωρία της προσδοκίας που αποτελεί μια βασική θεωρία κινήτρων στην επιστήμη της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν φαίνεται να δίνονται ερμηνείες στο γιατί το άτομο τείνει να επιλέγει κάποια συγκεκριμένα έργα και όχι κάποια άλλα. Επίσης προσπαθεί να εξηγήσει και το βαθμό προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο για κάποια έργα προκειμένου να επιδείξει πετυχημένη επίδοση σε αυτά. Με άλλα λόγια η θεωρία υποστηρίζει ότι οι προσδοκίες των ανθρώπων για κάποια έργα διαμορφώνουν και τα κίνητρά τους.

Έτσι τα άτομα φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τις προσδοκίες τους για κάποια έργα πριν λάβουν αποφάσεις για την επιλογή των έργων αυτών. Ακόμη τα άτομα έχουν υψηλά κίνητρα όταν ξέρουν ότι οι προσδοκίες τους για την προσπάθεια που θα καταβάλλουν θα έχει θετικά αποτελέσματα δηλαδή υψηλές επιδόσεις.

Δύναμη κινήτρου = Λειτουργικότητα x Ελκυστικότητα της συνέπειας x Προσδοκία

Στην παραπάνω εξίσωση φαίνεται η ερμηνεία της θεωρίας της προσδοκίας του Vroom. Συγκεκριμένα η θεωρία λαμβάνει υπόψη της τρεις παραμέτρους (α) Λειτουργικότητα ή συντελεστικότητα, (β) Ελκυστικότητα της συνέπειας ή σθένος, (γ) Προσδοκία (Berry & Houston, 1993). Η παράμετρος της λειτουργικότητας έχει να κάνει με το εάν η προσδοκία του ατόμου για την απόδοσή του σε ένα έργο θα ανταμειφθεί. Η παράμετρος της ελκυστικότητας συνδέεται με την αντίληψη του ατόμου σχετικά με το μέγεθος και την ένταση της προσπάθειας σε συνάρτηση με τη επιτυχία του έργου. Σύμφωνα με τη εξίσωση φαίνεται ότι η πολλαπλασιαστική της δύναμη σχετίζεται με τη συνύπαρξη και των τριών παραγόντων για την ενίσχυση της έντασης του κινήτρου (Koontz & Weihrich, 2007).

Συνεπώς η θεωρία οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η παρακίνηση του ατόμου να εργαστεί και να έχει το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης πηγάζει από την προσδοκία του να έχει θετική επίδοση η εργασία του, από την αντίληψή του ότι η προσπάθεια του θα ανταμειφθεί και τέλος ότι θα έχει πετύχει το έργο του σε συνάρτηση με την προσπάθειά του (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι σύνθετο και παρουσιάζει ποικίλες διαστάσεις, δεδομένου ότι έχει να κάνει τόσο με την ψυχολογία του ίδιου του εκπαιδευτικού από όπου αντλεί ικανοποίηση και νιώθει δημιουργικός από το επάγγελμά του, εξίσου όμως συνδέεται και με τη σχέση με άλλους φορείς της εκπαίδευσης όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς κτλ. (Zemprylas & Papanastasiou, 2004)

Οι Ταρασιάδου & Πλατσίδου (2009) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφορά τη εσωτερική συναισθηματική κατάσταση που συνδέει τον εκπαιδευτικό με το διδακτικό του ρόλο και προσεγγίζεται διττά α) ως προς την προσδοκία για το τι προσφέρει το επάγγελμα τους και β) ως προς την επιθυμία που αντλούν από την ενασχόλησή τους με αυτό.

Όλοι οι ερευνητές αναγνωρίζουν τη συνθετότητα του ζητήματος, δεδομένου ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνάδει με την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των πολιτών ενός κράτους (Δημητρόπουλος, 1998) και στη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη τους. Οι εκπαιδευτικοί ως πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν αναλάβει το δύσκολο ρόλο για την παροχή αυτών των ποιοτικών υπηρεσιών προς του πολίτες, ενώ κάθε νομοθετική προσπάθεια αναβάθμισης και αναθεώρησης των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά καιρούς στη χώρα μας, έχει εναποθέσει τις ελπίδες της για την άρτια εφαρμογή της στους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 1993; Μελεκάκης, 2005; Ξωχέλλης, 2006).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα μεγάλο εύρος παραγόντων, τόσο ψυχολογικών, όσο και δημογραφικών, αλλά και του περιβάλλοντος εργασίας. Οι ερευνητές εντοπίζουν ποικιλία παραγόντων όπως η ανάπτυξη αποδοτικών σχέσεων με τους μαθητές μέσα στην τάξη (Γραμματικού, 2016), η καλλιέργεια κοινωνικών κυρίως σχέσεων με συναδέλφους στο σχολείο (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), η σχέση με την ιεραρχία του σχολείου (Platsidou & Agalioitis, 2008), η παροχή δυνατότητάς για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε διαδικασία λήψης απόφασης (Kyriacou, 2001), η παροχή ευκαιριών για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εφαρμογής τεχνολογικών εφαρμογών, η αυτονομία και ανεξαρτησία εφαρμογής των αναλυτικών

προγραμμάτων διδασκαλίας, καθώς και η παροχή δυνατοτήτων για ανέλιξη στην ιεραρχία (Kantas & Vassilaki, 1997).

Επίσης ο Warr (2005) αναφέρει ποικιλία παραγόντων που πηγάζουν από εσωτερικά κυρίως κίνητρα και την εσωτερική παρόθηση των εκπαιδευτικών όπως η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού, η ενασχόληση με το ίδιο το εργασιακό αντικείμενο, η λήψη πρωτοβουλιών, η ελευθερία κινήσεων, αξιοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, η παροχή ευκαιριών για ιεραρχική ανέλιξη, το ευχάριστο σχολικό κλίμα και άλλους (Warr, 2005).

3.5 Ερευνητικά πορίσματα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στο ερευνητικό επίπεδο πληθώρα παραγόντων φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση ή απογοήτευση των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Σε έρευνα των Πατσαλή και Παπουτσάκη (2010) το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που απάντησαν στην ερώτηση ποιοι παράγοντες αυξάνουν την αίσθημα ικανοποίησης τους από την εργασία, ανέφεραν την αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους γονείς των μαθητών σε ποσοστό 63,5% καθώς και την αναγνώριση της προσπάθειάς τους από τους συναδέλφους τους σε ποσοστό 36,5%. Ακόμη η ίδια έρευνα ανέδειξε μια σειρά παραγόντων που οδηγούν σε δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, όπως α) η πληθώρα της ύλης και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, β) η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γ) η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους, δ) η απουσία ενίσχυσης από την ιεραρχία, ε) η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, στ) η αδιαφορία της πολιτείας και ζ) οι κακές συνθήκες εργασίας (μικρές αίθουσες, μεγάλος αριθμός μαθητών. Παράγοντες που ενισχύουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η αναγνώριση της προσπάθειάς τους από τους γονείς και την ανώτερη ιεραρχία, ενώ σε ποσοστό 90% είναι ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους και δεν θα άλλαζαν επάγγελμα εάν τους δινόταν η ευκαιρία.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με μελέτες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Borg & Riding, 1991b; Kyriakou & Sutcliffe, 1978; Laughlin, 1984). Ενδιαφέρον παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας σύγκρισης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σύμφωνα με την οποία οι Sutton και Huberty (1984) διαπίστωσαν ότι οι

εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δείχνουν ελαφρώς μεγαλύτερη ικανοποίηση συγκριτικά με τους γενικής αγωγής.

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Παπαναούμ (2003) στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική ικανοποίηση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα ποσοστό πάνω από 50% είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και ένα μικρό ποσοστό φαίνεται να έχει αρνητικά αισθήματα ικανοποίησης για το επάγγελμα. Σε σχέση με το παράγοντα «συνθήκες εργασίας» οι απόψεις φαίνεται να συγκλίνουν προς την έλλειψη ικανοποίησης σε ένα μεγάλο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στα δύο τρίτα περίπου αυτών που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Παπαναούμ, 2003)

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Μπούζος (2002) σε δείγμα 350 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από το επάγγελμά τους, έφτασε σε συμπεράσματα που έδειξαν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι παρουσιάζουν σχετικά μεγάλο βαθμό ικανοποίησης, ενώ όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας τους φαίνεται να παρουσιάζουν μικρό βαθμό ικανοποίησης και σχετικά μεγάλο βαθμό αδιαφορίας ως προς αυτόν το παράγοντα. Ακόμη οι περισσότεροι απάντησαν πώς η ικανοποίησή τους δεν εξαρτάται από αναγνώριση που εισπράττουν από τους συναδέλφους τους ή από την ανώτερη ιεραρχία του σχολείου, ενώ μπορούν εύκολα να εκδηλώσουν τη δυσαρέσκειά τους ανεξάρτητα εάν παίρνουν ικανοποίηση από συναδέλφους ή προϊσταμένους. Σε αντίστοιχη έρευνα του ίδιου ερευνητή φάνηκε πώς οι εκπαιδευτικοί αντλούν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από ενδογενώς προερχόμενα κίνητρα όπως η φύση του επαγγέλματος, οι μαθητές, οι γονείς κτλ (Μπούζος, 2004).

Ο Κουστέλιος (2001) ερεύνησε τη συσχέτιση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά 357 εκπαιδευτικών στο Νομό Θεσσαλονίκης και συμπέρανε ότι οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άντρες παρά το γεγονός ότι δεν προέκυψε σημαντική συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την ικανοποίηση. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά ως προς το βαθμό ικανοποίησης.

Σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε σε σχολεία της Κύπρου εξετάστηκε η επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση του

εκπαιδευτικού έργου από τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους. Και σε αυτήν την έρευνα όπως και στην προηγούμενη, δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο και τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ενώ ο πιο σημαντικός παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης για άντρες και γυναίκες αφορά το βαθμό αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών από μαθητές και γονείς. (Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008)

Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του επαγγελματικού άγχους. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους σχετίζονται με τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Borg & Riding, 1991; Chaplain, 1995; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Κυριακού & Sutcliffe, 1979). Τέλος, το σχολικό περιβάλλον, η εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μερικοί από τους παράγοντες που δημιουργούν άγχος και πίεση στους εκπαιδευτικούς (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των ερευνών είναι ο διαχωρισμός σε ποιοτικές έρευνες (qualitative research) και σε ποσοτικές έρευνες (quantitative research) (Cohen & Manion, 2007). Η διάκριση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας έγκειται στη διαφορά που υπάρχει στον σκοπό που εξυπηρετεί η κάθε μια. Η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την εις βάθος κατανόηση των φαινομένων σε μικρό δείγμα ατόμων, ενώ η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2016) τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας είναι ότι:

- α) ο ερευνητής μένει σε απόσταση και δεν επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο τη συλλογή των δεδομένων
- β) συλλέγει τα δεδομένα με διάφορα εργαλεία μέτρησης, όπως το ερωτηματολόγιο
- γ) αναλύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές, οι οποίες βοηθούν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στις κοινωνικές επιστήμες η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως με τα τεστ ευφυΐας, τα τεστ ειδικών ικανοτήτων, τα τεστ προσωπικότητας, τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις, την παρατήρηση.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας μέσω της οποίας ο ερευνητής προσπαθεί αντικειμενικά να διερευνήσει το εξωτερικό περιβάλλον απαλλαγμένος από προσωπικές απόψεις και επιρροές. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της μελέτης του πληθυσμού ή κάποιων δειγμάτων και όχι της μελέτης μεμονωμένων περιπτώσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

4.2 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο (questionnaire) είναι μία σειρά από ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν γραπτά και με τις οποίες επιδιώκεται η συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών πληροφοριών. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα από τα πιο κοινά μέσα συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, γιατί επιτρέπει τη σχετικά εύκολη συλλογή πληροφοριών από μεγάλο δείγμα πληθυσμού. Η επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από το βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δεδομένων που θα συλλεγούν από αυτό. Γενικά η διατύπωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίασή του έχουν μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα της έρευνας (Cohen & Manion, 2007).

Το ερωτηματολόγιο είναι το μέσο που μετατρέπει τις πληροφορίες που δίνει ένα άτομο, σε δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για την ανάλυση και τη διεξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων. Οι πληροφορίες που συλλέγονται, πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερωτώμενου πληθυσμού, είναι κυρίως τριών ειδών α) γνώσεις και πληροφορίες (τί γνωρίζει ο ερωτώμενος), β) αξίες και προτιμήσεις (τι αναγνωρίζει ο ερωτώμενος ως ωφέλιμο και καλό δηλ τι του αρέσει και τι όχι, γ) στάσεις και πεποιθήσεις (τι σκέφτεται ο ερωτώμενος) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

4.2.1 Δομή Ερωτηματολογίου

Η εξέταση του δείγματος έγινε με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το δεύτερο αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου (closed-ended questions) όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές που τους δίνονται. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου περιορίζουν την ελευθερία του ερωτώμενου στην απάντηση που θα δώσει, όμως έχουν το πλεονέκτημα ότι συμπληρώνονται, κωδικοποιούνται και αναλύονται εύκολα, γιατί ο ερωτώμενος περιορίζει τις απαντήσεις του στο πλαίσιο των επιλογών που του δίνονται. Επίσης επιτρέπει στον ερωτώμενο να αντιμετωπίσει και άλλες δυνατότητες που δεν θα σκεφτόταν να τις γράψει, εάν η ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου. Το μεγαλύτερο όμως πλεονέκτημα αυτών των ερωτήσεων είναι ότι είναι σχετικά λίγος ο χρόνος που χρειάζεται για τη συμπλήρωσή τους, γεγονός που προδιαθέτει θετικά τον πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016)

Το ερωτηματολόγιο που μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση σχεδιάστηκε από τη Γραμματικού(2010), η οποία χρησιμοποίησε τα σχετικά ερωτηματολόγια των Παπάνη και Ρόντου (2005) και των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2003) και συγκεκριμένα το «Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης» και το ερωτηματολόγιο «Η Επαγγελματική μου Ικανοποίηση ως Εκπαιδευτικός». Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 39 ερωτήσεις και οι θεματικοί άξονες του περιλαμβάνουν ερωτήσεις που αφορούν:

α) Στην κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Συγκεκριμένα διερευνείται η κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο, η αίθουσα της διδασκαλίας, τα μέσα διδασκαλίας, ο χώρος του γραφείου των δασκάλων, ο χώρος της αυλής και οι συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

β) Στη διοικητική οργάνωση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα προσόντα, τις ικανότητες και τις υπηρεσίες που προσφέρει ο Διευθυντής και γενικά οι προϊστάμενοι, τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής, και τέλος την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

γ) Στις σχέσεις με το Διευθυντή. Αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με το Διευθυντή, για την αναγνώριση της δουλειάς τους, την κατανόηση των δυσκολιών και από τις επαγγελματικές ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται.

δ) Στο σχολικό κλίμα. Σε αυτήν τη θεματική ενότητα διερευνούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, η συνεργασία και η

ομαδικότητα μεταξύ τους ως προς την των επίτευξη στόχων, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και η ικανοποίηση από το ωράριο εργασίας και τις οικονομικές απολαβές .

ε) Στις επιδόσεις των μαθητών και στις σχέσεις με τους γονείς. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται τον συγκεκριμένο άξονα αφορούν στις σχέσεις με τους μαθητές και τη σχολική τους επίδοση, καθώς και στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και την αναγνώριση της δουλειάς τους από αυτούς.

στ) Στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις διερευνούν την κατανομή ευθυνών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων, τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τέλος τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

ε) Στα μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια. Σε αυτή την ομάδα των ερωτήσεων αποτυπώνονται οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών, σχετικά με την παραμονή τους στο ίδιο σχολείο, στην ίδια θέση εργασίας, την μετάθεση του σε άλλη πόλη, το ωράριο εργασίας τους, τις οικονομικές απολαβές, την αλλαγή επαγγέλματος και την αναγνώριση της προσφοράς τους από το κοινωνικό σύνολο.

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται για κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα Likert και η άποψή τους αντιπροσωπεύεται από: 1 = Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory MBI - ES, Maslach et al., 1996). Συγκεκριμένα, έγινε χρήση μιας τροποποιημένης έκδοσης του εργαλείου MBI, η οποία κατασκευάστηκε για την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και έχουν βασιστεί σε αυτό παλαιότερες εγχώριες έρευνες (Κάντας, 1996; Μούζουρα, 2005; Kokkinos, 2006). Το εργαλείο αυτό αποτελεί το πλέον διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού έχει χρησιμοποιηθεί τουλάχιστον στο 90% των σχετικών ερευνών και στη διεθνή βιβλιογραφία (Hastings, Horne & Mitchell, 2004).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 δηλώσεις αυτοξιολόγησης, οι οποίες κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες: τη Συναισθηματική Εξάντληση (9 δηλώσεις), την Αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις) και την Προσωπική Επίτευξη (8 δηλώσεις). Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται από τους ερωτώμενους στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το αντίθετο συμβαίνει με την υποκλίμακα της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων. Όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της κλίμακας, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η κάθε δήλωση αξιολογεί σε 7-βάθμια κλίμακα, με απαντήσεις από 0=ποτέ δεν μου συμβαίνει ως 6=κάθε μέρα, τις τρεις παραπάνω διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 8 ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, το είδος εργασιακής σχέσης, η περιγραφή θέσης εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και οι επιπλέον σπουδές.

4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημοσίων σχολείων του Νομού Λάρισας που υπηρετούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Το συγκεκριμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο δόθηκε, έπειτα από κατάθεση της απαραίτητης αίτησης, από την αρμόδια Διεύθυνση Α/βαθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο βοήθησε στον εντοπισμό των μελών του δείγματος ,με απλή τυχαία δειγματοληψία.

Η προσέγγιση των μελών του δείγματος πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα του Google-Drive και στη συνέχεια το σχετικό link προωθήθηκε ηλεκτρονικά μέσω e-mail στον ερωτώμενο πληθυσμό. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από σχετικό εισαγωγικό μήνυμα (cover letter), όπου δίνονταν οι απαραίτητες πληροφορίες για το περιεχόμενο, τους στόχους της έρευνας καθώς και οι σχετικές διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία των απαντήσεων.

Η χρήση του διαδικτύου αποτελεί έναν σύγχρονο τρόπο συλλογής δεδομένων και παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα όπως είναι ο οικονομικότερος τρόπος συλλογής δεδομένων, αφού δεν απαιτεί έξοδα αναπαραγωγής και διανομής. Επίσης στις περιπτώσεις που τα άτομα συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο σε ειδική φόρμα οι απαντήσεις τους καταχωρούνται αυτόματα σε αρχείο στο υπολογιστή και έτσι δεν χρειάζεται εκ νέου καταχώρηση. Επιπλέον το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο σε άτομα από διαφορετικά μέρη αρκεί να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Τέλος το ερωτηματολόγιο μπορεί με τη χρήση πολυμέσων να γίνει πιο ελκυστικό στους αναγνώστες. Τα μειονεκτήματα είναι ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών που τρέχουν στο διαδίκτυο με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επιθυμία συμμετοχής σε έρευνες και επιπλέον τα άτομα που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού στο οποίο θα γενικευθούν τα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 22/12/17 έως 22/01/2018 και στην έρευνα συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και σε 40 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Με την αποστολή του ερωτηματολογίου και με follow up έγινε προσπάθεια για την συλλογή ικανοποιητικού δείγματος.

4.4 Περιγραφική Στατιστική

Με τη βοήθεια του Στατιστικού πακέτου SPSS εξάγουμε τους παρακάτω πίνακες συχνοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η απάντηση αρκετά, πολύ και πάρα πολύ δηλώνει κάποια θετική (ικανοποιητική) στάση/άποψη σχετικά με την ποσότητα που μετράμε, εξάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα από κάθε πίνακα, ομαδοποιώντας τις απαντήσεις αρκετά, πολύ και πάρα πολύ, από τη μια μεριά και τις απαντήσεις καθόλου και ελάχιστα από την άλλη. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν οι πλειοψηφίες και οι μειοψηφίες στις οποίες αναφερόμαστε παρακάτω.

4.4.1 Επαγγελματική ικανοποίηση

Πίνακας 1. Ικανοποίηση από την κατάσταση του κτιρίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	7,5	7,5	7,5
	ελάχιστα	24	30,0	30,0	37,5
	Αρκετά	33	41,3	41,3	78,8

	Πολύ	14	17,5	17,5	96,3
	πάρα πολύ	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (62,5%) είναι από αρκετά μέχρι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την κτιριακή υποδομή στην οποία εργάζονται.

