



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας  
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ  
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
EDUCATION MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Η Επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας»

Αλεξάκη Παρασκευή – Σπυριδούλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Σωτηρία Αντωνοπούλου, Διδάσκουσα ΠΜΣ «Διοίκησης Εκπαίδευσης»	
Α΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Πιερρακέας Χρήστος, Διδάσκων ΠΜΣ «Διοίκησης Εκπαίδευσης»	Β΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παπαδόπουλος Δημήτριος, Διδάσκων ΠΜΣ «Διοίκησης Εκπαίδευσης»

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια Δρ. Σωτηρία Αντωνοπούλου για την υποστήριξή της, καθώς επίσης και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές Δρ. Πιερρακέα Χρήστο και Δρ. Παπαδόπουλο Δημήτρη για την πολύτιμη συνεισφορά τους.

Πολλές ευχαριστίες απευθύνονται και προς όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη στήριξή της.

## Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί συχνά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα, εμφανίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, δεν παράγουν ποιοτικό έργο και βρίσκονται σε απόσταση τόσο από το μαθητικό σύνολο όσο και από τους συναδέλφους τους. Στόχος της παρούσας εργασίας η βιβλιογραφική ανασκόπηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στα σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής και η παρουσίαση των ήδη υπαρχόντων ερευνητικών αποτελεσμάτων από διεθνείς και εγχώριες μελέτες. Εν συνεχεία, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος στο οποίο διερευνάται η ύπαρξη και ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτών στην ειδική αγωγή.

**Λέξεις – Κλειδιά:** επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή, γενικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη

## **Abstract**

Teachers often show burnout during their careers. Teachers who feel professionally exhausted have limited effectiveness, show psychosomatic problems, do not produce quality work and are at a distance from both the student body and their colleagues. The aim of this paper is the literature review of burnout syndrome in special and general education schools and the presentation of existing research results from international and domestic studies. Then follows the research part in which the existence and the degree of professional exhaustion of the trainers in the special education are investigated.

**Keywords:** burnout, teachers, special education, general school, integration department, parallel support

# Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
<b>Περίληψη.....</b>	<b>4</b>
Abstract.....	5
Πίνακας περιεχομένων.....	6
Κατάλογος πινάκων.....	9
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	10
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Επαγγελματική Εξουθένωση.....</b>	<b>12</b>
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση και ερμηνεία.....	12
1.2 Ιστορική ανασκόπηση.....	17
1.3 Εξελικτικά στάδια.....	17
1.4 Αίτια.....	19
1.4.1 Προσωπικοί παράγοντες.....	20
1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	24
1.5 Συμπτώματα – Επιπτώσεις.....	28
1.6 Εργαλεία μέτρησης.....	30
1.7 Διαφοροποίηση άγχους – κατάθλιψης – χρόνιας κόπωσης.....	32
<b>2. Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή.....</b>	<b>34</b>
2.1 Ορισμός και στόχοι.....	34
2.2 Μαθητές ειδικής αγωγής.....	35
2.3 Θεσμικό πλαίσιο.....	36
2.4 Τμήματα ένταξης για μαθητές στο γενικό σχολείο.....	39
2.5 Παράλληλη στήριξη για μαθητές στο γενικό σχολείο.....	40

2.6 Αρμοδιότητες εκπαιδευτικών.....	41
<b>3. Επαγγελματική εξουθένωση Εκπαιδευτικών.....</b>	<b>43</b>
3.1 Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.....	43
3.2 Στα σχολεία ειδικής αγωγής.....	44
3.3 Αιτιολογικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στα ειδικά σχολεία.....	46
3.4 Συχνότητα εμφάνισης.....	49
3.5 Ερευνητικά αποτελέσματα.....	50
<b>4. Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>52</b>
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	52
4.2 Στόχοι της έρευνας.....	52
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	52
4.4 Δείγμα της έρευνας.....	53
4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	53
4.6 Ζητήματα δεοντολογίας.....	54
4.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων.....	54
4.8 Στατιστική επεξεργασία.....	58
<b>5. Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>60</b>
5.1 Παρουσίαση δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	60
5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES) .....	62
5.2.1 Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης.....	63
5.2.2 Η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων.....	64
5.2.3 Η διάσταση της αποπροσωποποίησης.....	66
5.2.4 Βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ερωτηματολογίου.....	67

5.2.5 Επίδραση λόγω συνεχών τροποποιήσεων θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών.....	69
5.2.6 Επίδραση της υγειονομικής κρίσης του Covid-19 στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	69
<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>71</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>73</b>



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Οριακές τιμές που αντιστοιχούν σε χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.....	57
Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	60
Πίνακας 3: Παράμετροι MBI – Συναισθηματική Εξάντληση.....	63
Πίνακας 4: Επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης.....	64
Πίνακας 5: Παράμετροι MBI – Προσωπικά Επιτεύγματα.....	64
Πίνακας 6: Επίπεδα Προσωπικών Επιτευγμάτων.....	65
Πίνακας 7: Παράμετροι MBI – Αποπροσωποποίηση.....	66
Πίνακας 8: Επίπεδα Αποπροσωποποίησης.....	66
Πίνακας 9: Ερωτηματολόγιο MBI - Συγκεντρωτικά.....	67
Πίνακας 10: Ένταση/Stress από την συνεχή τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών.....	69
Πίνακας 11: Συσχέτιση παράγοντα ελέγχου με τις παραμέτρους MBI.....	69
Πίνακας 12: Εξάρτηση παράγοντα ελέγχου από τις παραμέτρους MBI (χρήση Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης) .....	70

## **Κατάλογος διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=114) .....	62
Διάγραμμα 2. Συναισθηματική Εξάντληση.....	63

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο. Είναι ένα σύνδρομο το οποίο παρουσιάζεται σε πολλούς επαγγελματικούς κλάδους. Ένας εξ αυτών είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές εκδηλώνουν σταδιακά συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία αποτελούν απόρροια πολλών παραγόντων, προσωπικών και περιβαλλοντικών. Για παράδειγμα το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, η συναδελφική υποστήριξη, το σχολικό περιβάλλον, το μαθητικό σύνολο αλλά και κοινωνικοοικονομικοί και δημογραφικοί παράγοντες οδηγούν στην ανάπτυξη ή μη επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό να παρουσιάσει την επαγγελματική εξουθένωση που εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, είτε αυτοί εργάζονται σε τμήματα ένταξης είτε ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία.

Η συχνότητα της εμφάνισης ποικίλει και η επιστημονική κοινότητα καλείται να εντοπίσει τους αιτιολογικούς παράγοντες που επιδρούν στο βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επίσης, πολλές φορές λανθασμένα συγχέεται η επαγγελματική εξουθένωση με το άγχος, την κατάθλιψη και τη χρόνια κόπωση, αν και τα όρια μεταξύ αυτών δεν είναι απολύτως διακριτά.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος, καταγράφεται η ιστορική πορεία εμφάνισής τους, τα στάδια ανάπτυξης της εξουθένωσης, τα αίτια, τα συμπτώματα, τα υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης και η διαφοροποίηση της επαγγελματικής εξουθένωσης από άλλες έννοιες που εμφανίζονται συχνά με παρόμοια συμπτώματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο κλάδος της εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής, το νομοθετικό πλαίσιο, τα τμήματα ειδικής αγωγής, δηλαδή η ύπαρξη παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, οι αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, η συχνότητα εμφάνισης εξουθένωσης και τα πορίσματα υπαρχόντων ερευνών.

Εν συνεχεία, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, η μεθοδολογία έρευνας, η ανάλυση και η καταγραφή των αποτελεσμάτων.

Τέλος, τα συμπεράσματα και η βιβλιογραφία.

# 1. Επαγγελματική εξουθένωση

## 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση και ερμηνεία

Το φαινόμενο στο οποίο η ικανότητα ή η ενέργεια για εργασία ενός ατόμου μειώνεται σταδιακά, λόγω του εξαιρετικά απαιτητικού εργασιακού περιβάλλοντος και λόγω της μη παροχής πόρων, αναφέρεται ως επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Στην τελική φάση το άτομο επέρχεται σε μια κατάσταση ψυχικής, φυσικής και συναισθηματικής εξάντλησης με συνέπεια την δυσκολία ανάκαμψής του (Hakanen & Bakker, 2017).

Η ενασχόληση, το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός για την εργασία προπορεύεται μιας πιθανής επαγγελματικής εξουθένωσης (Tijdsink, 2013).

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει εξάψει έρευνες για το άγχος στην εργασία, ειδικά σε επαγγέλματα παροχής βοήθειας, στα οποία δεν είχε δοθεί βαρύτητα στο παρελθόν. Παράλληλα θεωρητικοποιείται στους τομείς της εμφάνισης συμπτωμάτων, στην συναισθηματική εργασία και τις κοινωνικές συναλλαγές.

Σε εργασιακά περιβάλλοντα παροχής ιατρικής περίθαλψης σε ευρωπαϊκές χώρες (κυρίως Κάτω Χώρες και Σουηδία) η εργασιακή εξουθένωση αποτελεί μια συνηθισμένη ιατρική διάγνωση. Συνεπώς, η διάγνωση αυτή συμπεριλαμβάνεται στα εργασιακά εγχειρίδια και οι φροντιστές υγείας καθώς και οι γιατροί εκπαιδεύονται στην αναγνώριση και την θεραπεία αυτής. Εκτός αυτού, ψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, οι αρμόδιοι για τις ανθρώπινες υπηρεσίες και οι σύμβουλοι των οργανισμών συμβάλουν στην δραστική παρέμβαση με τη χρήση ατομικών προγραμμάτων θεραπείας, μέσω εργαστηρίων για πρόληψη και συμβουλές οργάνωσης και διαχείρισης χρόνου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που έχει μεγάλη σημασία στην σταδιοδρομία του ατόμου αποτελεί η ελάττωση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην καθοδήγηση του ατόμου (Steffens, 2014).

Εμμέσως πλην σαφώς, κάποιοι επαγγελματίες φέρουν κέρδος δίνοντας θεραπείες σε εξουθενωμένα εργασιακά θύματα, παρέχοντας εργαστήρια αντιμετώπισης και επαφή με συγκεκριμένους οργανισμούς όσον αφορά την πρόληψη της εξουθένωσης και την ανοικοδόμηση της δέσμευσης στην εργασία. Συμπερασματικά, η επαγγελματική πρακτική έχει ενισχυθεί από την εργασιακή εξουθένωση.

Βάση ερευνών, είναι κοινά αποδεκτό ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί παρατεταμένη και αργή, μακράς διάρκειας διαδικασία. Το 2014 ο ερευνητής Burisch αποτύπωσε τις αιτίες του φαινομένου οι οποίες αφορούν στις εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις και στην μη ικανότητα του εργαζόμενου να καταβάλει ποσότητες ενέργειας όταν πρέπει ώστε να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις αυτές. Συνήθως η εξουθένωση αρχίζει σε μια πρώιμη φάση συναισθηματικής εξάντλησης. Η υψηλή συναισθηματική κόπωση οδηγεί επομένως στην αποξένωση από τους πελάτες-ασθενείς-ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζονται τα άτομα, καθώς και από την εργασία τους. Η αποξένωση αυτή καταλήγει σε αποπροσωποποιημένες αυτενέργειες σε πελάτες-ασθενείς-ανθρώπους και σε μια ωμή στάση έναντι στην εργασία (Passalacqua, 2016). Συνεπώς, η συναισθηματική κόπωση ίσως οδηγήσει στην αποπροσωποποίηση της εργασιακής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2014).

Εντούτοις, πολλοί συγγραφείς πιστεύουν ότι τόσο η εξάντληση όσο και η αποπραγματοποίηση δημιουργούνται παράλληλα και από ξεχωριστούς παράγοντες πρόδρομους (Demerouti, 2014).

Το 2014 οι Demerouti υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη της εργασιακής εξουθένωσης αποτελείται από δυο διαδικασίες.

Η πρώτη συσχετίζεται με τις εργασιακές απαιτήσεις που καταλήγουν σε συχνά τεράστια επιβάρυνση και συνεπώς σε εξάντληση. Από την άλλη μεριά, οι μειωμένοι πόροι εργασίας (π χ μη ύπαρξη κοινωνικής στήριξης) αντιπροσωπεύουν τη δεύτερη διαδικασία εξουθένωσης που τελικά σπρώχνει τον άνθρωπο στην εργασιακή αποδέσμευση. Στην περίπτωση που οι πόροι δεν οδηγούν στην ικανοποίηση των αιτημάτων κατά την εργασία, είναι βέβαιο ότι θα υπάρξει απομάκρυνση από αυτή βάση συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά απομάκρυνσης επομένως θα συντελέσει στην αποδέσμευση του ατόμου από το εργασιακό περιβάλλον και στην άρνησή του έναντι στο συγκεκριμένο αντικείμενο απασχόλησης, στο περιεχόμενο της εργασίας και στην εργασία γενικότερα (Demerouti, 2014).

Το αίσθημα της μειωμένης ατομικής ολοκλήρωσης ως τρίτη συνισταμένη της εξάντλησης, είναι συμπτωματική κατά την διαδικασία αυτή και δεν έχει βασική διάσταση στην επαγγελματική εξουθένωση.

Γενικά, δεν υφίσταται καθορισμένη συμφωνία του τρόπου που εξελίσσεται η επαγγελματική εξουθένωση και τα στάδια ανάπτυξής της (Bursich, 2014). Αν και πολλοί ερευνητές έχουν συμ-

φωνήσει στο γεγονός ότι η επαγγελματική εξόντωση συνοδεύεται από μια σειρά σταδίων, κάθε συγγραφέας ξεχωριστά υιοθετεί μια ξεχωριστή τάξη σταδίων.