Πίνακας 2. Ικανοποίηση από την κατάσταση της τάξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	6,3	6,3	6,3
	ελάχιστα	24	30,0	30,0	36,3
	Αρκετά	39	48,8	48,8	85,0
	Πολύ	10	12,5	12,5	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (63,8%) είναι από αρκετά μέχρι πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την κατάσταση της τάξης στην οποία εργάζονται.

Πίνακας 3. Ικανοποίηση από τα μέσα διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	9	11,3	11,3	11,3
	ελάχιστα	36	45,0	45,0	56,3
	αρκετά	21	26,3	26,3	82,5
	πολύ	11	13,8	13,8	96,3
	πάρα πολύ	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (56,3%) δήλωσε ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένοι από τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας του σχολείου τους.

Πίνακας 4. Ικανοποίηση από την κατάσταση του γραφείου των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	13	16,3	16,3	16,3
	ελάχιστα	27	33,8	33,8	50,0
	αρκετά	24	30,0	30,0	80,0
	πολύ	7	8,8	8,8	88,8
	πάρα πολύ	9	11,3	11,3	100,0

	Total	80	100,0	100,0	
--	-------	----	-------	-------	--

Στον παραπάνω πίνακα προκύπτει οριακά με ποσοστό 50,1% ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την κατάσταση των γραφείων διδασκόντων του σχολείου τους.

Πίνακας 5. Ικανοποίηση από την αυλή του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	11	13,8	13,8	13,8
	ελάχιστα	22	27,5	27,5	41,3
	αρκετά	27	33,8	33,8	75,0
	πολύ	17	21,3	21,3	96,3
	πάρα πολύ	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε σχέση με την κατάσταση του προαύλιου χώρου του σχολείου τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58,9%) δηλώνει ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

Πίνακας 6. Ικανοποίηση από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	15	18,8	18,8	18,8
	ελάχιστα	27	33,8	33,8	52,5
	αρκετά	20	25,0	25,0	77,5
	πολύ	14	17,5	17,5	95,0
	πάρα πολύ	4	5,0	5,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα οι πλειοψηφία (52,5%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένοι από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Πίνακας 7. Ικανοποίηση από τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	5,0	5,0	5,0
	ελάχιστα	17	21,3	21,3	26,3
	αρκετά	26	32,5	32,5	58,8
	πολύ	22	27,5	27,5	86,3
	πάρα πολύ	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε σχέση με τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας, που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, το 73,7% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

Πίνακας 8. Ικανοποίηση από την ομαλή λειτουργία του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	6,3	6,3	6,3
	ελάχιστα	10	12,5	12,5	18,8
	αρκετά	36	45,0	45,0	63,8
	πολύ	27	33,8	33,8	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,8%) δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την ομαλή λειτουργία του σχολείου τους.

Πίνακας 9. Ικανοποίηση από τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι προϊστάμενοι σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	7	8,8	8,8	8,8
	ελάχιστα	21	26,3	26,3	35,0
	αρκετά	29	36,3	36,3	71,3
	πολύ	21	26,3	26,3	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (65%) δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν από τους προϊσταμένους τους.

Πίνακας 10. Ικανοποίηση από τις επενδύσεις των χρημάτων του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	10	12,5	12,5	12,5
	ελάχιστα	25	31,3	31,3	43,8
	αρκετά	34	42,5	42,5	86,3
	πολύ	10	12,5	12,5	98,8
	πάρα πολύ	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Υψηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης από τις επενδύσεις των χρημάτων του σχολείου τους, καθώς το 56,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

Πίνακας 11. Ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	2,5	2,5	2,5
	ελάχιστα	13	16,3	16,3	18,8
	αρκετά	28	35,0	35,0	53,8
	πολύ	23	28,8	28,8	82,5
	πάρα πολύ	14	17,5	17,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81,2%) δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την σχέση που έχουν με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 12. Ικανοποίηση από την κατανόηση του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	5,0	5,0	5,0
	ελάχιστα	18	22,5	22,5	27,5
	αρκετά	26	32,5	32,5	60,0
	πολύ	18	22,5	22,5	82,5
	πάρα πολύ	14	17,5	17,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (72,5%) δηλώσαν ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την κατανόηση που δείχνει ο διευθυντής τους στις δυσκολίες που τυχόν να αντιμετωπίζουν.

Πίνακας 13. Ικανοποίηση από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	10,0	10,0	10,0
	ελάχιστα	28	35,0	35,0	45,0
	αρκετά	27	33,8	33,8	78,8
	πολύ	14	17,5	17,5	96,3
	πάρα πολύ	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 55% ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται στον επαγγελματικό τους χώρο.

Πίνακας 14. Ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους προϊσταμένους γενικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	7,5	7,5	7,5
	ελάχιστα	25	31,3	31,3	38,8
	αρκετά	29	36,3	36,3	75,0
	πολύ	12	15,0	15,0	90,0
	πάρα πολύ	8	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σχετικά με την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους προϊσταμένους τους γενικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ικανοποίηση καθώς το 61.2% είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

Πίνακας 15. Ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ελάχιστα	10	12,5	12,5	12,5
	αρκετά	35	43,8	43,8	56,3
	πολύ	22	27,5	27,5	83,8
	πάρα πολύ	13	16,3	16,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87,5%) δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι δεν έχει καθόλου αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του.

Πίνακας 16. Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	2,5	2,5	2,5
	ελάχιστα	14	17,5	17,5	20,0
	αρκετά	31	38,8	38,8	58,8
	πολύ	19	23,8	23,8	82,5
	πάρα πολύ	14	17,5	17,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ο βαθμός ικανοποίησης, σε σχέση με την συνεργασία μεταξύ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους, παρουσιάζεται υψηλός. Η συντριπτική πλειοψηφία 80% δήλωσε ικανοποίηση από αρκετά έως πάρα πολύ.

Πίνακας 17. Ικανοποίηση από το αίσθημα σιγουριάς που σας προσδίδει η εργασία σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	11	13,8	13,8	13,8
	ελάχιστα	19	23,8	23,8	37,5
	αρκετά	27	33,8	33,8	71,3
	πολύ	17	21,3	21,3	92,5
	πάρα πολύ	6	7,5	7,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, στον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειοψηφία τους (62,5%) ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το αίσθημα σιγουριάς που τους προσδίδει η εργασία τους.

Πίνακας 18. Ικανοποίηση από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	9	11,3	11,3	11,3
	ελάχιστα	28	35,0	35,0	46,3
	αρκετά	23	28,8	28,8	75,0
	πολύ	12	15,0	15,0	90,0
	πάρα πολύ	8	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,7%) δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση σχετικά με την ενθάρρυνση που λαμβάνει για να υλοποιήσει καινοτόμα προγράμματα στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 19. Ικανοποίηση από την ομαδικότητα για την επίτευξη των στόχων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	7	8,8	8,8	8,8
	ελάχιστα	19	23,8	23,8	32,5
	αρκετά	32	40,0	40,0	72,5
	πολύ	19	23,8	23,8	96,3
	πάρα πολύ	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Επίσης, υψηλό βαθμό ικανοποίηση διαπιστώνουμε σε σχέση με την ομαδικότητα που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την επίτευξη των στόχων τους. Συγκεκριμένα η συντριπτική πλειοψηφία τους (67,5%) δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση σε αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 20. Ικανοποίηση από το μισθό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	15	18,8	18,8	18,8
	ελάχιστα	33	41,3	41,3	60,0
	αρκετά	25	31,3	31,3	91,3
	πολύ	5	6,3	6,3	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, χαμηλό βαθμό ικανοποίησης εμφανίζεται να έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις χρηματικές απολαβές από την εργασία τους καθώς το 60% από αυτούς δήλωσαν μη ικανοποίηση από ελάχιστα έως καθόλου.

Πίνακας 21. Ικανοποίηση από το ωράριο της εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	3,8	3,8	3,8
	ελάχιστα	10	12,5	12,5	16,3
	αρκετά	34	42,5	42,5	58,8
	πολύ	22	27,5	27,5	86,3
	πάρα πολύ	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 83,8% δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση από το ωράριο εργασίας τους.

Πίνακας 22. Ικανοποίηση από τη σχέση σας με τους μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ελάχιστα	1	1,3	1,3	1,3
	αρκετά	16	20,0	20,0	21,3
	πολύ	35	43,8	43,8	65,0
	πάρα πολύ	28	35,0	35,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσε υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την σχέση τους με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 98,7% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση σε αυτόν τον τομέα. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανείς από αυτούς

δεν απάντησε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος από τις σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους μαθητές του.

Πίνακας 23. Ικανοποίηση από τη σχολική επίδοση των μαθητών σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	1,3	1,3	1,3
	ελάχιστα	3	3,8	3,8	5,0
	αρκετά	37	46,3	46,3	51,3
	πολύ	30	37,5	37,5	88,8
	πάρα πολύ	9	11,3	11,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Υψηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 95,1% οι ερωτώμενοι δήλωσαν από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση στον τομέα αυτό.

Πίνακας 24.. Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	1,3	1,3	1,3
	ελάχιστα	15	18,8	18,8	20,0
	αρκετά	35	43,8	43,8	63,8
	πολύ	24	30,0	30,0	93,8
	πάρα πολύ	5	6,3	6,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Υψηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 80,1% οι ερωτώμενοι δήλωσαν από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση στον τομέα αυτό.

Πίνακας 25. Ικανοποίηση από την αναγνώριση της δουλειάς από τους γονείς των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ελάχιστα	15	18,8	18,8	18,8
	αρκετά	31	38,8	38,8	57,5
	πολύ	22	27,5	27,5	85,0
	πάρα πολύ	12	15,0	15,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, χαμηλό βαθμό ικανοποίησης εμφανίζεται να έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών 57,6% από αυτούς δήλωσαν μη ικανοποίηση από ελάχιστα έως καθόλου.

Πίνακας 26. Ικανοποίηση από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	7,5	7,5	7,5
	ελάχιστα	18	22,5	22,5	30,0
	αρκετά	35	43,8	43,8	73,8
	πολύ	19	23,8	23,8	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,1%) δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση σχετικά με την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο.

Πίνακας 27. Ικανοποίηση από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	10,0	10,0	10,0
	ελάχιστα	18	22,5	22,5	32,5
	αρκετά	31	38,8	38,8	71,3
	πολύ	21	26,3	26,3	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (67,6%) δήλωσε ότι είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 28. Ικανοποίηση από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	5	6,3	6,3	6,3
	ελάχιστα	22	27,5	27,5	33,8
	αρκετά	29	36,3	36,3	70,0
	πολύ	17	21,3	21,3	91,3
	πάρα πολύ	7	8,8	8,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Επίσης, υψηλό βαθμό ικανοποίησης διαπιστώνουμε σε σχέση με τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Συγκεκριμένα η συντριπτική πλειοψηφία τους (66,4%) δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποίηση σε αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 29. Ικανοποίηση από τις δυνατότητες που παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	12	15,0	15,0	15,0

	ελάχιστα	36	45,0	45,0	60,0
	αρκετά	18	22,5	22,5	82,5
	πολύ	12	15,0	15,0	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, χαμηλό βαθμό ικανοποίησης εμφανίζεται να έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις δυνατότητες που παρέχονται για την βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων 60,0% από αυτούς δήλωσαν μη ικανοποίηση από ελάχιστα έως καθόλου.

Πίνακας 30. Ικανοποίηση από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	13	16,3	16,3	16,3
	ελάχιστα	41	51,3	51,3	67,5
	αρκετά	19	23,8	23,8	91,3
	πολύ	4	5,0	5,0	96,3
	πάρα πολύ	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (67,6%) δήλωσε ότι είναι από ελάχιστα έως καθόλου ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 31. Ικανοποίηση από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	10	12,5	12,5	12,5
	ελάχιστα	37	46,3	46,3	58,8
	αρκετά	23	28,8	28,8	87,5
	πολύ	9	11,3	11,3	98,8
	πάρα πολύ	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Χαμηλό βαθμό ικανοποίησης εμφανίζεται να έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση 58,8% από αυτούς δήλωσαν μη ικανοποίηση από ελάχιστα έως καθόλου.

Πίνακας 32. Θα θέλατε να παραμείνετε στο σχολείο που είστε σήμερα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	16	20,0	20,0	20,0
	ελάχιστα	12	15,0	15,0	35,0
	αρκετά	30	37,5	37,5	72,5
	πολύ	10	12,5	12,5	85,0
	πάρα πολύ	12	15,0	15,0	100,0

	Total	80	100,0	100,0	
--	-------	----	-------	-------	--

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (65%) δήλωσε ότι από αρκετά έως πάρα πολύ θέλει να παραμείνει στο σχολείο που είναι σήμερα.

Πίνακας 33. Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	20	25,0	25,0	25,0
	ελάχιστα	22	27,5	27,5	52,5
	αρκετά	16	20,0	20,0	72,5
	πολύ	11	13,8	13,8	86,3
	πάρα πολύ	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (52,5%) δήλωσε ότι από ελάχιστα έως καθόλου θέλει να αλλάξει θέση εργασίας/απασχόλησης.

Πίνακας 34. Θα ήθελα να εργάζομαι λιγότερες ώρες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	30	37,5	37,5	37,5
	ελάχιστα	23	28,8	28,8	66,3
	αρκετά	16	20,0	20,0	86,3
	πολύ	9	11,3	11,3	97,5
	πάρα πολύ	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, στον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειοψηφία τους (66,3%) ότι δεν θα ήθελαν να εργάζονται λιγότερες ώρες από ελάχιστα έως καθόλου.

Πίνακας 35. Θα ήθελα να μετατεθώ σε άλλη πόλη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	33	41,3	41,3	41,3
	ελάχιστα	11	13,8	13,8	55,0
	αρκετά	7	8,8	8,8	63,8
	πολύ	7	8,8	8,8	72,5
	πάρα πολύ	22	27,5	27,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55,1%) δήλωσε από ελάχιστα έως καθόλου ότι δεν θα ήθελε να μεταφερθεί σε άλλη πόλη.

Πίνακας 36. Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερο μισθό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ελάχιστα	5	6,3	6,3	6,3
	αρκετά	17	21,3	21,3	27,5
	πολύ	24	30,0	30,0	57,5
	πάρα πολύ	34	42,5	42,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 93,8% δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ότι θα ήθελε μεγαλύτερο μισθό.

Πίνακας 37. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	12	15,0	15,0	15,0
	ελάχιστα	20	25,0	25,0	40,0
	αρκετά	24	30,0	30,0	70,0
	πολύ	13	16,3	16,3	86,3
	πάρα πολύ	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,1%) δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ότι οι λόγοι για τους οποίους επέλεξε το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα.

Πίνακας 38. Ευχαρίστος θα άλλαζα επάγγελμα με μεγαλύτερο μισθό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	31	38,8	38,8	38,8
	ελάχιστα	25	31,3	31,3	70,0
	αρκετά	7	8,8	8,8	78,8
	πολύ	7	8,8	8,8	87,5
	πάρα πολύ	10	12,5	12,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,1%) δήλωσε από ελάχιστα έως καθόλου ότι δεν θα άλλαζε επάγγελμα για μεγαλύτερο μισθό.

Πίνακας 39. Θα ήθελα να αναγνωρίζεται περισσότερο η προσφορά μου από το κοινωνικό σύνολο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	1,3	1,3	1,3
	ελάχιστα	15	18,8	18,8	20,0
	αρκετά	23	28,8	28,8	48,8
	πολύ	22	27,5	27,5	76,3
	πάρα πολύ	19	23,8	23,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,1%) δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ ότι θα ήθελε να αναγνωρίζεται περισσότερο η προσφορά τους από το κοινωνικό σύνολο.

4.4.2 Επαγγελματική Εξουθένωση

Πίνακας 40. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένη/ος από τη διδασκαλία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	4	5,0	5,0	5,0
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	24	30,0	30,0	35,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	16	20,0	20,0	55,0
	Μια φορά την εβδομάδα	8	10,0	10,0	65,0
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	11	13,8	13,8	78,8
	Κάθε μέρα	15	18,8	18,8	97,5
	7,00	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 50,0% ότι μια φορά το μήνα ή λιγότερο έως και δυο τρεις φορές το μήνα νιώθουν ψυχικά εξαντλημένη/ος από τη διδασκαλία.

Πίνακας 41. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	9	11,3	11,3	11,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	28	35,0	35,0	46,3
	Δυο τρεις φορές το μήνα	12	15,0	15,0	61,3
	Μια φορά την εβδομάδα	11	13,8	13,8	75,0

	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	7	8,8	8,8	83,8
	Κάθε μέρα	11	13,8	13,8	97,5
	7,00	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (61,3%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο έως δυο τρεις φορές το μήνα νιώθει εξαντλημένος/η όταν ξυπνάει το πρωί και έχει να αντιμετωπίσει άλλη μια ημέρα δουλειάς.

Πίνακας 42. Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	34	42,5	42,5	42,5
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	18	22,5	22,5	65,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	6	7,5	7,5	72,5
	Μια φορά την εβδομάδα	8	10,0	10,0	82,5
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	4	5,0	5,0	87,5
	Κάθε μέρα	10	12,5	12,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (65,0%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο έως μια φορά το μήνα ή λιγότερο θεωρεί κουραστικό να δουλεύει με ανθρώπους όλη την ημέρα.

Πίνακας 43. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	11	13,8	13,8	13,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	29	36,3	36,3	50,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	9	11,3	11,3	61,3

	Μια φορά την εβδομάδα	12	15,0	15,0	76,3
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	5	6,3	6,3	82,5
	Κάθε μέρα	13	16,3	16,3	98,8
	7,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, στον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειοψηφία 61,4% πως από δυο τρεις φορές το μήνα έως και λίγες φορές το χρόνο νιώθουν εξουθενωμένοι από τη δουλειά.

Πίνακας 44. Νιώθω απογοητευμένη/ος από τη δουλειά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	23	28,8	28,8	28,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	27	33,8	33,8	62,5
	Δυο τρεις φορές το μήνα	6	7,5	7,5	70,0
	Μια φορά την εβδομάδα	10	12,5	12,5	82,5
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	5	6,3	6,3	88,8
	Κάθε μέρα	8	10,0	10,0	98,8
	7,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 62,6% ότι από μια φορά το μήνα ή λιγότερο έως και λίγες φορές το χρόνο νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά τους.

Πίνακας 45. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	9	11,3	11,3	11,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	17	21,3	21,3	32,5
	Δυο τρεις φορές το μήνα	13	16,3	16,3	48,8

	Μια φορά την εβδομάδα	7	8,8	8,8	57,5
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	10	12,5	12,5	70,0
	Κάθε μέρα	16	20,0	20,0	90,0
	7,00	8	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 48,9% ότι λίγες φορές το χρόνο έως δυο τρεις φορές το μήνα νιώθουν πως εργάζονται σκληρά στο σχολείο.

Πίνακας 46. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση / στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	35	43,8	43,8	43,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	16	20,0	20,0	63,8
	Δυο τρεις φορές το μήνα	7	8,8	8,8	72,5
	Μια φορά την εβδομάδα	6	7,5	7,5	80,0
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	4	5,0	5,0	85,0
	Κάθε μέρα	11	13,8	13,8	98,8
	7,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (63,8%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο έως και μια φορά το μήνα νιώθει μεγάλη ένταση να εργάζεται στενά με μαθητές.

Πίνακας 47. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	31	38,8	38,8	38,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	19	23,8	23,8	62,5

	Δυο τρεις φορές το μήνα	8	10,0	10,0	72,5
	Μια φορά την εβδομάδα	9	11,3	11,3	83,8
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	6	7,5	7,5	91,3
	Κάθε μέρα	4	5,0	5,0	96,3
	7,00	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 62,6% ότι από μια φορά το μήνα ή λιγότερο έως και λίγες φορές το χρόνο βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους.

Πίνακας 48. Νιώθω άδεια/ος στο τέλος μιας σχολικής ημέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	37	46,3	46,3	46,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	19	23,8	23,8	70,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	9	11,3	11,3	81,3
	Μια φορά την εβδομάδα	3	3,8	3,8	85,0
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	2	2,5	2,5	87,5
	Κάθε μέρα	8	10,0	10,0	97,5
	7,00	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69,6%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο έως και μία φορά το μήνα ή λιγότερο πως νιώθει άδεια/ος στο τέλος μια σχολικής ημέρας.

Πίνακας 49. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	3	3,8	3,8	3,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	2	2,5	2,5	6,3

	Δυο τρεις φορές το μήνα	4	5,0	5,0	11,3
	Μια φορά την εβδομάδα	5	6,3	6,3	17,5
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	9	11,3	11,3	28,8
	Κάθε μέρα	34	42,5	42,5	71,3
	7,00	23	28,8	28,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (53,8%) δήλωσε ότι από αρκετές φορές έως και κάθε μέρα μπορεί εύκολα να καταλάβει πως αισθάνονται οι μαθητές του.