Εντούτοις, οι καθοριστικές πτυχές της διαδικασίας αυτής μπορούν να συνοψιστούν στα εξής, σύμφωνα με των ερευνητή Burisch:

#### Πρώτο Στάδιο

Περιλαμβάνει υψηλό εργασιακό στρες, μεγάλο φόρτο εργασίας και ιδιαίτερες προσδοκίες από τον εργοδότη/εργασία. Οι απαιτήσεις δε συνάδουν με τους πόρους και η εργασία δεν εκπληρώνει τα προσωπικά προσδοκώμενα.

#### Δεύτερο Στάδιο

Περιλαμβάνει τη συναισθηματική και φυσική εξάντληση και τη χρόνια εξάντληση. Το άτομο καταναλώνει όλο και υψηλότερα ποσά ενέργειας για την πραγματοποίηση των καθηκόντων του, παρατηρούνται διαταραχές στον ύπνο, συχνοί πονοκέφαλοι και σωματικός πόνος καθώς και συναισθηματικές διαταραχές ακόμα και κατά την σκέψη της εργασίας.

#### Τρίτο Στάδιο

Περιλαμβάνει την αποπροσωποποίηση, κυριάρχηση, αδιαφορία, απάθεια, πλήξη και κατάθλιψη. Παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά προς τους συναδέλφους, πελάτες, ασθενείς, αποδέκτες των υπηρεσιών και γενικότερα προς την εργασία. Μειώνεται η προσφορά για εργασία και τέλος το άτομο απομακρύνεται από αυτή.

#### Τέταρτο Στάδιο

Περιλαμβάνει την απελπισία, αδυναμία, απέχθεια και αποστροφή για τον εαυτό, τους ανθρώπους, για τα πάντα. Ο εργαζόμενος αισθάνεται ένοχος και ανεπαρκής.

Δυο διαφορετικοί παράμετροι της εργασιακής εμπειρίας εξηγούν την εμμοнокρατία της επαγγελματικής κόπωσης ως εμπειρία αλλά και ως κεντρικό θέμα επιστημονικής έρευνας. Στο πρώτο συμβαλλόμενο επικρατεί μια συστηματική ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων (Aiken & Bakker 2014).

Στην αύξηση των απαιτήσεων (π.χ. περισσότεροι αποδέκτες με εντονότερες απαιτήσεις) οι πόροι δεν δύνανται να ακολουθήσουν το ρυθμό αύξησης. Η ζήτηση δεν μπορεί να ικανοποιηθεί

λόγω ανεπάρκειας προσωπικού, εξοπλισμών και προμηθειών καθώς και χώρου (Aiken και συν., 2014).

Η επιδείνωση της εξάντληση της ανισότητας ζήτησης-πόρων οφείλεται στην έλλειψη αναγέννησης και ανάπαυσης των ενεργειών. Ο δεύτερος συμβαλλόμενος αφορά τα κίνητρα και όχι την ενέργεια. Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οι εργαζόμενοι αντεπεξέρχονται στο όραμα και τις εργασιακές αξίες μιας εταιρείας με σκεπτικισμό (Sihotra & Malhotra, 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι ίσως να έχουν προσωπικές αξίες αντίθετες με αυτές του εργασιακού χώρου τους. Παραδείγματος χάρη, ένας πωλητής λιανικού εμπορίου μπορεί να πιστεύει στην ποιότητα της εξυπηρέτησης ενός πελάτη παρά στην ικανοποίηση των στόχων των πωλήσεων. Σε διαφορετική περίπτωση, άλλος πωλητής ίσως να εκτιμά το μέγιστο αριθμό προμηθειών από το ατομικό σχέδιο πωλήσεων για την συνεχή ανάπτυξη σχέσεων πωλητή-πελάτη. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι σαφείς αξίες των εταιρειών αποτελούν πρόσφορο έδαφος για σύγκρουση αξιών. Οι πιθανότητες για τέτοιου είδους συγκρούσεις αυξάνονται όταν μειώνονται οι δεσμεύσεις εταιρειών και εργαζομένων. Την δεκαετία του '70, η μεγαλύτερη σύγκρουση αξιών υπήρχε λόγω της διαφορετικής κουλτούρας των εργαζομένων που παρείχαν υπηρεσίες και της καθιερωμένης κοινωνικής τάξης.

Οι νεότεροι αγνοούσαν τις αναχρονιστικές απόψεις των παλαιότερων γενεών. Δεν εμπιστεύονταν τους θεσμούς καθώς και τους ανθρώπους άνω των 30 χρόνων. Το ελεύθερο κίνημα των υγειονομικών στις ΗΠΑ προσπαθούσε να φέρει νέες προσεγγίσεις όσον αφορά την περίθαλψη. Η εργασία στην περίθαλψη που ακολουθούσε ένα τετριμμένο σύστημα εργασίας προκάλεσε συγκρούσεις αξιών (Daley, 2013).

Στα πλαίσια των θεμάτων αντι-κουλτούρας η εργασία προκάλεσε ένα διαφορετικό είδος σύγκρουσης, αφού οι απαιτήσεις για ανάληψη ευθυνών στους οργανισμούς και στον δημόσιο φορέα υπήρξαν ασυμβίβαστες με τις ιδέες της αντι-κουλτούρας. Οι νεοεισερχόμενοι στην παροχή υπηρεσιών και οι νέοι διευθυντές εταιρειών του 21<sup>ου</sup> αιώνα ευελπιστούν σε μια ανερχόμενη σταδιοδρομία από αυτή που δέχτηκε η προηγούμενη γενιά (McTiernan & McDonald, 2015).

Καμία από τις δύο πλευρές δεν είναι σε θέση να δεσμευτεί δια βίου. Κατά συνέπεια, οι υπάλληλοι δεν επιθυμούν να θέσουν σε δεύτερη μοίρα τις κλίσεις τους προς όφελος της εταιρείας. Μια άλλη σύγκρουση αξιών αφορά τις προκαθορισμένες αξίες της εταιρείας και τις αξίες για την υ-

λοποίηση των εργασιών (Hoffarth, 2016). Οι εργαζόμενοι τηρούν κριτική στάση όταν παρατηρούν απόσταση μεταξύ της πραγματικότητας και των προθέσεων της εταιρείας. Αποδίδουν τα προβλήματα στην υποκρισία των εταιριών αντί στην κακοτυχία ή στις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά. Αυτό μπορεί να ισχύει για το σύνολο των εκτελεστικών οργάνων ή για μεμονωμένα άτομα που σφετερίζονται θέσεις εξουσίας για ίδια οφέλη. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι υπάλληλοι δέχονται τις αξίες που ασπάζεται ο οργανισμός και αντιμετωπίζουν συγκρούσεις αξιών που αποδίδονται στις αδυναμίες που έχουν οι οργανισμοί (McTiernan & McDonald, 2015).

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα οι δημόσιοι οργανισμοί δεσμεύονται για παροχές που ξεπερνούν κατά πολύ τις δυνατότητές τους σε πόρους (Hunsaker, 2015). Σπάνια κοινωνίες διαθέτουν επαρκείς πόρους για την κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού τους. Η συνεχής ανισορροπία στις απαιτήσεις πόρων εξαντλεί και ελαττώνει την αποτελεσματικότητα στην εργασία, ενώ η απομάκρυνση από τις αξίες που πρεσβεύουν οι εταιρείες μειώνει το πόσο συμμετέχουν οι πάροχοι στο έργο ή το εύρος των αποδεκτών των υπηρεσιών (Schaufeli & Taris, 2014).

Ακόμα, οι αρχές της παγκοσμιοποίησης τείνουν να διαιωνίσουν την επαγγελματική εξάντληση σε εταιρείες πληροφοριών και υπηρεσιών. Η τρέχουσα διοίκηση στα πλαίσια της παγκόσμιας οικονομίας, προωθεί τα υψηλά ιδανικά τα οποία αδυνατεί να υποστηρίξει και επικεντρώνεται στα πολιτικά και δημοσιονομικά ζητήματα που αποτελούν προϋπόθεση για τη στήριξη μεγάλων εταιρειών ή οργανισμών.

Με βάση το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι αγωνίζονται για μια πορεία εν μέσω αντιφατικών, πολύπλοκων και πολλές φορές εχθρικών θεσμών, είναι επιρρεπή στην εξουθένωση την αναποτελεσματικότητα, τον κυνισμό που απαρτίζουν την επαγγελματική εξάντληση. Η εξουθένωση ως φαινόμενο έχει εξελιχθεί από έναν κοινά αποδεκτό εξειδικευμένο εργασιακό κίνδυνο σε έναν διαδεδομένο κίνδυνο στον εργασιακό χώρο (Hunsaker, 2015).

Συνεπώς, είναι φανερό ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες καθοδηγούν την επαγγελματική εξουθένωση σήμερα όπως και χθες, με ελαφρώς αλλαγμένη ποιότητα. Σημαντικοί παράγοντες αποτελούν η ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις και τους πόρους και η σύγκρουση αξιών (τόσο προσωπικών όσο και του οργανισμού όπως και συγκρούσεις μεταξύ των καθορισμένων και των εν δράσει αξιών) (McTiernan & McDonald, 2015).



## 1.2 Ιστορική ανασκόπηση

Η επαγγελματική εξουθένωση εξηγήθηκε αρχικά σαν ένας κίνδυνος ιδιάζουσας σημασίας για τις νεότερες γενιές, τους ιδεαλιστές και τους νέους επαγγελματίες που επωμίζονταν, απομακρύνονταν από τις εργασιακές εμπειρίες και ήταν κυνικοί απέναντι σε γραφειοκρατικά ψυχρά περιβάλλοντα που απευθύνονταν σε πελάτες που αδυνατούσαν να κατανοήσουν δυσνόητα προβλήματα. Αυτά όμως διαδραματίζονταν καιρό πριν. Οι νεοεισαχθέντες στον εργατικό χώρο ιδεαλιστές, την δεκαετία του '60, είναι αυτοί που πλέον έχουν συνταξιοδοτηθεί.

Η επαγγελματική κόπωση αναδείχθηκε σε μείζονος σημασίας έννοια στη δεκαετία του '70 και αποτύπωσε κάτι πολύ σημαντικό για την εμπειρία των ατόμων στην εργασία. Εξακολουθεί να το πράττει και σήμερα, σχεδόν 45 χρόνια μετά την είσοδο της έννοιας στο ψυχολογικό πεδίο και στην κοινωνική συζήτηση. Όσο τότε τόσο και τώρα, η επαγγελματική κόπωση φανερώνει μια έννοια που αποτυπώνεται ως κοινή εμπειρία των εργαζομένων. Αποτέλεσε πηγή έμπνευσης των ερευνητών για μελέτη και κατανόηση της (γιατί συμβαίνει και τι είναι). Ενέπνευσε παράλληλα τους επαγγελματίες ώστε να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης της, να αποτραπεί και να καταπολεμηθεί.

Έτσι εξαρχής η επαγγελματική εξουθένωση είναι κοινώς αναγνωρισμένη τόσο από ερευνητές όσο και από επαγγελματίες ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που χρήζει βελτίωσης και κοινής αποδοχής. Καθώς το φαινόμενο έχει αναγνωριστεί σε πολλές χώρες, πέραν των ΗΠΑ όπου και ξεκίνησε, θεωρείται πλέον ένα φαινόμενο ιδιάζουσας παγκόσμιας σημασίας (Schaufeli et al., 2017).

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα οι νέοι επαγγελματίες έχουν μικρότερο περιθώριο λαθών. Οι εργαζόμενοι τρέφουν μικρές αυταπάτες για τον εργασιακό κλάδο. Συνεπώς, κινδυνεύουν από την εξουθένωση και την εξάντληση (Menezes, 2016). Ακόμα και έμπειροι υπάλληλοι που εργάζονται από τη δεκαετία του '70 και θα έπρεπε να γνωρίζουν καλύτερα τους κινδύνους είναι εξίσου ευάλωτοι (Leiter, 2015). Αν και θεωρείται ότι ο αφελής ιδεαλισμός ωθεί την τάση του υπαλλήλου στην εξουθένωση, το γεγονός αυτό δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Ο καθοριστικός παράγοντας ίσως αποτελεί η φύση της εργασίας και η επιρροή του πολιτισμού στην εργασία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα.

## 1.3 Εξελικτικά στάδια

Σύμφωνα με τους ερευνητές Edelmich και Brodsky (1980) η επαγγελματική εξουθένωση διαχρονικά απομυθοποιεί την εργασία, εξελίσσεται και την χαρακτηρίζουν 4 στάδια:

A) Τον ενθουσιασμό: ο υπάλληλος προσέρχεται στην εργασία του με χαρά, θέτει ψηλά τον πήχη της παραγωγικότητας και θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους.

B) Την αμφιβολία και την έλλειψη δράσης: καταλαβαίνει ότι η εργασία είναι κατώτερη των προσδοκιών του και αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες του. Στην αρχή ο υπάλληλος θεωρεί υπεύθυνο τον εαυτό του και εντείνει τις προσπάθειες του δίχως αποτέλεσμα. Κατόπιν απομυθοποιεί την εργασία του σταδιακά δίχως όμως να ελαττώνει τις προσδοκίες.