Πίνακας 50. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	3	3,8	3,8	3,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	1	1,3	1,3	5,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	4	5,0	5,0	10,0
	Μια φορά την εβδομάδα	6	7,5	7,5	17,5
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	22	27,5	27,5	45,0
	Κάθε μέρα	36	45,0	45,0	90,0
	7,00	8	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 72,5% δήλωσε από αρκετές φορές έως και κάθε μέρα πως αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μαθητών πολύ αποτελεσματικά.

Πίνακας 51. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	2	2,5	2,5	2,5
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	2	2,5	2,5	5,0

	Δυο τρεις φορές το μήνα	1	1,3	1,3	6,3
	Μια φορά την εβδομάδα	8	10,0	10,0	16,3
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	11	13,8	13,8	30,0
	Κάθε μέρα	34	42,5	42,5	72,5
	7,00	22	27,5	27,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (56,3%) δήλωσε ότι αρκετές φορές έως και κάθε μέρα νιώθει πως επηρεάζει θετικά τις ζωές των άλλων.

Πίνακας 52. Νιώθω γεμάτη/ος ενεργητικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	5	6,3	6,3	6,3
	Δυο τρεις φορές το μήνα	2	2,5	2,5	8,8
	Μια φορά την εβδομάδα	10	12,5	12,5	21,3
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	18	22,5	22,5	43,8
	Κάθε μέρα	34	42,5	42,5	86,3
	7,00	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65,0%) δήλωσε από αρκετές φορές έως και κάθε μέρα πως νιώθει γεμάτη/ος ενεργητικότητα.

Πίνακας 53. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	1	1,3	1,3	1,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	2	2,5	2,5	3,8
	Δυο τρεις φορές το μήνα	3	3,8	3,8	7,5
	Μια φορά την εβδομάδα	7	8,8	8,8	16,3

	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	8	10,0	10,0	26,3
	Κάθε μέρα	33	41,3	41,3	67,5
	7,00	26	32,5	32,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε σχέση με τη δημιουργία μια άνετης ατμόσφαιρας με τους μαθητές, η πλειοψηφία με ποσοστό 51,3% δηλώνει ότι από αρκετές φορές έως και κάθε μέρα μπορεί να το καταφέρει.

Πίνακας 54. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	4	5,0	5,0	5,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	2	2,5	2,5	7,5
	Μια φορά την εβδομάδα	13	16,3	16,3	23,8
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	13	16,3	16,3	40,0
	Κάθε μέρα	34	42,5	42,5	82,5
	7,00	14	17,5	17,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (75,1%) δήλωσε ότι από μια φορά την εβδομάδα έως και κάθε μέρα καταφέρνει πολλά αξιόλογα πράγματα.

Πίνακας 55. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	4	5,0	5,0	5,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	3	3,8	3,8	8,8
	Μια φορά την εβδομάδα	11	13,8	13,8	22,5
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	12	15,0	15,0	37,5
	Κάθε μέρα	35	43,8	43,8	81,3
	7,00	15	18,8	18,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (58,8%) δήλωσε ότι αρκετές φορές μου συμβαίνει έως και κάθε μέρα πως αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά.

Πίνακας 56. Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	1	1,3	1,3	1,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	1	1,3	1,3	2,5
	Δυο τρεις φορές το μήνα	7	8,8	8,8	11,3
	Μια φορά την εβδομάδα	10	12,5	12,5	23,8
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	11	13,8	13,8	37,5
	Κάθε μέρα	25	31,3	31,3	68,8
	7,00	25	31,3	31,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, στον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (57,6%) δήλωσε ότι από μια φορά την εβδομάδα έως και κάθε μέρα νιώθει αναζωογονημένος όταν δουλεύει με τους μαθητές.

Πίνακας 57. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	57	71,3	71,3	71,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	16	20,0	20,0	91,3
	Δυο τρεις φορές το μήνα	5	6,3	6,3	97,5
	Κάθε μέρα	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,3%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο αισθάνεται ότι συμπεριφέρεται απρόσωπα σε μερικούς μαθητές.

Πίνακας 58. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	53	66,3	66,3	66,3
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	12	15,0	15,0	81,3
	Δuo τρεις φορές το μήνα	4	5,0	5,0	86,3
	Μια φορά την εβδομάδα	3	3,8	3,8	90,0
	Αρκετές φορές μου συμβαίνει	2	2,5	2,5	92,5
	Κάθε μέρα	6	7,5	7,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ομοίως, στον παραπάνω πίνακα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (66,3%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο έχει γίνει περισσότερο σκληρός από τότε που ξεκίνησε τη δουλειά.

Πίνακας 59. Ανησυχώ μήπως αυτή τη δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	58	72,5	72,5	72,5
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	11	13,8	13,8	86,3
	Δuo τρεις φορές το μήνα	2	2,5	2,5	88,8
	Μια φορά την εβδομάδα	6	7,5	7,5	96,3
	Κάθε μέρα	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (72,5%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο ανησυχεί μήπως αυτή η δουλειά τους κάνει περισσότερο σκληρούς.

Πίνακας 60. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	58	72,5	72,5	72,5
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	14	17,5	17,5	90,0

	Δυο τρεις φορές το μήνα	3	3,8	3,8	93,8
	Μια φορά την εβδομάδα	3	3,8	3,8	97,5
	Κάθε μέρα	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (72,5%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο αισθάνεται ότι ευθύνεται για μερικά από τα προβλήματα των μαθητών τους.

Πίνακας 61. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγες φορές το χρόνο	67	83,8	83,8	83,8
	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	9	11,3	11,3	95,0
	Δυο τρεις φορές το μήνα	1	1,3	1,3	96,3
	Κάθε μέρα	2	2,5	2,5	98,8
	7,00	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83,8%) δήλωσε ότι λίγες φορές το χρόνο δεν ενδιαφέρεται για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές.

Πίνακας 62. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	12	15,0	15,0	15,0
	Γυναίκα	68	85,0	85,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 85,0% είναι γυναίκες.

Πίνακας 63. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	22	27,5	27,5	27,5
	31-40	43	53,8	53,8	81,3
	41-50	13	16,3	16,3	97,5
	51 και πάνω	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 53,8% δηλώνει ηλικίας 31-40.

Πίνακας 64. Οικογενειακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	46	57,5	57,5	57,5
	Έγγαμος/η	30	37,5	37,5	95,0
	Διαζευγμένος/η	4	5,0	5,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 57,5% δηλώνει ως οικογενειακή κατάσταση άγαμος/η.

Πίνακας 65. Αριθμός παιδιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	53	66,3	67,1	67,1
	1-2	21	26,3	26,6	93,7
	3 και πάνω	5	6,3	6,3	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		80	100,0		

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 67,1% δηλώνει πως δεν έχει κανένα παιδί.

Πίνακας 66. Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η	31	38,8	38,8	38,8
	Αναπληρωτής/τρια	46	57,5	57,5	96,3
	Ωρομίσθιος/α	3	3,8	3,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 57,5% είναι αναπληρωτής/τρια σε δημόσιο σχολείο.

Πίνακας 67. Περιγραφή της θέσης στην οποία υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός γενικής τάξης	40	50,0	50,0	50,0
	Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης	40	50,0	50,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι ισάριθμοι με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Πίνακας 68. Αριθμός ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	25	31,3	31,3	31,3
	6-10	22	27,5	27,5	58,8
	11-15	23	28,8	28,8	87,5
	16-20	8	10,0	10,0	97,5
	21 και άνω	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 56,3% έχουν έτη προϋπηρεσίας από 6 έως 15.

Πίνακας 69. Επιπλέον σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	2	2,5	3,6	3,6
	Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	5	6,3	8,9	12,5
	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	15	18,8	26,8	39,3
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	31	38,8	55,4	94,6
	Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	3	3,8	5,4	100,0
	Total	56	70,0	100,0	
Missing	System	24	30,0		
Total		80	100,0		

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55,4%) σχετικά με τις επιπλέον σπουδές δήλωσε ότι έχει κάνει μεταπτυχιακό.

4.5 Συσχέτιση μεταβλητών

Correlations

		Υποδομές	Διοικητική_Οργάνωση	Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Ικανοπ_Πελάτες	Επαγγ_Ανάπτυξη	Επαγγ_Σχέδια
Εξουθένωση	Pearson Correlation	,059	-,220(*)	-,235(*)	-,105	-,071	-,188	,239(*)
	Sig. (2-tailed)	,605	,050	,036	,353	,534	,095	,033

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα συσχετίσεων προκύπτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται από τη Διοικητική Οργάνωση του Σχολείου ($p < 0,05$), από τη σχέση με το Διευθυντή ($p < 0,05$) και από τα Επαγγελματικά Σχέδια ($p < 0,05$). Παρόλα αυτά παρατηρούμε ότι οι σχέσεις είναι ασθενείς $r < 0,3$. Μάλιστα παρατηρούμε ότι η σχέση της εξουθένωσης με τη Διοικητική Οργάνωση και με την Ικανοποίηση Σχέσεων με το Διευθυντή είναι αρνητική (-0,220 και -0,235 αντίστοιχα) η οποία σημαίνει ότι αυξανόμενης της Διοικητικής Οργάνωσης και της Ικανοποίησης από το Διευθυντή μειώνεται η εξουθένωση. Αντίθετα, η σχέση της εξουθένωσης με τα επαγγελματικά σχέδια είναι ασθενής μεν αλλά ανάλογη. Αυτό σημαίνει ότι αυξανόμενης της εξουθένωσης αυξάνονται τα επαγγελματικά σχέδια.