Γ) Το στάδιο της ανικανοποίησης και της αναβλητικότητας: ο υπάλληλος θεωρεί ότι η εργασία του δεν του προσφέρει ικανοποίηση παρά τις προσπάθειες του. Απογοητεύεται και αποθαρρύνεται με συνέπεια την αναθεώρηση των στόχων και των προσδοκιών του (μια υγιής αντίδραση) καθώς επίσης απομακρύνεται από την εργασία του (πηγή άγχους).

Δ) Τέλος το στάδιο απάθειας: υπάλληλος προσπαθεί ελάχιστα στα εργασιακά του καθήκοντα, δεν ενδιαφέρεται και πολλές φορές αγνοεί τους πελάτες του, για να αποκρύψει την ανεπάρκεια απέναντι τους. Ο λόγος που εργάζεται είναι καθαρά βιοποριστικός (Αντωνίου, 2005)

Πολλές φορές έχει γίνει προσπάθεια να περιγραφούν οι βαθμίδες εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Βάσει της Maslash 1982 τα στάδια είναι τρία: Στο πρώτο είναι προβλήματα υγείας ψυχοσωματικής φύσεως, και εκδηλώνεται με συναισθηματική εξουθένωση, πονοκεφάλους ή άλλα προβλήματα υγείας. Στο δεύτερο στάδιο είναι ο κυνισμός και οι αρνητικές σκέψεις που προέρχονται από αυτόν. Για να αποφύγει αυτά τα συναισθήματα το άτομο στρέφεται στον εαυτό του και εργάζεται ελάχιστα. Το τρίτο στάδιο χαρακτηρίζεται από πλήρη αποστροφή, σε σημείο που ο υπάλληλος δεν έχει πλέον τον έλεγχο της ζωής του.

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, κατά τον Cherniss (1980), είναι η αδυναμία του ατόμου να προσαρμοστεί στην εργασία σε συσχέτιση με την απομάκρυνσή του. Τα στάδια που ακολουθεί αυτή η εξέλιξη είναι τρία:

A) Η φάση εργασιακού άγχους: Σύγκρουση μεταξύ των διαθέσιμων και των απαιτούμενων πόρων και επομένως τη διατάραξη στην ισορροπία.

Β) Η φάση της εξάντλησης: Η διατάραξη της ισορροπίας επιφέρει την συναισθηματική εξάντληση, το στρες, την κούραση, την ανία, την απάθεια και την έλλειψη ενδιαφέροντος στον εργαζόμενο. Το άτομο νιώθει απογοητευμένο.

Γ) Η φάση της άμυνας: Ο υπάλληλος αλλάζει συμπεριφορά ενώ εκδηλώνει κυνισμό για να αμυνθεί στην εργασιακή ψυχολογική πίεση.

Το πρότυπο Pines 1988, περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση σαν μονοδιάστατη έννοια που κρίνεται από μια μεμονωμένη κλίμακα που συνδέεται με την επιτακτική ανάγκη του ατόμου να βρει νόημα στη ζωή του μέσω της εργασίας του. Το γεγονός αυτό οδηγεί τον άνθρωπο στο να αισθάνεται επιτυχημένος ή αποτυχημένος.

Όπως περιγράφει ο Fengler (1993), το φαινόμενο της εξουθένωσης έχει δέκα πιθανά στάδια εξέλιξης: α. ενθουσιασμός και ιδεαλισμός, β. καταρράκωση, γ. μειωμένη φιλική διάθεση, δ. ενοχή για τη μη φιλική διάθεση, ε. αύξηση της προσπάθειας, στ. αποτυχία, ζ. έλλειψη βοήθειας, η. έλλειψη ελπίδας, θ. απάθεια και εξάντληση και ι. Burnout που περιλαμβάνει ενοχή, αίσθημα φυγής, σαρκασμό, κυνισμό, αδικαιολόγητες απουσίες, ψυχοσωματικά, άσκοπη σπατάλη χρημάτων, ατυχήματα, επιπόλαιοι έρωτες χωρίς νόημα, αυτοκτονία.

## 1.4 Αίτια

Για να διερευνηθεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να συμπεριληφθούν οι παράγοντες και οι αιτίες που προκαλούν αυτό το φαινόμενο. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελείται από το συνδυασμό των απαιτήσεων στο χώρο της εργασίας όπως επίσης και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υπαλλήλων. Ο υπάλληλος βρίσκεται στο επίκεντρο μιας κατάστασης η οποία διαμορφώνεται από το εξωτερικό περιβάλλον καθώς και το πώς αλληλεπιδρά με αυτό. Η εξουθένωση αποτελεί μια προσωπική εμπειρία η οποία αναφέρεται στο περιεχόμενο της εργασίας (Maslach et al., 2001).

Οι Cordes και Dougherty (1993) έθεσαν τους διάφορους λόγους επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρεις κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται στα χαρακτηριστικά κάθε επαγγέλματος, της εταιρείας ή αλλιώς επιχείρησης και το ρόλο που διαδραματίζει ένας εργαζόμενος σε αυτό και σε προσωπικά του χαρακτηριστικά. Υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι πιθανό-

τερο να παρουσιαστεί σε ανθρώπους που έχουν ανεπτυγμένες άμεσες, εκτενής και συχνές σχέσεις με πελάτες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από χρόνια προβλήματα.

Η Chang (2009) κατηγοριοποίησε τις αιτίες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση σε τρεις κατηγορίες:

A) Προσωπικοί παράγοντες οι οποίοι έχουν την απάντηση στο ερώτημα «ποιοι από τους εκπαιδευτικούς κινδυνεύουν από την επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιούν δημογραφικές πληροφορίες όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαιδευτική εμπειρία και άλλα χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου.

B) Κοινωνικές και οργανωτικές αιτίες που δίνουν απάντηση στο πώς πυροδοτείται η επαγγελματική εξουθένωση. Αφορούν το άμεσο εργασιακό πλαίσιο, τους πόρους και τις απαιτήσεις της εργασίας, το οικονομικό και το κοινωνικό επίπεδο της καθώς και το ευρύ πλαίσιο που εκτελείται η εργασία και αναδιαμορφώνεται από πολιτιστικές αξίες, κοινωνικούς αλληλοσυσχετισμούς και από το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης.

Γ) Παράγοντες συναλλαγών που με ευκαιρία απαντούν στα ερωτήματα α) ποιοι είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι; β) Υπό ποιες συνθήκες; Καθορίζονται από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με τους οργανωτικούς και κοινωνικούς φορείς υποδεικνύοντας το χώρο της αλληλοεπικάλυψης μεταξύ αυτών.

Κατά βάση, η επαγγελματική εξουθένωση είναι απόρροια της παραγοντικής αλληλεπίδρασης περιβάλλοντος – ατόμου.

#### **1.4.1 Προσωπικοί παράγοντες**

Οι προσωπικοί παράγοντες, σύμφωνα με τη Pines (1986), σχετίζονται μόνο με το χρόνο παρουσίας της επαγγελματικής εξουθένωσης, ωστόσο ευθύνη για την πρόκληση της έχουν αποκλειστικά εργασιακοί παράγοντες. Μερίδα ερευνητών τονίζει ότι για τη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης ιδιαίτερη σημασία έχει το πώς οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τις πιεστικές συνθήκες, τα προσωπικά οφέλη και τα κίνητρα που τον οδηγούν στο να εργαστεί στον εκάστοτε χώρο (Μπασιούρη 2007).

## Δημογραφικοί παράγοντες

Κατά τις έρευνες αναζητήθηκε η αλληλεπίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών και επαγγελματικής εξουθένωσης. Δημογραφικούς παράγοντες αποτελούν η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία, το επίπεδο μόρφωσης και η οικογενειακή κατάσταση. Ποικίλα αποτελέσματα έχουν προκύψει από έρευνες μεταξύ φύλου και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι τα επίπεδα εξουθένωσης στις γυναίκες είναι υψηλά και αυτό αποδόθηκε στο γυναικείο συναισθηματισμό ο οποίος οδηγεί σε στενότερους δεσμούς με τους μαθητές τους με αποτέλεσμα να γίνονται πιο ευάλωτες στην επαγγελματική εξουθένωση (Cordes & Dougherty, 1993).

Στην πλειονότητα των ερευνών το γυναικείο φύλο εμφανίζει μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση ενώ το αντρικό μεγαλύτερα επίπεδα αποπραγματοποίησης (Sarıçam & Sakiz, 2014).

Σύμφωνα με τη θεωρία για το ρόλο των φύλων οι άντρες είναι εκπαιδευμένοι στο να αποκρύπτουν τα συναισθήματα τους, να απομονώνονται και να αποφεύγουν στρεσογόνες καταστάσεις (αποπροσωπίαση). Οι γυναίκες αντίθετα έχουν εκπαιδευτεί στην επίδειξη της συγκίνησης και των αισθημάτων σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης (συναισθηματική εξάντληση) (Eagly, 1987).

Η ηλικία αποδεικνύεται ότι συνδέεται ηχηρά με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο ευάλωτοι στην εμφάνιση του συνδρόμου. Οι νέοι συνήθως έχουν περιορισμένη επαγγελματική εμπειρία και νιώθουν ανεπαρκείς (Carton & Fruchart, 2013).

Η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με την επαγγελματική επάρκεια (Skaalvik, 2010). Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αντίθεση με τα πρότυπα και τις επαγγελματικές τους προσδοκίες. Επιπλέον όσοι ξεκινούν την καριέρα τους με ισχυρά ιδεαλιστικά πρότυπα, υποχρεώσεις και κίνητρα έχουν περισσότερες πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου.

Άλλος ισχυρός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η οικογενειακή κατάσταση. Οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους ανύπαντρους ή τους χωρισμένους παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και για τις τρεις πτυχές του συνδρόμου (Καφέτσιος και συν.,

2006). Οι παντρεμένοι είναι ηλικιακά μεγαλύτεροι, πιο έμπειροι στις σχέσεις με άλλους ανθρώπους και κρατούν ωριμότερη στάση έναντι της εργασίας.

Παράλληλα το επίπεδο εκπαίδευσης συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εργαζόμενοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν δαπανήσει χρόνο για να αποκτήσουν περισσότερες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Επαγγελματικά και ατομικά στοχεύουν ψηλά και όταν δεν τα καταφέρνουν καταλήγουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach et al., 2001).

### **Προσωπικά χαρακτηριστικά**

Η προσωπικότητα του κάθε εργαζόμενου επηρεάζει το μέτρο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η θεωρία της ψυχανάλυσης ερμηνεύει στοχαστικά το φαινόμενο της εξουθένωσης. Η οποιαδήποτε επαγγελματική επιλογή αντικατοπτρίζει την οικογενειακή και προσωπική ιστορία κάθε ατόμου. Το πάθος και η εμπλοκή του εγώ του παρατηρούνται όπου υπάρχουν άλτα προβλήματα ή μεταφορά τραύματος της παιδικής ηλικίας. Ελπίζουν στην επίλυση του προβλήματος ή στην επούλωση του τραύματος διαμέσου της εργασίας στην οποία δίνουν υπέρμετρη αξία μέσω της οποίας θεωρούν ότι αποδεικνύουν και τη δική τους. Η επαγγελματική καταξίωση ενισχύει την επούλωση του παιδικού τραύματος. Στην αντίθετη περίπτωση όμως που η εργασιακή εμπειρία εντείνει τα παιδικά τραύματα αντί να τα επουλώσει το άτομο οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 2008).

Βάσει της ψυχοδυναμικής, υπαρξιακής άποψης, οι άνθρωποι επιδιώκουν να βρεθεί νόημα στη ζωή τους, να γνωρίζουν την αξία τους και να αποτελούν χρήσιμα και σημαντικά μέλη της κοινωνίας. Τα άτομα αυτά αντλούν από την εργασία νόημα για τη ζωή τους. Όταν δε μπορούν να στηριχτούν στην εργασία τους οι εσωτερικές τους ισορροπίες ανατρέπονται και καταλήγουν σε επαγγελματική εξουθένωση (Pines, 2000).

Οι προσδοκίες που διαψεύδονται αποτελούν παράγοντα που συντελεί στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης. Όταν αναφέρουμε τη λέξη προσδοκίες εννοούμε τις νοητικές συλλήψεις που αφορούν αποτελέσματα για μελλοντικές πράξεις ή οι αντιλήψεις που σχηματίζονται σχετικά με τις μελλοντικές καταστάσεις των σκοπών και στόχων που επιδιώκονται επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του ατόμου, τόσο την τρέχουσα όσο και την μελλοντική. Με τον ορισμό αυτό, οι προσδοκίες είναι ένα εργαλείο ώθησης επίτευξης στόχων και σκοπών καθώς και εργαλείο παρακίνησης (Αντωνίου και συν., 2010).

Όταν διαμεινούνται οι προσδοκίες δημιουργείται αίσθημα επαγγελματικής αποτυχίας, αίσθημα μειωμένης απόδοσης στην εργασία και τελικά εμφάνιση του συνδρόμου (Weber & Reinhard, 2000). Η προσωπικότητα των εργαζομένων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική εξουθένωση. Κάποιοι άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση.

Διεξήχθησαν επίσης έρευνες σχετικά με την αλληλεπίδραση της έδρας ελέγχου (τόπος ελέγχου) στο επίπεδο εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η έδρα ελέγχου δείχνει το βαθμό επηρεασμού του ατόμου και τον καθορισμό των γεγονότων από τις προσωπικές του ενέργειες. Δηλαδή βοηθά στην κατανόηση του πόσο ένα θεμιτό αποτέλεσμα επηρεάζει τα όρια άσκησης του ελέγχου από τον εργαζόμενο (Fives, 2003).

Οι εργαζόμενοι με εσωτερική έδρα του ελέγχου νιώθουν ότι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους και θεωρούν τη προσωπικότητά τους παράγοντα αλλαγής των καταστάσεων. Από την άλλη, τα άτομα με εξωτερική έδρα ελέγχου νιώθουν ότι δεν ελέγχουν τις καταστάσεις και ανταποδίδουν τις αλλαγές στους συναδέλφους καθώς και στην τύχη. Οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό έλεγχο, έχουν την αντίληψη ότι είναι ικανοί να εκπαιδεύσουν μαθητές που στερούνται κινήτρων, ενώ αυτοί που διαθέτουν εξωτερικό έλεγχο πιστεύουν ότι εργασιακό περιβάλλον είναι ανυπέρβλητο και ξεπερνά κάθε διδακτική ικανότητα που κατέχουν.

Είναι αποδεκτό ότι οι άνθρωποι με εσωτερική έδρα ελέγχου αντιστέκονται στο άγχος και τις απειλητικές καταστάσεις ενώ τα άτομα με εξωτερική έδρα είναι παθητικοί αποδέκτες των συνεπειών με αποτέλεσμα να τείνουν στην απελπισία και τελικά να γίνονται επιρρεπείς στο φαινόμενο της εξουθένωσης (Travers, 2010).

Αντικείμενο άλλων ερευνών αποτελεί η μελέτη σχέσεων που συνδέουν αποτελεσματικότητα του ατόμου με την επαγγελματική εξουθένωση (Evers et al., 2002).

Ο ερευνητής Bandura (1977), εισάγει για πρώτη φορά την σημασία των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Τις ορίζει ως την αξιολόγηση των ικανοτήτων του ατόμου να πετύχει ένα θεμιτό επίπεδο απόδοσης σε μια καθορισμένη προσπάθεια. Η αυτό-αποτελεσματικότητα σηματοδοτείται σε αναφορικά με τη δυνατότητα αντίληψης του ατόμου σχετικά με την αποτελεσματικότητα. Επομένως, η έννοια αυτή δεν είναι αυτοτελής και αυτόνομη, απομακρυσμένη από τις αντιλήψεις του ανθρώπου, αλλά καθορίζεται σε σύγκριση με αυτές.

Έτσι, στην αυτό-αποτελεσματικότητα εμπεριέχονται πολλά στοιχεία ατομικής αντίληψης και η έννοια της ενδυναμώνεται από τον τρόπο αντίληψης του ατόμου των επιτυχιών του και όχι από την αυτούσια επιτυχή εκτέλεση εργασιών. Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την λειτουργικότητα του ατόμου μέσω γνωστικών, παρωθητικών και συναισθηματικών διεργασιών, και μέσω λήψης αποφάσεων. Καθορίζει την συμπεριφορά του εργαζόμενου, τους στόχους που θέτει, τις φιλοδοξίες του, τις προσδοκίες για αίσια έκβαση, τη συναισθηματική προδιάθεση και τη σωστή αντίληψη των ευκαιριών και εμποδίων στο κοινωνικό σύνολο (Bandura & Locke, 2003).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα ορίζονται ως η αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους να φέρει θεμιτά αποτελέσματα στους μαθητές και στην εκπαίδευση τους, ακόμα και σε αυτούς που κρίνονται ως «δύσκολοι» ή τα κίνητρα τους είναι χαμηλά, και να διοργανώνουν και διεξάγουν δράσεις που είναι απαραίτητες για την επίτευξη καθορισμένων στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Οι ερευνητές επιβεβαίωσαν την αρνητική σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξόντωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Τόσο η αποπροσωποποίηση όσο και η συναισθηματική εξόντωση σχετίζονται αρνητικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Η συναισθηματική κόπωση ωστόσο, με βεβαιότητα θα οδηγήσει σε χαμηλές αποδόσεις στην εργασία.

#### **1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες**

Το περιβάλλον εργασίας και οι αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτό, αποτελεί περιβαλλοντικό παράγοντα. Για την εμφάνιση της εξουθένωσης υπεύθυνα είναι κάποια χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας. Ορισμένα από αυτά είναι ο εργασιακός φόρτος, το χαμηλό μισθολόγιο, οι ιδιαιτερότητες του χώρου, η μη διασαφήνιση των ρόλων και οι συγκρούσεις.

##### Εργασιακό περιβάλλον

Περιλαμβάνει:

α. Φόρτος εργασίας: Αποτελεί κοινό παράγοντα στους χώρους εργασίας. Αιτία ανάπτυξης επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα άτομα μπορεί να ορίζουν ως φόρτο εργασίας το γεγονός ότι έχουν πολλές δουλειές να διεκπεραιώσουν σε λίγο χρονικό διάστημα ή ότι η εργασία που θα φέρουν εις



πέρας είναι αρκετά δύσκολη για αυτούς. Αν θα οδηγηθούν σε σωματική ή συναισθηματική κόυραση αυτό καθορίζεται από τις ικανότητες του εκάστοτε εργαζόμενου να αντιμετωπίσει το στρες του φόρτου εργασίας (Τεκτονίδου, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, αν και θεωρούνται «προνομιούχοι» όσον αφορά τα ωράρια εργασίας τους, εμφανίζουν αγχώδης διαταραχές και θέματα υγείας που προφανώς θα οδηγήσουν σε εξουθένωση.

Οι ερευνητές Landsmann (1977) και Kyriacou (1987) στο Travers (2010) διεξήγαγαν έρευνα για το πραγματικό στρες του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας. Αποκάλυψαν ότι το στρες και η ένταση των εκπαιδευτικών οφείλονταν κατά ένα ποσοστό στο ζήτημα ότι το πρόγραμμα δεν επέτρεπε πολλά διαλείμματα ή και καθόλου. Διέκριναν ότι σημαντική πηγή άγχους ήταν το επίπεδο εγρήγορσης που απαιτούνταν μέσα στη μέρα. Ο ρυθμός ημερήσιας εργασίας ήταν προβληματικός κυρίως λόγω του ανελαστικού ωραρίου, δηλαδή λόγω της δομής της σχολικής ημέρας και του φαινομένου ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο χρονικό εύρος βρίσκονται σε άμεση επαφή με τους εκπαιδευόμενους και σπάνια έχουν χρόνο για την ανάπαυση τους.

β. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων: Ο ασαφής καθορισμός του ρόλου του ατόμου συνδέεται με την αβεβαιότητα που αισθάνεται, όταν καθίσταται δύσκολη η αναγνώριση των στόχων της εργασίας του, με τη μη αναγνώριση τρόπων για να την επιτύχαι τους, με τους κανόνες συμπεριφοράς που ακολουθούνται και τις ευθύνες που του αναλογούν (Maphalala, 2014).

Παρατηρείται σύγκρουση ρόλων όταν διαφορετικές προσωπικότητες ή ομάδες τρέφουν προσδοκίες που συγκρούονται. Μια κοινή μορφή σύγκρουσης αποτελεί η υπερφόρτωση κάποιου ρόλου, όπου ένας και μόνο εργαζόμενος οφείλει να διεκπεραιώσει ζητήματα ταυτόχρονα (Wood et al., 1998).

Το πρόβλημα αυτό αφορά περισσότερο τους εκπαιδευτικούς γιατί περιλαμβάνει τόσο εσωτερική σύγκρουση ρόλων (διαφορετικές προσδοκίες από μαθητές, γονείς, συναδέλφους, ανωτέρους) όσο και συγκρούσεις μεταξύ ρόλων που αφορούν την ανάθεση διαφορετικών ρόλων στο περιβάλλον του σχολείου. 'Οι πολύπλοκοι ρόλοι που οφείλει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός περιλαμβάνουν τους ρόλους της διάγνωσης, θεραπείας, της καθοδήγησης, της αξιολογικής αξιολόγησης, του κοινωνικού λειτουργού και τελικά του δασκάλου' (Travers, 2010).

Το 1979 ο Pratt, ερευνώντας την αλληλοεπικάλυψη και τους ασαφείς ρόλους ενός εκπαιδευτικού, αποτύπωσε ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν ξεκλειδώσει τον καταλληλότερο τρόπο για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, λόγω των πολυδιάστατων ρόλων που τους έχουν δοθεί και λόγω των πολλαπλών απαιτήσεων των εκπαιδευτικών φορέων (Βλάχος και συν., 1997).

Οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά τους στην εργασία και τα δικαιώματα που έχουν ορίζονται από τις προδιαγραφές τις εκάστοτε ομάδας αναφοράς που βρίσκονται στα σχολεία ή έχουν άμεση επαφή με αυτά. Δρύνε λοιπόν, ανάλογα με τις επιθυμίες των μαθητών, των γονέων, των συναδέλφων, των υφιστάμενων, των πολιτικών – συνδικαλιστικών- τοπικών- θρησκευτικών οργανισμών. Από τη μία πλευρά, οι δυσαρμονίες που θα προκύψουν μεταξύ των προσδοκιών και των απαιτήσεων μιας ομάδας και από την άλλη η προσωπική κοσμοθεωρία και οι ατομικές προσδοκίες, επιβαρύνουν την εκτελεστή του σκοπού. Έτσι υπάρχει ανισορροπία μεταξύ εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκπαιδευτικού στο κοινωνικό σύνολο. Ο εκπαιδευτικός επομένως, μετατρέπεται σε έναν απλό δέκτη και εκτελεστή διαταγών και εντολών ενός εκπαιδευτικού συστήματος ελεγχόμενου και οργανωμένου με γραφειοκρατία (Πολυχρονόπουλος, 2008).

γ. Χαμηλές απολαβές και η κοινωνική υποβάθμιση: Δημιουργούν ανασφάλεια και άγχος, επαγγελματική δυσαρέσκεια και ο εργαζόμενος κινδυνεύει να εμφανίσει επαγγελματική εξουθένωση. Καθώς ο εργαζόμενος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ρόλος του είναι πολύπλοκος και απαιτητικός, επιφορτισμένος από το κράτος με κοινωνικές υποχρεώσεις και ακραίες δεσμεύσεις, τελικά διαπιστώνει ότι υποτιμάται η εργασία του από την πολιτεία (Φατούρος & Παπαθανασίου 2008).

Σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου το εισόδημα θεωρείται απόδειξη επαγγελματισμού, ικανότητας και ένδειξη της κοινωνικής θέσεις, είναι σαφές ότι όσοι στερούνται το παραπάνω θα θεωρηθούν μη ικανοί, ερασιτέχνες και κατώτεροι κοινωνικά -Πολυχρονόπουλος, 2008. Το γεγονός αυτό από τους ερευνητές χαρακτηρίζεται ως στέρηση και με μαθηματική ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν σε δυσαρέσκεια, δυσανασχέτηση και στο τέλος σε επαγγελματική εξουθένωση (Παπαστυλιανού και συν., 2007).

δ. Ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες. Οι συνθήκες, αυτές καθ' αυτές, εργασίας των εκπαιδευτικών παραμένουν ακατάλληλες για την ανάπτυξη καινοτόμων πρωτοβουλιών και δράσεων. Ως επί το πλείστον, το σχολείο δεν δύναται να διαθέσει μέσα για την ανεμπόδιστη διεξαγωγή συγκεκριμένων έργων εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, τα πιο πολλά σχολεία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα μέ-

σα εποπτείας καθώς και τους αναγκαίους οικονομικούς πόρους. Τις πιο πολλές των περιπτώσεων οι δάσκαλοι επιφορτίζονται με τεράστιο όγκο γραφειοκρατικών απαιτήσεων, βάζοντας δε δεύτερη θέση την εκπαίδευση των μαθητών (Αντωνίου & Δήμου, 2010).

### Εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις

Στο εργασιακό περιβάλλον, οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αυθεντική ή μη αυθεντική συμπεριφορά του εργαζόμενου κάτω από αντιξοότητες στην εργασία. Αν και έχουν διεξαχθεί ελάχιστες έρευνες όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα, είναι φανερό ότι η κοινωνική υποστήριξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία παίζουν αρνητικό ρόλο για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ύπαρξη της αυτό-προσωποποίησης (Καφέτσιος και συν., 2006).

Οι εργασιακές σχέσεις χωρίζονται σε:

α. Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων.

Οι Maslach & Leiter (1997) διέκριναν έλλειψη ομαδικού πνεύματος στις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Το αίσθημα εμπιστοσύνης πρέπει να αποτελέσει βασική προϋπόθεση για σχέσεις ουσιώδεις και αποτελεσματικές στην συνεργασία των εκπαιδευτικών (Nies et al., 1989).

Θα πρέπει τα άτομα να προβλέπουν τις ενέργειες των συναδέλφων και να καθορίζουν μαζί τους στόχους τους. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών θα οδηγήσει σε σχέσεις οικειότητας, αλληλεγγύης, αλληλοστήριξης, αλληλοαποδοχής, σε αισθήματα ασφάλειας, σε αμοιβαία συνεργασία και σε σταθερότητα των σχέσεων. Η συναδελφικότητα θα κατευθύνει τα άτομα σε υπερπήδηση των εμποδίων στο έργο τους. Η απουσία της εξουθενώνει τους ανθρώπους και τους στρέφει στην από-προσωποποίηση (Τσιάκκιρος, 2002).