Πίνακας 70. Άνονα Φύλο

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	59,088	1	59,088	2,489	,119
	Within Groups	1851,799	78	23,741		
	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	21,912	1	21,912	2,067	,155
	Within Groups	826,975	78	10,602		
	Total	848,888	79			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	70,679	1	70,679	5,256	,025
	Within Groups	1048,809	78	13,446		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	,638	1	,638	,026	,871
	Within Groups	1878,250	78	24,080		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	8,208	1	8,208	1,161	,285
	Within Groups	551,279	78	7,068		
	Total	559,488	79			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	33,918	1	33,918	1,677	,199
	Within Groups	1577,882	78	20,229		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	42,825	1	42,825	1,746	,190
	Within Groups	1912,725	78	24,522		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	1407,063	1	1407,063	5,112	,027
	Within Groups	21468,137	78	275,233		

	Total	22875,200	79			
--	--------------	-----------	----	--	--	--

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η Ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή του Σχολείου είναι διαφορετική στα δύο φύλα. Κατά τα άλλα το φύλο δεν επηρεάζει τις υπόλοιπες δομικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου μας

Πίνακας 71. Ανονα Ηλικία

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	15,610	3	5,203	,209	,890
	Within Groups	1895,277	76	24,938		
	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	13,978	3	4,659	,424	,736
	Within Groups	834,910	76	10,986		
	Total	848,888	79			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	12,340	3	4,113	,282	,838
	Within Groups	1107,147	76	14,568		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	110,109	3	36,703	1,577	,202
	Within Groups	1768,779	76	23,273		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	28,613	3	9,538	1,365	,260
	Within Groups	530,875	76	6,985		
	Total	559,488	79			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	48,332	3	16,111	,783	,507
	Within Groups	1563,468	76	20,572		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	53,892	3	17,964	,718	,544

	Within Groups	1901,658	76	25,022		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	175,526	3	58,509	,196	,899
	Within Groups	22699,674	76	298,680		
	Total	22875,200	79			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει τις δομικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου μας.

Πίνακας 72. Απουα Οικογενειακή Κατάσταση

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	61,764	2	30,882	1,286	,282
	Within Groups	1849,123	77	24,015		
	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	43,111	2	21,556	2,060	,134
	Within Groups	805,776	77	10,465		
	Total	848,888	79			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	104,695	2	52,347	3,972	,023
	Within Groups	1014,793	77	13,179		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	19,964	2	9,982	,413	,663
	Within Groups	1858,923	77	24,142		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	13,086	2	6,543	,922	,402
	Within Groups	546,401	77	7,096		
	Total	559,488	79			

Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	182,699	2	91,349	4,922	,010
	Within Groups	1429,101	77	18,560		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	38,231	2	19,116	,768	,468
	Within Groups	1917,319	77	24,900		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	1050,533	2	525,266	1,853	,164
	Within Groups	21824,667	77	283,437		
	Total	22875,200	79			

Ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να συσχετίζεται με το βαθμό ικανοποίησης από τη σχέση με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και από το βαθμό ικανοποίησης από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά τα άλλα η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει τις υπόλοιπες δομικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου μας.

Πίνακας 73. Ανονα Αριθμός παιδιών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	29,247	2	14,623	,591	,556
	Within Groups	1881,639	76	24,758		
	Total	1910,886	78			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	14,906	2	7,453	,683	,508
	Within Groups	829,246	76	10,911		
	Total	844,152	78			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	64,446	2	32,223	2,322	,105
	Within Groups	1054,491	76	13,875		
	Total	1118,937	78			

Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	58,156	2	29,078	1,216	,302
	Within Groups	1816,832	76	23,906		
	Total	1874,987	78			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	29,797	2	14,899	2,182	,120
	Within Groups	518,911	76	6,828		
	Total	548,709	78			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	43,041	2	21,520	1,045	,357
	Within Groups	1564,504	76	20,586		
	Total	1607,544	78			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	93,069	2	46,535	1,903	,156
	Within Groups	1858,121	76	24,449		
	Total	1951,190	78			
Εξουθένωση	Between Groups	314,850	2	157,425	,531	,590
	Within Groups	22538,922	76	296,565		
	Total	22853,772	78			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο παράγοντας αριθμός παιδιών των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις δομικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου μας.

Πίνακας 74. Ανονα Σχέση εργασίας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	33,194	2	16,597	,681	,509
	Within Groups	1877,694	77	24,386		
	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	85,340	2	42,670	4,303	,017
	Within Groups	763,547	77	9,916		
	Total	848,888	79			

Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	44,214	2	22,107	1,583	,212
	Within Groups	1075,273	77	13,965		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	183,158	2	91,579	4,158	,019
	Within Groups	1695,730	77	22,022		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	3,904	2	1,952	,271	,764
	Within Groups	555,583	77	7,215		
	Total	559,488	79			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	206,628	2	103,314	5,661	,005
	Within Groups	1405,172	77	18,249		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	6,118	2	3,059	,121	,886
	Within Groups	1949,432	77	25,317		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	93,476	2	46,738	,158	,854
	Within Groups	22781,724	77	295,867		
	Total	22875,200	79			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο παράγοντας σχέση εργασίας (μόνιμος-αναπληρωτής) συσχετίζεται με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στις δομικές μεταβλητές της διοικητικής οργάνωσης, του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πίνακας 75. Ανοva Περιγραφή θέσης εργασίας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	43,513	1	43,513	1,818	,182
	Within Groups	1867,375	78	23,941		

	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	27,613	1	27,613	2,622	,109
	Within Groups	821,275	78	10,529		
	Total	848,888	79			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	,113	1	,113	,008	,930
	Within Groups	1119,375	78	14,351		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	13,613	1	13,613	,569	,453
	Within Groups	1865,275	78	23,914		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	6,613	1	6,613	,933	,337
	Within Groups	552,875	78	7,088		
	Total	559,488	79			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	36,450	1	36,450	1,805	,183
	Within Groups	1575,350	78	20,197		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	101,250	1	101,250	4,259	,042
	Within Groups	1854,300	78	23,773		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	1479,200	1	1479,200	5,392	,023
	Within Groups	21396,000	78	274,308		
	Total	22875,200	79			

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι ο παράγοντας θέση εργασίας (γενικής-εδικής αγωγής) συσχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επαγγελματικά σχέδια καθώς και με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 76. Ανονα Προϋπηρεσία

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	86,678	4	21,669	,891	,474
	Within Groups	1824,210	75	24,323		
	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	50,436	4	12,609	1,184	,325
	Within Groups	798,452	75	10,646		
	Total	848,888	79			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	67,329	4	16,832	1,200	,318
	Within Groups	1052,158	75	14,029		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	113,194	4	28,298	1,202	,317
	Within Groups	1765,694	75	23,543		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	42,045	4	10,511	1,524	,204
	Within Groups	517,443	75	6,899		
	Total	559,488	79			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	215,164	4	53,791	2,889	,028
	Within Groups	1396,636	75	18,622		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	111,321	4	27,830	1,132	,348
	Within Groups	1844,229	75	24,590		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	1423,865	4	355,966	1,245	,299
	Within Groups	21451,335	75	286,018		

	Total	22875,200	79			
--	--------------	-----------	----	--	--	--

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι τα έτη προϋπηρεσίας συσχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 77. ΑνοVA Επιπλέον σπουδές

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	262,226	4	65,557	3,440	,015
	Within Groups	971,988	51	19,059		
	Total	1234,214	55			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	98,999	4	24,750	2,878	,032
	Within Groups	438,555	51	8,599		
	Total	537,554	55			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	38,732	4	9,683	,738	,570
	Within Groups	669,197	51	13,122		
	Total	707,929	55			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	203,040	4	50,760	2,394	,062
	Within Groups	1081,174	51	21,199		
	Total	1284,214	55			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	11,458	4	2,864	,474	,754
	Within Groups	307,971	51	6,039		
	Total	319,429	55			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	125,661	4	31,415	1,784	,147
	Within Groups	898,268	51	17,613		
	Total	1023,929	55			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	154,375	4	38,594	1,717	,161

	Within Groups	1146,482	51	22,480		
	Total	1300,857	55			
Εξουθένωση	Between Groups	186,503	4	46,626	,120	,975
	Within Groups	19769,997	51	387,647		
	Total	19956,500	55			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι επιπλέον σπουδές συσχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές καθώς και από την διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 78. Ανομα Σύγκριση δομικών μεταβλητών με τις 2 ομάδες, γενικής-ειδικής αγωγής

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υποδομές	Between Groups	43,513	1	43,513	1,818	,182
	Within Groups	1867,375	78	23,941		
	Total	1910,888	79			
Διοικητική_Οργάνωση	Between Groups	27,613	1	27,613	2,622	,109
	Within Groups	821,275	78	10,529		
	Total	848,888	79			
Ικανοπ_Σχ_Διευθ	Between Groups	,113	1	,113	,008	,930
	Within Groups	1119,375	78	14,351		
	Total	1119,488	79			
Ικανοπ_Σχ_Κλίμα	Between Groups	13,613	1	13,613	,569	,453
	Within Groups	1865,275	78	23,914		
	Total	1878,888	79			
Ικανοπ_Πελάτες	Between Groups	6,613	1	6,613	,933	,337
	Within Groups	552,875	78	7,088		
	Total	559,488	79			
Επαγγ_Ανάπτυξη	Between Groups	36,450	1	36,450	1,805	,183
	Within Groups	1575,350	78	20,197		
	Total	1611,800	79			
Επαγγ_Σχέδια	Between Groups	101,250	1	101,250	4,259	,042
	Within Groups	1854,300	78	23,773		
	Total	1955,550	79			
Εξουθένωση	Between Groups	1479,200	1	1479,200	5,392	,023
	Within Groups	21396,000	78	274,308		
	Total	22875,200	79			

Τέλος παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής διαφέρουν ως προς τα επαγγελματικά τους σχέδια και το επίπεδο εξουθένωσης που νιώθουν. Από την περιγραφική στατιστική παρακάτω φαίνεται ότι οι γενικής αγωγής είναι

περισσότερο εξουθενωμένοι από τους ειδικής αγωγής. Επιπλέον, κάνουν περισσότερα επαγγελματικά σχέδια σε σχέση με τους ειδικής.

Πίνακας 79. Descriptive Statistics Burnout

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
εξουθένωση1	40	52,00	130,00	82,7000	17,44912
εξουθένωση2	40	31,00	109,00	74,1000	15,62509
Valid N (listwise)	0				

Πίνακας 80. Descriptive Statistics Ικανοποίηση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
επαγγ2	40	13,00	36,00	21,9500	4,65722
επαγγ1	40	15,00	36,00	24,2000	5,08492
Valid N (listwise)	0				

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα-Περιορισμοί έρευνας

5.1 Συμπεράσματα Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ως προς την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, είναι ικανοποιημένοι, από την κατάσταση του κτιρίου, των τάξεων διδασκαλίας, του γραφείου των δασκάλων και του αύλειου χώρου του σχολείου. Σε αυτόν τον τομέα δηλώνουν δυσαρέσκεια για τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας, καθώς και για τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή.

Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή θεωρείται βασική προϋπόθεση για την ορθή παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Είναι απαραίτητο τα σχολικά κτίρια να περιλαμβάνουν τους αναγκαίους χώρους, έτσι ώστε να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό έργο. Εξαιτίας της ιδιαίτερης γεωγραφικής θέσης της χώρας μας, συναντάμε πολλές μικρές σχολικές μονάδες που είναι απομακρυσμένες από τις αστικές περιοχές, οι οποίες δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις που απαιτούνται για να είναι λειτουργικές. Θεωρείται αναγκαίο να υπάρξει κρατική μέριμνα, για την βελτίωση των υποδομών αυτών των σχολικών μονάδων. Επιπλέον μείζονος σημασίας είναι η

παροχή του απαραίτητου εξοπλισμού και η δυνατότητα χρήσης των σύγχρονων μέσων διδασκαλίας, μέσω των οποίων διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και προάγονται οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα για τη διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, δηλώνουν ικανοποίηση από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, από την ομαλή λειτουργία του σχολείου, από την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν οι προϊστάμενοι τους και από την επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής, τα οποία καλύπτουν τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου.

Ο ρόλος της διοίκησης στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Οι καλές πρακτικές και η ορθή άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα στο σχολικό πλαίσιο και κατά συνέπεια να προάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η ορθή λειτουργία των διοικητικών υπηρεσιών αποτελεί ισχυρό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν. Ομοίως βιώνουν ικανοποίηση από την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, από τις επαγγελματικές ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται καθώς και από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους προϊσταμένους τους γενικά.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις, για το σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί, εκφράζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και από τη συνεργασία με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, δηλώνουν ικανοποιημένοι από το αίσθημα σιγουριάς που τους προσδίδει η εργασία τους, από την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων και από την ομαδικότητα που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη κοινών στόχων. Δηλώνουν όμως χαμηλή ικανοποίηση από τις οικονομικές τους απολαβές σε αντίθεση με το εργασιακό τους ωράριο για το οποίο δηλώνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης.

Συνεπώς, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, στο σχολικό πλαίσιο έχει θετικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εργαζόμενοι ενισχυμένοι

από αίσθημα της ομαδικότητας γίνονται πιο δημιουργικοί και είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις. Η απουσία συναδερφικής υποστήριξης οδηγεί σε χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση, οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, οι διαφωνίες και οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί σε επαγγελματική ένταση και στρες, γεγονός που σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Αναφορικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, οι ερωτηθέντες δηλώνουν πολύ υψηλά ποσοστά ικανοποίησης (αυτή η δήλωση είχε την ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις). Ομοίως, πολύ υψηλό βαθμό ικανοποίησης δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί από τη σχολική επίδοση των μαθητών τους, αλλά και στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών του. Σε αντίθεση με το αίσθημα δυσαρέσκειας που νιώθουν για την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς.

Γεγονός αποτελεί ότι, η προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται από την θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, αλλά και από την καλή συνεργασία με τους γονείς τους. Τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας, τα οποία εκδηλώνονται μέσω των σχολικών επιδόσεων αποτελούν παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποίηση από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο, από τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, και από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, εκφράζουν δυσαρέσκεια από τις ευκαιρίες που δίνονται για την βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, από τις δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη και τέλος από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω απεικονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η δυνατότητα εξέλιξης και ανάπτυξης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων αποτελεί όχι απλά ένα αίτημα, αλλά επιτακτική ανάγκη. Οι οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων μπορεί να προωθήσει την συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να καλλιεργήσει μια κουλτούρα προώθησης νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και συνεργασίας, με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια δείχνουν ότι η πλειοψηφία θέλει να παραμείνει στην ίδια σχολική μονάδα, αλλά δεν επιθυμεί να αλλάξει θέση εργασίας/απασχόλησης, αλλά ούτε και να μετατεθεί σε άλλη πόλη. Επιπλέον το δείγμα δήλωσε ότι δεν επιθυμεί να εργάζεται λιγότερες ώρες αλλά ούτε να αλλάξει επάγγελμα με μεγαλύτερο μισθό. Σε αντίθεση με τα παραπάνω η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι επιθυμούν να λαμβάνουν μεγαλύτερο μισθό και να αναγνωρίζεται περισσότερο η προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο. Τέλος σύμφωνα με τις δηλώσεις τους προκύπτει ότι οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δεσμευμένοι στο επάγγελμά τους, καθώς δεν επιθυμούν επαγγελματικές αλλαγές. Σε αντίθεση δηλώνουν δυσαρέσκεια που η προσφορά τους δεν αναγνωρίζεται είτε πρακτικά (μισθός) είτε κοινωνικά, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δείχνουν ότι η ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή του σχολείου είναι διαφορετική στα δύο φύλα. Επίσης, η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται με την ικανοποίηση από τη σχέση με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η σχέση εργασίας συσχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διοικητική οργάνωση, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η θέση εργασίας (γενικής-εδικής αγωγής) συσχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επαγγελματικά σχέδια καθώς και με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη τα έτη προϋπηρεσίας συσχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος οι επιπλέον σπουδές συσχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές καθώς και από την διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο, και τα αποτελέσματα συμφωνούν και με άλλες έρευνες που αποτυπώνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι από αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι από το

επάγγελμά τους (Borg & Riding, 1991; Koustelios, 2001; Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008).

5.2 Συμπεράσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Στη συνέχεια σύμφωνα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν προκύπτουν στοιχεία, ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Έπειτα από στατιστική ανάλυση με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, προέκυψε ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται από το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για τη Διοικητική Οργάνωση του Σχολείου, από τη σχέση τους με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και από την επιθυμία για Επαγγελματικά Σχέδια. Μάλιστα οι παράγοντες Διοικητική Οργάνωση και Σχέση με το Διευθυντή έχουν αντιστρόφως ανάλογη σχέση, όσο αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης των παραπάνω παραγόντων τόσο μειώνεται η επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, η σχέση της εξουθένωσης με τα επαγγελματικά σχέδια είναι ασθενής μεν, αλλά ανάλογη. Αυτό σημαίνει ότι αυξανόμενη της εξουθένωσης αυξάνονται τα επαγγελματικά σχέδια.

Τέλος, παρατηρούμε μεταξύ των δυο ομάδων του δείματός μας ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής διαφέρουν ως προς τα επαγγελματικά τους σχέδια και το επίπεδο εξουθένωσης που νιώθουν. Από την περιγραφική στατιστική προκύπτει ότι οι γενικής αγωγής είναι περισσότερο εξουθενωμένοι από τους ειδικής αγωγής. Επιπλέον, κάνουν περισσότερα επαγγελματικά σχέδια σε σχέση με τους ειδικής. Τα αποτελέσματα συμφωνούν και με αντίστοιχη έρευνα σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής και εκπαίδευσης είναι εκείνοι που βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.(Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010)

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος. Συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί, αριθμός που θεωρείται μικρός σε σχέση με τον αριθμό όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Αυτό έχει σαν συνέπεια να μην θεωρείται το

δείγμα αντιπροσωπευτικό, άρα δεν είναι εφικτή η αναγωγή των αποτελεσμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι από τον ερωτώμενο πληθυσμό υπήρχε μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Επίσης, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων μέσω διαδικτύου παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα καθώς υπάρχει πιθανότητα να μην έχουν συμπληρωθεί σωστά κάποια από τα ερωτηματολόγια, εφόσον δεν υπήρχε επίβλεψη του ατόμου που διενεργεί την έρευνα. Τέλος δεν υπήρχε η δυνατότητα να δοθούν επιπλέον διευκρινίσεις σε πιθανές ερωτήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση. Συγκεκριμένα, για τη συλλογή επιπλέον δεδομένων, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικοί τύποι πηγών, όπως συνεντεύξεις και μελέτες περιπτώσεων, προκειμένου να συλλεχθούν περισσότερα και εγκυρότερα δεδομένα. Επίσης για να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα, το μέγεθος του πληθυσμού θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να χρηματοδοτηθούν και να υλοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου αρχικά να αποτυπωθεί η πραγματική κατάσταση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον και κατόπιν να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα τεχνικών διαχείρισης και πρόληψης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφία

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, σσ. 287-293.
- Berry, L. M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), σσ. 39-55.
- Billingsley, B. S., & Cross, I. H. (1992). Predictors of job satisfaction and intent to stay in teaching. A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, σσ. 453-571.
- Boe, E., Bobbitt, S., & Cook, L. (1997). Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, σσ. 371-389.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), σσ. 59-75.
- Brewer, E., & Clippard, L. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, σσ. 169-186.
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives on "people work". *Journal of Vocational Behavior*, σσ. 17-39.
- Browsers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, σσ. 239-253.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress*, 16, σσ. 1-17.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting burnout over time: effects of work stress, social support, doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, σσ. 261-275.
- Byrne, B. M. (1994). Teaching for the validity, replication and invariance of casual structure across Elementary, Intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, σσ. 645-674.
- Camilleri, E. (2007). Antecedents affecting public service motivation. *Personnel review*, σσ. 356-377.
- Cano-Garcia, E. J., Padilla-Munoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, σσ. 929-940.

- Chan, D. W. (1998). Stress coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, σσ. 145-163.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational psychology*, 15(4), σσ. 473-489.
- Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Research methods in education(6th ed)*. London: Routledge.
- Cordes, C., & Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, σσ. 621-656.
- Correy, G. (2007). *Becoming a helper*. Thomson.
- Crohan, S. E., Antonucci, T. C., Adelman, P. K., & Coleman, L. M. (1989). Job characteristics and well-being at midlife. *Psychology of Women Quarterly*, 13, σσ. 223-235.
- Dowrkin, G. (2001). Perspectives on teacher burnout. *International Education journal*, σσ. 69-78.
- Drake, B., & Yadama, G. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective services workers. *Social Work Research*, σσ. 179-188.
- E A.S.H.W, E. A. (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures*. Ανάκτηση από www.eus.org.
- E.T.U.C.E., E. T. (2007). *Report on the E.T.U.C.E. survey on teacher's work-related stress*. Ανάκτηση από www.eue.org.
- Ellickson, M., & Logsdon, K. (2001). Determinants of job satisfaction of municipal government employees. *Public Personnel Management.*, 31(3), σσ. :343-358.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία και Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Enzmann, D. S. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of occupational and organizational psychology*(71), σσ. 331-351.
- Eurydice Report. (2013). *Teachers and school heads Salaries and allowances in europe 2012/2013*. Luxembourg : Eurydice.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout and role problems among teacher trainees and first year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, σσ. 157-165.
- Fore, C. M. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), σσ. 36-44.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, σσ. 325-333.