β. Σχέσεις με προϊσταμένους. Η απουσία αναγνώρισης, επανατροφοδότησης και εκτίμησης από άτομα εξέχουσας σημασίας (π.χ. διευθυντές, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι) ίσως αποτελέσει έναν παράγοντα άγχους στην εργασία και επαγγελματική εξουθένωση. Η ελλιπής στήριξη των διευθυντών σε περιπτώσεις συγκρούσεων γονέων-εκπαιδευτικών, οδηγεί στην αρνητική συμπεριφορά των εργαζομένων (Embich, 2001).

γ. Σχέσεις με τους κηδεμόνες. Αίσθημα ανασφάλειας δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς όταν οι γονείς προσπαθούν επανειλημμένα να επέμβουν στις μεθόδους διδασκαλίας, στην ύλη, στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών κάποιων μαθητών σε σχέση με την βαθμοθηρία καθώς και στις επιδόσεις τους και τέλος γίνονται παρεμβολές και υπερβολικές απαιτήσεις όσον αφορά το έργο εκπαίδευσης (Grayson et al., 2008).

Παράλληλα κάποιοι υποστηρίζουν ότι η νοσηρότητα στην εκπαίδευση αποδίδεται στην ελλείψει επαρκούς εκπαίδευσης των διδασκόντων με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται μη αποδεκτοί από την κοινωνία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

δ. Σχέσεις με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο έχουν την ευθύνη όλων. Το βασικό χαρακτηριστικό της εργασίας τους είναι η καθημερινή δουλειά τους με μαθητές.

Ο ερευνητής Freeman 1987 (Travers, 2010) ανέφερε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έγκειται στην εμπειρία της εργασίας (διδασκαλία) και από την θετική επανατροφοδότηση που θα προέλθει από την επιτυχία της διδασκαλίας. Οι φορείς που παρεμποδίζουν την ανατροφοδότηση (π.χ. σοβαρές δυσκολίες, αδιάφοροι μαθητές) ίσως φέρουν κατάρρευση των σχέσεων μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Η κατάρρευση αυτή μπορεί να συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση.

## 1.5 Συμπτώματα - Επιπτώσεις

Η *επαγγελματική εξουθένωση* αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιήθηκε ως περιγραφή των αρνητικών στάσεων και συναισθημάτων ενός ατόμου για την εργασία του και αφορούσε εργαζόμενους στο κλάδο παροχής υπηρεσιών (Maslach & Jackson, 1984). Παράλληλα, η *συναισθηματική εξάντληση* συνδέεται με τις διαφωνίες των εργαζομένων και το φόρτο εργασίας. Η *αποπροσωποποίηση* εξυπηρετείται από την ελλιπή στήριξη και την απομάκρυνση του ατόμου ως λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Αντιθέτως, η συνεχώς μειωμένη επίτευξη στόχων καθορίζεται από την υποστήριξη των συνεργατών, την χρήση τρόπων αντιμετώπισης καθώς και την αποστασιοποίηση και τέλος την άρνηση για εργασία (Maslach & Jackson, 1981).

Το burnout, σύμφωνα με τον Μεγαλοοικονόμου (1997), αποτελεί επιλύσιμο ζήτημα κατά τα πρώτα στάδια εμφανιστής του αλλά αργότερα θεωρείται μη αναστρέψιμο. Η χρόνια συσσώρευση άγχους στους εκπαιδευτικούς γίνεται μη αντιμετωπίσιμη και οδηγεί στην καταρράκωση.

Σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς από τους Jackson και συνεργάτες της το 1986, απέδειξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση προβλέπει την εγκατάλειψη της εργασίας. Σε παρόμοια έρευνα σε Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς που διεξήχθη μετά το πέρας του πρώτου μήνα εργασίας στο σχολείο, μας έδειξε ότι το burnout προέβλεπε την δυσαρέσκεια των δασκάλων και ήταν ένδειξη παραίτησης στο τέλος της σχολικής περιόδου (Shirom, 1986). Ο πρωτεύον λόγος για την εγκατάλειψη του συγκεκριμένου επαγγέλματος είναι το υπερβολικό άγχος (Krause 1993).

Η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με αποχές από την εργασία, νεύρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, καταθλιπτική συμπεριφορά, ψυχοσωματικές διαταραχές, μετάθεση της έντασης στο οικογενειακό περιβάλλον, οργή και διατάραξη του ύπνου (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992).

Συμφωνα με την Paine (1982), οι επιπτώσεις του burnout μειώνουν την ικανότητα του εργαζόμενου και αποτελεί κακή εμπειρία που είναι παράγοντας περιορισμένων επιδόσεων. Όλοι αυτοί που βίωσαν ή βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση δυσκολεύονται στη επίλυση προβλημάτων, δεν είναι δημιουργικοί και είναι αρκετά ευάλωτοι. Η μείωση της επίτευξης στόχων καταστρέφει την αυτοεκτίμηση και μετατρέπει τον εργαζόμενο σε ανίκανο άτομο ώστε να αντιμετωπίσει το στρες (Shaufeli & Dierendonck, 1992).

Όταν το άτομο εργάζεται σε ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον μειώνονται οι πιθανότητες προσβολής του από το σύνδρομο, δεν χάνει την ευεξία του και επομένως δεν διακινδυνεύει η υγεία του (Cox et al., 1993). Οι συνέπειες του burnout διαφεύγουν από το εργατικό δυναμικό και την εργασία και εκτείνονται στις επιχειρήσεις με συνέπεια την μείωση της απόδοσης τους, την καθυστέρηση στην εκτέλεση των εργασιών καθώς και στη μείωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρει. Για το λόγο αυτό οι πρόωρες συνταξιοδοτήσεις είναι συχνό φαινόμενο (Shaufeli & Leiter, 2001). Το burnout συνήθως προκαλεί κατάθλιψη ή ακόμα και αυτοκτονικές τάσεις για όσους το βιώνουν. Συγκεκριμένα οι επιπτώσεις χωρίζονται σε: α) επιπτώσεις στην επιχείρηση-οργανισμό, β) στο άτομο γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Α) Αρκετοί ερευνητές συσχετίζουν το burnout με την αρνητική στάση των εργαζομένων κατά την εργασία. Οι στάσεις που κρατούν τα άτομα είναι η οικειοθελής αποχώρηση, οι απουσίες, η μειωμένη ικανοποίηση, η μείωση της απόδοσης και της αφοσίωσης, η έλλειψη συγκέντρωσης την ώρα της εργασίας, το μεγάλο κόστος ασφάλισης περίθαλψης και η έλλειψη φαντασίας. Ειδικότερα, σε έρευνες που έγιναν για τους δασκάλους βρέθηκαν τα παρακάτω συμπτώματα: μείωση

ποιότητας διδασκαλίας, μείωση ενθουσιασμού και αδιαφορία, απομάκρυνση και δυσανασχέτηση (Hogan & McKnight, 2007).

Β) Οι επιπτώσεις στον εργαζόμενο σημειώθηκαν και σε προηγούμενη ενότητα, στα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι επιπτώσεις είναι σωματικές, ψυχικές και συμπεριφορικές.

Γ) Οι εργαζόμενοι συγκρούονται με τους συναδέλφους και κρατούν αρνητική στάση προς αυτούς με συνέπεια να μην επικεντρώνονται στα καθήκοντά τους. Επιπλέον επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική και προσωπική τους ζωή, αφού μεταδίδουν τα ζητήματα της εργασίας τους στο οικογενειακό περιβάλλον και στον κοινωνικό κύκλο τους. Κατά συνέπεια παρατηρούνται εντάσεις στις σχέσεις τους και δεν ενδιαφέρονται για την κοινωνικοποίηση τους. Παράλληλα οι εργαζόμενοι δεν κρατούν κοινή στάση με το γύρω περιβάλλον τους, είναι κυνικοί, αναπτύσσουν σχέσεις επιφανειακές και συνεχώς ρίχνουν τις ευθύνες σε έτερους (Maslach & Jackson, 1985).

## 1.6 Εργαλεία μέτρησης

Σταθμός για να προσδιοριστεί η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτέλεσε ένα μεθοδολογικό εργαλείο μετά από εμπειρική έρευνα χρόνων από την ομάδα της Maslach . Το εργαλείο αυτό με το όνομα Maslach Burnout Inventory, (MBI) παρέχει στους μελετητές τις απαραίτητες μεθόδους μελέτης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πρώτοι σχεδίασαν και εφάρμοσαν το εργαλείο αυτό οι Maslach & Jackson το 1981. Στην πρώτη μορφή του περιείχε εικοσιπέντε δηλώσεις και τέσσερις παράγοντες για τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, την εργασιακή δέσμευση και την προσωπική επίτευξη. Στο οριστικό MBI δεν συμπεριελήφθη η εργασιακή δέσμευση και η τελευταία επικαιροποίηση έγινε το 1996 από την ομάδα της Maslach. Το MBI εξετάζει επαγγέλματα όπου υπάρχει αλληλεπίδραση των εργαζομένων με άλλους (π.χ. καθηγητές- μαθητές, νοσοκόμοι – ασθενείς) . Είναι ένα ερωτηματολόγιο με είκοσι δυο ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια ερώτηση που έχει κλίμακα από το μηδέν έως το έξι (όπου μηδέν =ποτέ, έξι= καθημερινά), (τύπου Likert) δείχνοντας τι αισθάνονται καθημερινά στον εργασιακό τους χώρο για ένα χρόνο. Με την κλίμακα αυτή προσδιορίζει τρεις συνιστώσες για την επαγγελματική εξουθένωση: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση , προσωπική επίτευξη. Αναφορικά με την συναισθηματική εξάντληση υπάρχουν εννέα ερωτήσεις και μετρούν τη συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται η συναισθηματική

υπερένταση και η κατάπτωση εξαιτίας της εργασίας. Για την αποπροσωποποίηση υπάρχουν πέντε ερωτήσεις και ερευνούν τις αρνητικές συμπεριφορές ή τη στάση αδιαφορίας προς ‘τον πελάτη’ ή την απρόσωπη στάση τους . Τέλος για τα προσωπικά επιτεύγματα οι ερωτήσεις είναι οκτώ και αφορούν στην αποδοτικότητα και στον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία. Στο τέλος προκύπτουν τρία διαφορετικά αποτελέσματα, ένα σε κάθε τομέα. Οι υψηλές τιμές όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση καθώς και την αποπροσωποποίησης και χαμηλή τιμή όσον αφορά τα προσωπικά επιτεύγματα καταδεικνύουν υψηλό επίπεδο ΕΕ (επαγγελματικής εξουθένωσης), ενώ το αντίστροφο δείχνει χαμηλό δείκτη ΕΕ. Βέβαια το MBI δεν είναι κλινικό εργαλείο για να καταλήξει σε συμπεράσματα για την ύπαρξη ή όχι επαγγελματικής εξουθένωσης. (Kokkinos, 2006).

Ο Κόκκινος έχει μεταφράσει MBI για την Ελλάδα:

<b>ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ</b>	<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>
<b>Συναισθηματική εξάντληση</b>	≤20	21-30	≥31
<b>Αποπροσωποποίηση</b>	≤5	6-10	≥11
<b>Προσωπικά επιτεύγματα</b>	≤42	41-36	≥35

Η επαγγελματική εξουθένωση μετριέται και με τη χρήση άλλων εργαλείων. Το δεύτερο δημοφιλέστερο εργαλείο μέτρησης είναι το Burnout Measure της Pines (BM). Η μέθοδος μέτρησης που εφαρμόζει το BM απομακρύνεται από τον αρχικό όρο της επαγγελματικής εξουθένωσης και μεταφράζεται ως σύνδρομο που εμφανίζεται παράλληλα με την απόγνωση, την απελπισία και την μείωση της αυτοπεποίθησης και αντιμετωπίζει το σύνδρομο ως μια μονοδιάστατη σημασία που έχει ως αξιολόγηση μια και μόνο κλίμακα η οποία προσδίδει συνολική βαθμολογία (Αντωνίου, 2005).

Η Δεμερούτη επίσης, σε συνεργασία με την Ebbinghaus ανέπτυξαν ένα άλλο εργαλείο για την μέτρηση της εξουθένωσης. Βάση του θεωρητικού τους μοντέλου, ως Ε.Ε. ορίζεται η μακροπρόθεσμη συνέπεια της κατάπτωσης του ατόμου από την εργασία και συμπερικλείει την εξάντληση και την απομάκρυνση από αυτή. Η θέληση για απομάκρυνση από την εργασία, καταγράφει την διαγραφή της σύνδεσης του ατόμου με την εργασία, την μειωμένη ανάγκη για επιτυχία και την

απεγνωσμένη ανάγκη για αλλαγή εργασιακών καθηκόντων σε σημείο ο εργαζόμενος να αποζητά αλλαγή επαγγέλματος.

## 1.7 Διαφοροποίηση άγχους-Κατάθλιψης-Χρόνιας κόπωσης

Από πολλούς μελετητές έχει διατυπωθεί η άποψη ότι υπάρχουν αλληλοκαλυπτόμενες πτυχές όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση με παρεμφερείς καταστάσεις όπως είναι το άγχος, η κόπωση ή η κατάθλιψη. Έτσι κρίνονται απαραίτητα να δοθούν οι ορισμοί εκείνοι που θα διαχωρίσουν την ‘επαγγελματική εξουθένωση από τις καταστάσεις που προαναφέρθηκαν ( Κάντας, 1996).