- Glass, D. C. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*(11), σσ. 23-48.
- Goleman, D. (1988). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hanaken, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout an work engagement among teachers . *Journal of school Psychology*, σσ. 495-513.
- Hastings, R. P., Horne, S., & Mitchell, G. (2004). Burnout in direct care staff in intellectual disability services: a factor analytic study of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), σσ. 268-273.
- Herzberg, F. (1966). *Work an the nature of man*. New York: New American Library.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*(3), σ. 513.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (1993). Stress and Burnout in the workplace: Conversation of resources. *Handbook of organization behavior*, σσ. 41-61.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: CA: University of California Press.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying:teacher burnout,precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12(2), σσ. 288-298.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. . *Journal of Applied Psychology*, σσ. 630-640.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donalt, I., Taylor, P., & Millet, C. (2003). The experience of workrelated stress across occupations. 20, σσ. 178-187.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers. Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, σσ. 94-100.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), σσ. 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnaout in primary school teachers. *British jounrl of Educational phsycology*, 77, σσ. 229-243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. (2005). Correlates of teacher appraisals of students behaviors. *Psychology in the schools*, σσ. 70-89.
- Kokkinos, M. (2000). Professional burnout in Greek primary school teachers. Cross cultural data on the Maslach Burnout Inventory. *International jounrl oh psychology*, σσ. 249-254.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2007). *Essentials of Management: An International perspective*. New Delhi: Tata Mc-Graw-Hill Publishing Company .

- Korunka, C., Tement, S., Zdrehus, C., & Borza, A. (2010). *Burnout: Definition, recognition and prevention approaches*. . Boit.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*(19), σσ. 192-207.
- Kyriacou, C. (. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 2, σσ. 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, σσ. 28-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress:Prevalence,Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, σσ. 159-167.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), σσ. 973-988.
- Laughlin, A. (1984). Teacher stress in an Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10(1), σσ. 7-22.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, σσ. 282-325.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. . *Journal of Organizational Behavior*, σσ. 3-20.
- Leiter, M. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, σσ. 123-144.
- Maghradi , A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers. *Int Journal of Vaule Based Management*, 12(1), σσ. 1-12.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experiences burnout. *Jouranal of occupational behaviour*, σσ. 99-113.
- Maslach, C., Jackson, E. S., & Leiter, P. M. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed)*. Palo Alto: CA: Consulting Psychology Press.
- Maslach, C., Schaufeli, B. W., & Leiter, P. M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psycology*, 52, σσ. 397-422.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McClelland , D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long term success in management. *Journal of Applied psychology*, 67, σσ. 737-747.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.

- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*(132), σ. 327.
- Mills, I. B., & Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, σσ. 103-120.
- Naring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control. Emotional labour and symptoms of burnout teachers. *Work and Stress*, 20(4), σσ. 303-315.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of education*, 33(3), σσ. 265-284.
- OECD. (2005). *Teachers Matter Education and Training Policy. Attracting, Developing and Retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2005). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25, σσ. 1185-1203.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), σσ. 1710-1721.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout depression role ambiguity and conflict. *Social Psychology of education*, 12(3), σσ. 295-314.
- Papathanasiou, M., & Hirsch, K. (1997). Burnout, Mental Health and Demographic Variables in Greek Mental Health Professionals. *Unpublished Thesis, University Of Wales, Cardiff*.
- Pierce, C. M., & Molly, G. N. (1990). Psychological and Biographical Differences between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout. *British Journal Education Psychology*, σσ. 37-51.
- Pines, A. (1996). *Couple burnout*. New York: Routledge.
- Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental Impact. Στο D. Scott, & J. Hawk, *Heal Thyself. The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/Mazel.
- Pines, A. M. (1993). Burnout. Στο L. Goldberger, & S. Breznitz, *Handbook of stress* (σσ. 386-403). New York: Free Press.
- Pines, A. M. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout: A preliminary, cross-cultural investigation. *Work & Stress*, 18(1), σσ. 66-80.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout : Causes and cures*. New York: The Free Press.

- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research. Problems and progress. *British journal of Educational Psychology*, *σσ.* 387-392.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources in Greek special education teachers. *International journal of Disability, Development and Education*, *σσ.* 61-76.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and Emotion*, *23*, *σσ.* 125-154.
- Pullis, M. (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, *σσ.* 191-201.
- Rentzou, K. (2013). Prevalence of Burnout Syndrome of Greek Childcare workers and kindergarden Teachers. *Education*, *σσ.* 3-13.
- Rojas, V. M., & Kleiner, B. H. (2000). The art and science of effective stress management. *Management Research News*, *σσ.* 103-106.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, *30*(3), *σσ.* 291-306.
- Schaufeli, B. W., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments and research*. Washington D.C: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & health*(16), *σσ.* 501-510.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (1993). *Schaufeli, W. B., EnMeasurement of burnout: A review. Professional burnout: Recent developments in theory and research*.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *σσ.* 53-66.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Shirom, A. (1993). Burnout in work organizations. Στο W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional burnout : Recent developments and research* (*σσ.* 23-48). Washington DC: Taylor and Francis.
- Shirom, A. (2003). *Job-related burnout: A review*.
- Shirom, A., & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of Burnout, Depression and Anxiety. A re-examination of Burnout Measure. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*(16), *σσ.* 83-97.
- Singer, J. D. (1993). Once is not enough: Former special educators who return to teaching. *Exceptional Children*, *60*(1), *σσ.* 58-72.

- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks: CA.
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health, 27*(5), σ. 420.
- Sutton, G. W. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction., 105(2), 189-192. *Education, 105*(2), σσ. 189-192.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), σσ. 215-229.
- Travers, C., & Cooper, C. L. (1996). *Teacher under pressure: stress in the teaching profession*. London: Roulledge.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary schools. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(7), σσ. 53-58.
- van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The job demand control support model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work and Stress, σσ. 87-114*.
- Van Horn, J. –S.–G.–B. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports, σσ. 371-382*.
- Vancouver, J. B., Millsap, R. E., & Peters, P. A. (1994). Multilevel analysis of organizational goal congruence. *Journal of Applied Psychology, 79*(5), 79(5), σ. 666.
- Vroom, H. V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. Στο J. Barling, K. Kelloway, & M. Frone, *Handbook of Work Stress*. New York: Sege.
- Whitehead, A. R. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. , 29(2), 52. *New Zealand Journal of Psychology, 29*(2), σ. 52.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. . *The Journal of Special Education, σσ. 325-346*.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenclass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? . *Human Relations, σσ. 193-209*.
- Ybena, J., & Smulders, P. (2002). Emotional demand and the need to hide emotions at work. *Gedrag en Organisatie, 15, σσ. 129-146*.
- Zammuner, , V. L., & Lotto, L. (2001). The regulation of emotions in the helping professions: Its nature, and its antecedents and consequences. *Paper presented at Feelings and Emotions, The Amsterdam Symposium, Amsterdam*. .

- Zellars, K., Perrewe, P., & Hochwarter, W. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, σσ. 1570-1578.
- Zempylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), σσ. 357-374.
- Zopiatis, A., & Orphanides, N. (2009). Investigating occupational burnout of food and beverage employees. The case of Cyprus. *British food journal*, σσ. 930-947.
- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξη του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, σσ. 103-127.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα των ελλήνων δασκάλων, γενική και ειδικής αγωγής και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη, & Μ. Σπυριδάκη, *Εργασία και Κοινωνία* (σσ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, σσ. 152-162.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάμπτσιος, Σ., & Λώλλης, 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*, σσ. 40-87.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς και εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), σσ. 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, σσ. 30-39.
- Κουτελέκος, Ι., & Πολυκανδριώτη, Μ. (2007). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των νοσηλευτών. *Το βήμα του Ασκληπιού*, 6(1), σσ. 1-7.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7(30), σσ. 139-161.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. &. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδιατρικής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, σσ. 73-74, 166-178.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, σσ. 13-22.
- Μελεκάκης, 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 Α.Π.Θ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση των ελλήνων δασκάλων. Στο Δ. Καψάλης, & Ν. Κατσίκης, *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κονγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αδερφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Έ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Παπαναστασίου-Μυράλη.
- Παπάνης, Ε. &. (2005). *Ψυχολογία–Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της εμπειρικής έρευνας και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παπαπαναγιώτου, φ., & Θεοφιλίδης, χ. (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους, *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, (842-859), *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής* (σσ. 843-859). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκριση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, σσ. 367-391.
- Πατσαλής, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010, 250-261). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, , σσ. 141-154.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το παρόν ερωτηματολόγιο με θέμα «Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής» συντάχθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει σαν στόχο να διερευνήσει και να συγκρίνει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής .

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα και απευθύνονται μόνο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Τα στοιχεία είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για την στατιστική ανάλυση της έρευνας.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σας παρακαλώ προσπαθήστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, για το χρόνο σας και για τη συμβολή σας στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Καραγιάννη Λεωνή

Email: leoni.kar@gmail.com

Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Σημειώστε με ✓ 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 δασκάλων 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 οι προϊστάμενοι 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 προϊσταμένους γενικά					
	Δ. Ικανοποίηση από το Σχολικό Κλίμα	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					
	Ε. Ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών και τις σχέσεις με τους γονείς	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;					
	ΣΤ. Επαγγελματική Ανάπτυξη					
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					
	Ε. Μελλοντικά Επαγγελματικά Σχέδια	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
32	Θα θέλατε να παραμείνετε στο σχολείο που είστε σήμερα;					
33	Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης					

34	Θα ήθελα να εργάζομαι λιγότερες ώρες					
35	Θα ήθελα να μετατεθώ σε άλλη πόλη					
36	Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερο μισθό					
37	Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα					
38	Ευχαρίστως θα άλλαζα επάγγελμα με μεγαλύτερο μισθό					
39	Θα ήθελα να αναγνωρίζεται περισσότερο η προσφορά μου από το κοινωνικό σύνολο					

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

Β. Επαγγελματική Εξουθένωση		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. Δημογραφικά Στοιχεία

1) Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

2) Ηλικία:

20-30 31-40 41-50 51 και πάνω

3) Οικογενειακή Κατάσταση:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η

4) Αριθμός παιδιών

Κανένα 1-2 3 4 και πάνω

5) Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο:

- Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

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

- Εκπαιδευτικός γενικής τάξης
 Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης
 Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης
 Εκπαιδευτικός Ειδικού Σχολείου ή Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

7)Αριθμός ετών προϋπηρεσίας που έχετε στην εκπαίδευση:

- 1-5 6-10 11-15 16 -20 21και πάνω

8) Επιπλέον σπουδές:

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