Η ομοιότητα κάποιες φορές στην συμπτωματολογία οδηγεί στην ταύτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με το άγχος ενώ είναι δυο διαφορετικές καταστάσεις , με διαφορετικά αίτια και διαφορετικές συνέπειες. Το άγχος παρουσιάζεται στον άνθρωπο όταν νιώθει ότι απειλούνται οι στόχοι του ή όταν κινδυνεύει να χάσει τον στόχο του και έχει συνδεθεί με άσχημες συνέπειες στην υγεία ενώ μπορεί να λειτουργήσει θετικά όταν καλείται κάποιος να προσαρμοστεί σε αρνητικά ερεθίσματα.

Από την άλλη η επαγγελματική εξουθένωση έχει πάντα αρνητικό πόσιμο και πλήττει όσους θέτουν υψηλούς επαγγελματικούς στόχους, μεγάλες προσδοκίες και απαιτήσεις από τον εαυτό όταν ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους. Αντίθετα, για τους εργαζόμενους που ξεκινούν και δεν έχουν κανέναν ενθουσιασμό μπορεί να έχουν άγχος για το τι θα αντιμετωπίσουν αλλά δεν έχουν επαγγελματική εξουθένωση (Lavian, 2012).

Επίσης υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της κατάθλιψης. Ο Κλεφτάρας ορίζει την κατάθλιψη ως μια κατάσταση θλίψης, παθολογικής μορφής που επιβραδύνει τις νοητικές ψυχικές, οργανικές και κινητικές διαδικασίες κατά την οποία ο άνθρωπος νιώθει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συνοδεύεται από έλλειψη ευχαρίστησης, φόβο, αισθήματα θυμού, ενοχής και από αίσθηση καταπόνησης του σώματος, αίσθημα απαισιοδοξίας για τις ικανότητες του ατόμου και πεσιμισμό για το μέλλον του. Συνήθως είναι απότοκος ενός σημαντικού γεγονότος που το άτομο δεν μπορεί να χειριστεί με συνέπεια η κατάθλιψη να κατακλύζει ολόκληρο το είναι του ατόμου, κάθε δραστηριότητα, και μπορεί να προκληθεί από οτιδήποτε αφορά τη ζωή. Είναι μια κατάσταση γενικευμένη, και αντιμετωπίζεται με αγωγή από τον γιατρό.



Από την άλλη η επαγγελματική εξουθένωση είναι συνυφασμένη με την εργασία, την απασχόληση του ατόμου, δεν είναι παθολογική κατάσταση και δεν ακολουθείται από πρόσληψη φαρμάκων. Κάποιος, λοιπόν, που έχει κατάθλιψη δεν έχει ενέργεια για καμία δραστηριότητα, ούτε για την εργασία ούτε για τον ελεύθερο χρόνο, αντίθετα με αυτούς που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση οι οποίοι νιώθουν να μην έχουν ενέργεια όταν βρίσκονται στον χώρο εργασίας τους, ενώ μπορεί στις άλλες δραστηριότητές τους να είναι ευδιάθετοι και ενεργητικοί (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλου 2007).

Αλλά και η χρόνια κόπωση δεν έχει σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση παρόλο που έχουν αρκετά κοινά αίτια. Το σύνδρομο της χρόνιας κόπωσης είναι μια υποτροπιάζουσα κόπωση, έχει μια διάρκεια έξι μηνών και άνω, εμποδίζει το άτομο από συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικές και προσωπικές και δεν ξεπερνιέται με ξεκούραση. Το ΣΧΚ (σύνδρομο χρόνιας κόπωσης) παρουσιάζει επί το πλείστον σωματικά συμπτώματα και όχι τόσο ψυχολογικά (Τεκτονίδου 2010). Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια συνεχής κατάσταση στα πλαίσια της επαγγελματικής δραστηριότητας ενώ η κόπωση έχει πρόσκαιρο χαρακτήρα (Rudaw, 1999).

Όσον αφορά τώρα την επαγγελματική εξουθένωση του τομέα που εξετάζουμε, δηλαδή των εκπαιδευτικών πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους συναισθηματικούς και τους διανοητικούς πόρους που εξαντλούν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς τους πράγμα που ενδεχομένως να προκαλέσει σωματικά και ψυχικά προβλήματα και να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση ή σε καταστάσεις άγχους και κατάθλιψης. Η δουλειά του διδάσκοντα είναι αγχωτική και υπάρχουν πολλές αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία για το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης. (Astrauskaite et al., 2001).

## 2. Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

### 2.1 Ορισμός και στόχοι

Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο του Νομ. 3699/2008 αναφέρεται ρητά και ξεκάθαρα ότι με τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση οριοθετούνται όλες οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δέσμευση της πολιτείας είναι να αναβαθμίζει κάθε φορά που χρειάζεται την υποχρεωτικότητα της ειδικής αγωγής και να κατοχυρώνεται το δικαίωμα όλων των μαθητών για ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και ταυτόχρονα το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση για παροχή δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης για την ειδική αγωγή , για κάθε ηλικία, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Κυρίαρχο ζητούμενο της ειδικής αγωγής αποτελούν: η παροχή ίσων ευκαιριών, η ομαλή ένταξη στην κοινωνία, η αυτόνομη ικανοποίηση των βασικών αναγκών, η οικονομική ανεξαρτησία, η διεκδίκηση των δικαιωμάτων για επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη. Στην Ελλάδα ,το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ορίζει ποιες θα πρέπει να είναι οι κατάλληλες συνθήκες και οι βασικές προϋποθέσεις που θα διασφαλίσουν το δικαίωμα κάθε μαθητή να έχει την εκπαίδευση εκείνη που είναι κατάλληλη για τον ίδιο , μακριά από διακρίσεις και αποκλεισμούς .

Με τον όρο ‘ειδική αγωγή και εκπαίδευση’ αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικές πρακτικές που στόχο έχουν την εναρμόνιση της μαθησιακής διεργασίας με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Στασινός, 2013).

Οι περισσότεροι ορισμοί στη διεθνή βιβλιογραφία συγκλίνουν στην αποδοχή ότι η ειδική αγωγή αφορά ειδικά προγράμματα, μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας που συνυπολογίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού (εκπαιδευτικές- κοινωνικές), το μαθησιακό στυλ, και διαφοροποιούνται κάθε φορά για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αυτά αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για μια κατάλληλη προετοιμασία του μαθητή για να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία, να λάβει γνώσεις, να αποκτήσει εμπειρίες για να γίνει ομαλά η μετάβαση στην ενηλικίωση. Έχουμε να κάνουμε, λοιπόν, με μια μεθοδευμένη παρέμβαση, με σκοπό την άρση των εμποδίων και των φραγμών που προκύπτουν στις ίσες ευκαιρίες όλων των παιδιών στη γνώση (Heward, 2011).

## 2.2 Μαθητές Ειδικής Αγωγής

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις όταν καλούμαστε να κατηγοριοποιήσουμε τους μαθητές με μαθησιακές ανάγκες και με μορφές αναπηρίας. Η Ντεροπούλου & Ντέρου (2012) παρατηρεί ότι ο νόμος του 2008 έχει συμπεριλάβει περισσότερες περιπτώσεις και έχει κάνει περεταίρω κατηγοριοποιήσεις των μαθητών σε σχέση με προγενέστερους νόμους.

Για παράδειγμα συμπεριλήφθηκαν :

-μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής (σε συνδυασμό με υπερκινητικότητα ή χωρίς υπερκινητικότητα)

-μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες

-μαθητές που επιδεικνύουν ένα ή και επιπλέον ταλέντο ή ιδιαίτερες ικανότητες.

Επίσης ο συγκεκριμένος νόμος εξετάζει εκ νέου την προσέγγιση των μαθητών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά που συνδέεται με κακοποίηση, γονική παραμέληση, εγκατάλειψη, ή γενικά ενδοοικογενειακή βία.

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου & Ντέρου (2012,) το γεγονός ότι αυξήθηκαν οι κατηγορίες των μαθητών που χρήζουν ειδικής αγωγής δεν ακολουθήθηκε από την αντίστοιχη βελτίωση των εκπαιδευτικών δομών για μια σωστότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων στην ειδική αγωγή.

Σε άλλο σημείο του νόμου (Ν.3699/2008) επισημαίνεται ότι μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και μαθητές με αναπηρίες είναι εκείνοι που καθ' όλη τη σχολική φοίτηση ή για ένα συγκεκριμένο διάστημα παρουσιάζουν δυσκολίες που τους εμποδίζουν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά και επαρκώς στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Ο νόμος καθορίζει ποια είναι τα ελλείμματα και οι δυσκολίες που πρέπει να παρουσιάζει ένας μαθητής για να διαγνωστεί ως παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

α) ελλείμματα γνωστικά και διανοητικά

β) προβλήματα αισθητηριακού χαρακτήρα

γ) νευροψυχικές διαταραχές

δ) αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές

Συγκεκριμένα οι κατηγορίες που ορίζονται από τον νόμο εμπεριέχουν μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές διαταραχές, αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, αισθητηριακές αναπηρίες, , κινητικά προβλήματα, χρόνια νοσήματα, διαταραχές λόγου και διαταραχές της ομιλίας, πολλαπλές αναπηρίες, καθώς και περιπτώσεις που ένας μαθητής παιδί παρουσιάζει περισσότερα από ένα ταλέντα και συγκεκριμένες νοητικές δυνατότητες. Συμπεριέλαβε ο νόμος , όπως είδαμε, μαθητές που με παραβατική συμπεριφορά, κοινωνικές δυσκολίες, συναισθηματικά προβλήματα και γνωστικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα ενδοοικογενειακής βίας, κακοποίησης, παραμέλησης από τους κηδεμόνες ή και εγκατάλειψης.

### **2.3 Θεσμικό πλαίσιο**

Θα παρατεθεί το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Ιδρύθηκαν το 2018 αντικαθιστώντας τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Θα δούμε, επίσης, τι είναι τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ), καθώς και οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) και τον ρόλο τους στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η ίδρυση και η λειτουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ):

Ο Νόμος 4547/2018 προβλέπει την σύσταση Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, στις κατά τόπους περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, που στόχο έχουν την στήριξη σχολικών μονάδων στις περιοχές της αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση με γνώμονα την αρμονική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και πρόοδό τους. Οι αρμοδιότητές τους συμπεριλαμβάνουν την διερεύνηση και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και τις ψυχικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Μέσα από μια σειρά αξιολογικών μεθόδων εντοπίζουν τις δυσκολίες τις ανάγκες καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών στο στάδιο της προσχολικής αγωγής ως και την περίοδο της σχολικής ηλικίας και των μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης

και εκπονούν μια γνωμάτευση. Ερευνούν και εισηγούνται θέματα σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών, τη χρήση μεθόδων για μια πολύπλευρη στήριξή τους, προτείνουν διαφοροποιημένα μοντέλα διδασκαλίας και παρέχουν βοήθεια μέσω προηγμένων τεχνολογικών υπηρεσιών.

Ασχολούνται με θέματα ψυχικής και κοινωνικής στήριξης, διατυπώνουν τους βασικούς πυλώνες εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (σύμφωνα με την νομοθεσία του 2008). Σχεδιάζουν και υλοποιούν ομαδικές παρεμβάσεις παιδαγωγικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα και σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Επίσης στηρίζουν τις σχολικές μονάδες με ποικίλους τρόπους:

- Ενισχύουν τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών.
- Προλαμβάνουν σχολικές διαρροές.
- Διαμορφώνουν μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα.
- Διατυπώνουν τους στόχους και τις προτεραιότητες όσον αφορά την ψυχική και κοινωνική στήριξη του μαθητή.
- Εντοπίζουν τα εμπόδια που προκύπτουν ως προς την ισότιμη πρόσβαση κάθε παιδιού στην εκπαίδευση.
- Σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα με σκοπό την πρωτογενή και δευτερογενή πρόληψη.
- Ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου- εκπαιδευτικών – γονέων.
- Αναλαμβάνουν δράσεις και εκπονούν προγράμματα για ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής, ψυχοκοινωνικά , επαγγελματικής σταδιοδρομίας, γενικότερα προσανατολισμού.
- Αναλαμβάνουν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Ευαισθητοποιούν το κοινωνικό σύνολο για να προαχθεί η συνεργασία της των σχολείων με την κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

Τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ) και οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.):

Ο διευθυντής εκπαίδευσης της κάθε περιφέρειας έχει την ευθύνη για τη συγκρότηση των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης – ΣΔΕΥ. Τα δίκτυα αυτά περιλαμβάνουν εργαστήρια

και σχολεία πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων μονάδων (τόσο για τη γενική όσο και για την και επαγγελματική εκπαίδευση) και σχολεία ειδικής αγωγής. Σκοπός των δικτύων είναι να ενισχύσουν και να προάγουν τη συνεργασία, να συντονίσουν τη δράση του σχολείου με τα εργαστηριακά κέντρα για να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση, την ψυχική και κοινωνική υγεία και την ευημερία.

Σύμφωνα με τον υπ' αριθμ. 4547/2018 Νόμο, ένα σχολείο ειδικής αγωγής μπορεί να υποστηρίξει ένα ΣΔΕΥ. Κάθε μονάδα όταν ενταχθεί σε ένα ΣΔΕΥ σχηματίζει μια επιτροπή με ρόλο την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την στήριξη – ΕΔΕΑΥ. Αυτό αποτελεί τον αρμόδιο φορέα για να αξιολογήσει και να στηρίξει τους μαθητές ατομικά αλλά και συνολικά τη σχολική κοινότητα. Οι επιτροπές (ΕΔΕΑΥ) συγκροτούνται με απόφαση των διευθυντών Εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας\δευτεροβάθμιας) μετά από εισήγηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής. Η ΕΔΕΑΥ απαρτίζεται από τον διευθυντή του σχολείου που είναι και ο συντονιστής, έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έναν κοινωνικό λειτουργό έναν ψυχολόγο, τους υπεύθυνους δασκάλους\καθηγητές του τμήματος του μαθητή που χρειάζεται στήριξη. Για την εκπόνηση ενός εξατομικευμένου πλάνου για κάθε μαθητή απαιτείται και η συμμετοχή του γονέα ενώ πριν την τελική απόφαση κατατίθενται οι απόψεις του διδακτικού προσωπικού για τις εκπαιδευτικές, ψυχικές και κοινωνικές δυσκολίες του μαθητή.

Ο νόμος ορίζει και τις αρμοδιότητες κάθε ΕΔΕΑΥ ως εξής:

- Να αξιολογεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και τα εμπόδια στη μάθηση.
- Στηρίζει τους διδάσκοντες και επιλύει θέματα ανομοιογένειας μεταξύ των μαθητών.
- Εκπονεί προγράμματα παρέμβασης.
- Εξειδικεύει τους βασικούς άξονες σύμφωνα με το ΚΕΣΥ βάσει ενός εξατομικευμένου προγράμματος.
- Εισηγείται και στηρίζει ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση και την παροχή ευκαιριών για όλους.
- Συνεργάζονται με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης.
- Συντονίζουν και παρακολουθούν τις δράσεις της κοινωνικής στήριξης.
- Συνεργάζονται με κοινωνικές υπηρεσίες του αντίστοιχου δήμου.

- ΚΕΣΥ και ΕΔΕΑΥ καλούνται να συνεργάζονται συστηματικά, με συναντήσεις κάθε φορά που προκύπτει κάποιο ζήτημα. Έτσι ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ, σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα βρίσκονται σε άμεση συνεργασία.

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ (αξιολόγηση και σύνταξη έκθεσης για κάθε μαθητή) πέρασαν στα ΚΕΣΥ. Τα ΚΕΣΥ τώρα διενεργούν την ατομική αξιολόγηση, εκδίδουν την αξιολογική έκθεση αν διαπιστώσουν κάποια ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα και δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική ένταξη του μαθητή. Τα ΚΕΣΥ δέχονται μαθητές μετά από πρόταση της ΕΔΕΑΥ όταν κρίνει ότι υπάρχει ανάγκη πρόσθετης αξιολόγησης. Ακόμα το ΚΕΣΥ προχωρά σε ατομική αξιολόγηση μετά από πρόταση του εκπαιδευτικού ή αίτηση του γονιού.

## 2.4 Τμήματα Ένταξης για μαθητές στο γενικό σχολείο

Για να είναι σε θέση ένας μαθητής να ενταχθεί σε κάποιο τμήμα ένταξης, πρέπει να έχει γίνει μία πρωταρχική διάγνωση κατά την οποία θα διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Εν συνεχεία, το βάρος έγκειται στις σχολικές μονάδες, για το αν διαθέτουν ή όχι τμήμα ένταξης. Κατά τον Ν.3699, δεν είναι αναγκαίο κάποιος επίσημος φορέας να έχει διαγνώσει εκπαιδευτικό πρόβλημα για την παρακολούθηση στο τμήμα ένταξης. Μοναδική προϋπόθεση αποτελεί η γονεϊκή συγκατάθεση και η συμφωνία από το σύμβουλο ειδικής αγωγής.

Σε περίπτωση που σε ένα σχολείο υπάρχει τμήμα ένταξης, οι εντασσόμενοι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν το διδακτικό του πρόγραμμα κάποιες συγκεκριμένες ώρες κάθε ημέρα. Όσον αφορά το διδακτικό περιεχόμενο του τμήματος ένταξης, σύμφωνα με ΦΕΚ 449 / Β, αυτό εξαρτάται από τις μαθητικές απαιτήσεις του εκάστοτε τμήματος. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός οφείλει άτυπα να αξιολογήσει το μαθητικό δυναμικό κι εν συνεχεία να οργανώσει την ύλη με τέτοιο τρόπο που να αποσκοπεί στο μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια της άτυπης αυτής αξιολόγησης οφείλει να βρίσκεται σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος και αν υπάρχει επίσημη διάγνωση να τη λαμβάνει οπωσδήποτε υπόψη του. Από τα ανωτέρω, ο εκπαιδευτικός του τμήματος θα καταλήξει στο υλικό, στα μέσα και στις μεθόδους που θα εφαρμόσει, οι οποίες πρέπει να ακολουθούν τα ειδικά γνωρίσματα των μαθητών.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, το τμήμα ένταξης έχει τη δυνατότητα να επιλέξει την 1 προς 1 διδασκαλία ή την ομαδική μορφή της. Επίσης, η υποστήριξη των μαθητευόμενων στα τμήματα έντα-

ξης φέρει τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα, όταν συνδυάζονται διάφορες διδακτικές μέθοδοι και χρησιμοποιείται σύγχρονο και εναλλασσόμενο διδακτικό υλικό.

Ακόμα, στα τμήματα ένταξης οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τους ίδιους περιορισμούς με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τμημάτων, οι οποίοι πρέπει να ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών και την ύλη του Υπουργείου. Ακολουθείται ένα εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα που κρίνεται από τον εκπαιδευτικό βάσει μαθητικού δυναμικού.

## **2.5 Παράλληλη Στήριξη για μαθητές στο γενικό σχολείο**

Το 2018 εκδόθηκε η κρατική εγκύκλιος που αφορούσε τις προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται, για να παρασχει παράλληλη στήριξη σε κάποιον μαθητή. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή, ένας μαθητής που έχει διδακτικές ανάγκες ή εκπαιδευτική αναπηρία μπορεί να ενταχθεί στο γενικό σχολείο με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης βάσει του βαθμού εκπαιδευτικών αναγκών του και το είδος αυτών.

Ειδικότερα, η παράλληλη στήριξη διατίθεται σε κάποιον μαθητή, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει το διδακτικό πρόγραμμα ενός γενικού σχολείου. Επομένως παρέχεται σε ένα μαθητή που δεν είναι σε θέση να κατακτήσει από μόνος του τους μαθησιακούς στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, διατίθεται για όλους τους μαθητές που ενώ έχουν διαπιστωθεί με σημαντικό βαθμό εκπαιδευτικές ανάγκες, δε διαμένουν σε γεωγραφική περιοχή που υπάρχει τμήμα ένταξης ή ειδικό σχολείο (Εγκύκλιος, 2018).

Έτσι, μέσα στο τμήμα του γενικού σχολείου υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος δρα υποστηρικτικά στο συγκεκριμένο μαθητή και τον βοηθά να κατανοεί το μαθησιακό περιεχόμενο και να συμμετέχει με ενεργό τρόπο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη υποστηρίζει σημαντικά τον μαθητή μέσα από την καθοδήγηση, τις πρόσθετες οδηγίες και τη διαφορετική, λεπτομερή, εναλλακτική ή εξειδικευμένη παρουσίαση του υλικού που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης.

Εκτός, από την υποστήριξη που παρέχει στο μαθητή που έχει ενταχθεί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να βοηθά σε δευτερεύον επίπεδο και αν είναι αναγκαίο, την υπόλοιπη τάξη (ΦΕΚ 449 / Β').



## 2.6 Αρμοδιότητες εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την Υ.Α. 37922 / 2007, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης πρέπει να δρουν βάσει της διεθνούς διακήρυξης για τα Δικαιώματα των Παιδιών που έχουν αναπηρία και εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι, λοιπόν, κρίσιμο να υποστηρίζουν αυτούς τους μαθητές και να τους βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων και λειτουργικών γνώσεων, με απώτερο στόχο την ομαλή κοινωνικοποίησή τους.

Επίσης, σύμφωνα με την τροποποίηση της Υ. Α., την 66082 / Δ3 το 2018, οφείλουν να προβαίνουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων τους, η οποία θα αποδίδει μία λεπτομερή εικόνα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και των εξειδικευμένων απαιτήσεων που χρήζουν, πάντα κατόπιν συνεννόησης με τους διδασκάλους της γενικής τάξης.

Ταυτόχρονα, στις αρμοδιότητές τους συγκαταλέγεται η γονεϊκή ενημέρωση με περιεχόμενο τη μαθησιακή διαδικασία και τις λειτουργικές μεθόδους των τμημάτων ένταξης. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί στα τμήματα ένταξης έχουν υποχρέωση να βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τμημάτων. Η αιτιολόγηση της συνεργατικής αυτής σχέσης έγκειται στην άμεση διασύνδεση της διδασκαλίας βάσει αναλυτικού προγράμματος από το Υπουργείο και της εξατομικευμένης μάθησης στα τμήματα ένταξης.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν βασικό στόχο να μπορέσει κάποια στιγμή ο μαθητής να ενταχθεί πλήρως στο γενικό τμήμα και να μπορέσει να παρακολουθήσει το γενικό πρόγραμμα. Για το λόγο αυτό πρέπει και οι δύο πλευρές να γνωρίζουν το διδακτικό περιεχόμενο και τους διδακτικούς τρόπους τόσο των ενταξιακών τμημάτων όσο και των γενικών.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να αξιολογεί και να ελέγχει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τη μαθησιακή πρόοδο των εντασσομένων στο τμήμα του. Εξ αυτών θα είναι σε θέση να κρίνει θετικά ή αρνητικά και σε ποιό βαθμό επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Παράλληλα, με την αξιολόγηση ενημερώνεται και ο προσωπικός μαθητικός φάκελος των παιδιών.

Στο τέλος του μαθητικού έτους, ο εκπαιδευτικός συντάσσει μία έκθεση αξιολογικού περιεχομένου με την πρόοδο του μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Επιπλέον αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών είναι να προσφέρουν τις διδακτικές τους υπηρεσίες σε μαθητές συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων ή παράλληλης στήριξης. (Υ. Α. 37922/Γ6, 2007).

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει τις ίδιες αρμοδιότητες με τις προαναφερθείσες, αυτές των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης. Εφόσον κύριος σκοπός του εν λόγω εκπαιδευτικού είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων άνευ αποκλεισμών, οι αρμοδιότητές του δεν αφορούν μόνο την ώρα της μάθησης εντός του τμήματος, αλλά επεκτείνονται σε όλο το φάσμα του σχολικού περιβάλλοντος. Κάθε εβδομάδα συντάσσει το προσωπικό πρόγραμμα του μαθητή και την υποστήριξη που θα προσφέρει κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών.

Τέλος, οφείλει να συνεργάζεται με το ΚΕΣΥ, τους εκπαιδευτικούς συντονιστές και τους αρμόδιους επί θεμάτων ειδικής εκπαίδευσης.

### 3. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

#### 3.1 Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Ο Kantas & Vassikaki (1996) διεξήγαγαν έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Τα πορίσματα παρουσίασαν πως εν συγκρίσει με εκπαιδευτικούς άλλων κρατών, οι Έλληνες είχαν πιο χαμηλή βαθμολόγηση στην κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, της επαγγελματικές εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης. Έτσι, στην Ελλάδα η εργασιακή ικανοποίηση ήταν μεγαλύτερη.

Οι Romaki & Anagnostopoulou (2003) έκαναν έρευνα με στόχο τη συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Από την ανάλυση της έρευνας φάνηκε κατάδηλα πως οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης εν συγκρίσει με τους Έλληνες. Γενικότερα, σε όλα τα επίπεδα οι Έλληνες διδάσκαλοι βρίσκονταν σε καλύτερη θέση. Μοναδική εξαίρεση, το πεδίο της άσκησης εργασιακού ελέγχου. Επίπεδο στο οποίο υπερτερούσαν οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί.

Ο Dorman (2003) προέβη σε ερευνητική μελέτη με δείγμα μόνο εκπαιδευτικούς γενικών ιδιωτικών σχολείων. Καταγράφηκε πως η συναισθηματική εξάντληση αυτών είναι απόρροια της φύσης της δουλειάς. Ακόμα, η εκπαιδευτική αποπροσωποποίηση οφείλεται στην ενδο-συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η αύξηση της προσωπικής επίτευξης έγκειται στην εκπλήρωση των εργασιακών στόχων και στην ύπαρξη κοινού επαγγελματικού οράματος.

Επίσης, ο Koustelios και ο Tsigilis (2005), προέβησαν σε διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνά τους είχε ως αντικείμενο τους εκπαιδευτικούς στην φυσική αγωγή. Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής τους προσπάθειας φάνηκε πως οι αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν στην εξουθένωση στον εργασιακό χώρο σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση λόγω φύσης του επαγγέλματος, με τις εργασιακές σχέσεις εντός του χώρου εργασίας και με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Δίπλα σε αυτές τις εξωτερικές παραμέτρους που αυξάνουν το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης, πρέπει να επισημανθούν και οι εσωτερικές παράμετροι που εντοπίστηκε πως επηρεάζουν το ύψος της εξουθένωσης των επαγγελματιών φυσικής αγωγής στα γενικά σχολεία.

Οι Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos (2006) πραγματοποίησαν έρευνα στα γενικά σχολεία. Το δείγμα, οι εκπαιδευτικοί, προέρχονταν τόσο από την ιδιωτική όσο και από τη δημόσια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα κατέγραψαν συναισθηματική εξάντληση στους δύο χώρους. Οι εκπαιδευτικοί δημόσιων γενικών σχολείων παρουσιάζουν εργασιακή ικανοποίηση συσχετιζόμενη αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Το αντίθετο, παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών γενικών σχολείων. Η ενδοσχολική υποστήριξη από το διευθυντή οδηγεί σε μείωση της εξουθένωσή τους.

Ο Παπαγιάννης & Ρέππας (2008) διεξήγαγαν έρευνα με περιεχόμενο την εξουθένωση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία και ειδικότερα σε τμήματα με μαθητές ειδικών αναγκών. Τα ερευνητικά πορίσματα κατέδειξαν πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς στα ειδικής αγωγής σχολεία. Το δείγμα, όμως, παρουσίασε πιο υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης, σε ανάλογο ποσοστό με τους επαγγελματίες στα ειδικά σχολεία. Τέλος, το δείγμα των συμμετεχόντων κατέγραψε μεγάλο επίπεδο προσωπικής επίτευξης.

Οι Spittle, Kremet & Sullivan (2015), με ερευνητικό δείγμα τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής διαπίστωσαν πως η αποπροσωποποίηση ήταν χαμηλή, η προσωπική επίτευξη χαμηλή προς μεσαία και η συναισθηματική εξάντληση μεσαία.

Εν κατακλείδι, από τα ερευνητικά πορίσματα διαπιστώνεται πως όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στη γενική εκπαίδευση, παρουσιάζουν χαμηλή έως μέτρια επαγγελματική εξουθένωση και κάποιες διαστάσεις αυτής αποτυπώνονται πιο έντονα. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε καλύτερο επίπεδο. Τέλος, οι εργασιακές συνθήκες, το σχολικό περιβάλλον και η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρούν κατάδηλα στην επαγγελματική εξουθένωση.

### **3.2 Στα σχολεία ειδικής αγωγής**

Οι έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχολεία ειδικής αγωγής δεν έχουν ολοκληρωθεί και δεν είναι πολλές σε ποσοτικό επίπεδο στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα κάποιων εξ αυτών.

Οι Wisniewski & Gardiulo (1997) πριν από δύο δεκαετίες διατύπωσαν πως οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή υπό αγχώδης κατάσταση εκδηλώνουν σημάδια εξουθένωσης στην εργασία τους. Μέσα από τη μελέτη της τότε υπάρχουσας βιβλιογραφίας κατέληξαν πως αν ένα επάγγελμα έχει μεγάλες απαιτήσεις, τότε δημιουργείται εργασιακό άγχος και στρες. Αυτή η πίεση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η έρευνα του Sari (2004) είχε ως ερευνητικός σκοπό τη καταγραφή της διαφοράς στον τομέα της επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε διευθυντές και σε εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων. Η διαφοροποίηση στην κλίμακα προσωπικής επίτευξης, συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης ήταν εμφανής. Ωστόσο, και στις δύο κατηγορίες εργαζομένων στα ειδικά σχολεία εμφανίστηκε η ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Κόκκινου & Δαβάζογλου (2006) ερεύνησαν την εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα γενικά και στα ειδικά σχολεία. Στην δεύτερη περίπτωση η αποπροσωποποίηση και η συναισθηματική εξάντληση εντοπίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό, λόγω αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων. Επιπρόσθετα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί είχαν αυξημένη προσωπική επίτευξη, καθώς αισθάνονταν μεγαλύτερη συνεισφορά στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία.

Οι Platisdou & Agaliotis (2008) ερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση στα ειδικά σχολεία της Ελλάδος. Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν έδειξαν πως η εργασιακή φύση, η διευθυντική υποστήριξη και η γενικότερη στήριξη του σχολικού περιβάλλοντος αυξάνουν την εργασιακή τους ικανοποίηση κι αυτή με τη σειρά της επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία ήταν μικρή. Επιπρόσθετα, καταγράφηκε χαμηλού επιπέδου ικανοποίηση λόγω μη ικανοποιητικών αμοιβών και ελάχιστων επαγγελματικών ευκαιριών προαγωγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Berry (2011) έδειξαν πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή συγκριτικά με τη γενική. Μία σημαντική παράμετρος από την οποία προκύπτει αυτή η διαφοροποίηση είναι το διαφορετικό περιεχόμενο των ευθυνών και των καθηκόντων σε δύο τύπου αυτά σχολεία. Η πίεση των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία, απόρροια του σχολικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών απαιτήσεων, είναι πολύ πιο μεγάλη.

Ερευνητικός σκοπός των ερευνητών Αντωνίου & Ντάλλας (2010) ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων. Τα

πορίσματα κατέγραψαν πως η προσωπική προσπάθεια των διδασκόντων για αποτελεσματικότητα του έργου τους επηρεάζει την εξουθένωση, η οποία στο σύνολο σημειώθηκε μέτρια. Επιπρόσθετα, η επαγγελματίες στα ειδικά σχολεία είναι πιο αποστασιοποιημένοι από το μαθητικό σύνολο, λόγω της δυσκολίας ένταξης στα γενικά σχολεία.

Ο Mohamed (2015) διεξήγαγε έρευνα με δείγμα τους εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων αναφορικά με το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης και μέτριο επίπεδο προσωπικής επίτευξης και συναισθηματικής εξάντλησης. Τέλος, αποδείχθηκε συσχέτιση εργασιακής εξουθένωσης και άγχους.

Οι Κολιάδη και συν. (2003) παρουσίασε αντίθετα αποτελέσματα από όσα είχαν καταγραφεί στα ευρήματα ορισμένων παρελθουσών και σύγχρονων ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία. Τα ευρήματά τους έδειξαν πως τα επίπεδα εξουθένωσης σε όλες τις κλίμακες ήταν καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς στα γενικά σχολεία.

Εν κατακλείδι, τα ερευνητικά αποτελέσματα για την επαγγελματική εξουθένωση των επαγγελματιών στα ειδικά σχολεία ποικίλουν. Σε κάποιες μελέτες η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία ήταν μεγαλύτερη από ότι στα ειδικά, σε κάποιες άλλες καταγράφηκε το αντίθετο. Δεδομένο που δυσχεραίνει και αποκλείει την ύπαρξη ενός ενιαίου πλαισίου, το οποίο εξαρτάται από το γεωγραφικό χώρο που ζει και εργάζεται το δείγμα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τη χρονική στιγμή διενέργειας της έρευνας.

### **3.3 Αιτιολογικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στα ειδικά σχολεία**

Για τρεις περίπου δεκαετίες, από το 1969 ως το 1996, οι Brunsting et al. παρουσίασαν συνοπτική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών μελετών που σχετίζονταν με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση. Εξ αυτών φάνηκε πως οι επαγγελματίες στην ειδική εκπαίδευση κινδυνεύουν περισσότερο να παρουσιάσουν εξουθένωση επαγγελματική.

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, ορισμένοι αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στα ειδικά σχολεία στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συνεργασία με μαθητές που παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές (Romano, 2016) και η διαχείριση

της συμπεριφοράς των μαθητών η οποία συσχετίζεται με την εμφάνιση εξουθένωσης (Tsouloupas et al., 2010).

Οι Brunsting et al. το 2014 προχώρησαν σε επανεξέταση της επαγγελματικής εξουθένωση που εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή. Αυτή τους η ενέργεια προήλθε από τη διαπίστωση πως η ήδη υπάρχουσα έρευνα είχε κενά. Επίσης, υπήρχαν ειδικές συστάσεις για τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς, τις εργασιακές συνθήκες, την υγεία και τα εκπαιδευτικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα νέα αποτελέσματα που καταγράφηκαν κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί σε διδασκόμενους με συναισθηματικές διαταραχές παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών είχε αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και την εξάντληση. Ωστόσο, υπάρχουν μεταβλητές σε μία τάξη που μπορούν αυτή τη συσχέτιση να τη μετριάσουν (Shen et al., 2015).

Κάτωθι αναφέρονται επιγραμματικά αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία σύμφωνα με τους μελετητές.

- Το φύλο επιδρά στην αποπροσωποποίηση. Οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό (Mukundan et al., 2016).
- Το ανδρικό φύλο εμφανίζει υψηλότερο επίπεδο εξάντλησης (Aloe et al., 2014).
- Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και εξουθένωσης (Coman et al., 2013).
- Η βιωματική επιθυμία ή η αποφυγή ενός εκπαιδευτή να αποφύγει δυσάρεστα πράγματα συσχετίζεται με θετικό τρόπο με την επαγγελματική εξουθένωση. Η συνειδητή επίγνωση και η πολύτιμη διαβίωση σχετίζονται αρνητικά. Από αυτές τις τρεις παραμέτρους που έχουν σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, η δεύτερη αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί το περιβάλλον και η τρίτη να αντιλαμβάνεται τη διαβίωση εντός αυτού (Biglan et al., 2013).
- Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία να διαχειρίζονται μία τάξεις στην οποία υπάρχουν μαθητές από το φάσμα του αυτισμού, λειτουργεί αντίστροφα με την επαγγελματική εξουθένωση (Ruble & McGrew).

Πρέπει να επισημανθεί πως οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούσαν χαρακτηριστικά, γνωρίσματα, συναισθήματα και εργασιακές συνθήκες των ειδικών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από έρευνες

έχει εντοπιστεί η άμεση συσχέτιση της εξουθένωσης και του εργασιακού χώρου, της μαθησιακής τάξης (Vannest & Burke, 2010).

Σύμφωνα με τις παρακάτω έρευνες στους αιτιολογικούς παράγοντες εντάσσονται η μαθητική ηλικία, η κατηγορία της ειδικής αγωγής των διδασκόμενων, η σύνθεση των μαθητών στην ειδικής τάξη και το υπηρεσιακό μοντέλο.

Ειδικότερα, η σχέση μαθητικής ηλικίας και εξουθένωσης καταγράφηκε στις κάτωθι ερευνητικές μελέτες:

1. Μία μελέτη χρονικής διάρκειας 5 ετών έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν μαθητές από 13 έως 19 ετών παρουσίαζαν μέσο επίπεδο εξουθένωσης (Brunsting et al., 2014).
2. Οι εκπαιδευτικοί σε τάξη με μαθητές μεγάλης ηλικιακής ομάδας έχουν πιο υψηλή αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική ολοκλήρωση (Ρθβλε & ΜψΓρες, 2015).
3. Η ηλικιακή ομάδα του μαθητικού συνόλου προσφέρει προβλέψεις για αύξηση ή μη της συναισθηματικής εξάντλησης (Romano, 2016).

Στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, οι μελετητές προσπαθούν να διερευνήσουν τους παράγοντες, τις μεταβλητές που επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μεταξύ αυτών δύο περιγραφικού τύπου έρευνες προσπάθησαν να εντοπίσουν τη συσχέτιση εξουθένωσης και κατηγορίας ειδικής αγωγής. Διαπιστώθηκε πως η συναισθηματική διαταραχή αποδίδει υψηλό βαθμό εξουθένωσης (Romano, 2016). Σε άλλες μελέτες η εν λόγω συσχέτιση αφορά τους εκπαιδευτικούς αυτόνομων τάξεων στις οποίες το μαθητικό σύνολο παρουσιάζει διάφορες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Holotescu et al., 2013).

Τέλος, υπάρχουν έρευνες που συγκρίνουν τη συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης – εξουθένωσης και νοητικής υστέρησης – εξουθένωση προσπαθώντας να εντοπίσουν την κατηγορία που αποδίδει πιο υψηλό επίπεδο εξουθένωσης στα ειδικά σχολεία (Zarafshan et al., 2013).

Σε έρευνα των Mukundan et al. (2016) παράμετροι που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία εκτός από τη μαθητική ηλικία και την κατηγορία ειδικής ανάγκης, που προαναφέρθηκαν, είναι το μέγεθος τάξης, που αυξάνει την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών.



Οι πολλαπλοί παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνας των Coman et al. (2013). Το ερευνητικό δείγμα τους από 53 εκπαιδευτικούς δίδασκε σε ειδικά σχολεία, προσχολικής εκπαίδευσης με αυτισμό. Παρουσιάστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των παιδιών της τάξης με την εξουθένωση.

Οι Irvin et al. (2013) εντόπισαν θετική συσχέτιση του αριθμού των ενήλικων παρευρισκομένων στην αίθουσα και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, θετική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στις αυξημένες εργασιακές ώρες, στους ελλειπείς πόρους, στον εργασιακό φόρτο, στην ύπαρξη γραφειοκρατίας, στις υποχρεωτικές συναντήσεις με το γονεϊκό περιβάλλον και στις εξωσχολικές ευθύνες με την ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία. Επίσης, διαπιστώθηκε σε έρευνες πως πέντε είναι οι κύριες εκπαιδευτικές απαιτήσεις που επηρεάζουν το βαθμό επιπέδου της εξουθένωσης και λειτουργούν ως μία μέθοδο πρόβλεψης της. Αυτές είναι η εκτίμηση, η κοινωνικότητα, η ασφάλεια, η αυτοπραγμάτωση και η αυτονομία (Brunsting et al., 2014).

Τέλος, η ασάφεια των εκπαιδευτικών ρόλων επηρεάζει την εξουθένωση (Philpott, 2015).

### **3.4 Συχνότητα εμφάνισης**

Οι έρευνες έχουν καταλήξει πως η ελλιπής διοικητική υποστήριξη, οι μαθητικές προκλήσεις που απορρέουν από τη συμπεριφορά, η μεγάλη γραφειοκρατία και η υπερφόρτωση του εκπαιδευτικού ρόλου αυξάνουν τη συχνότητα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία (Skaalvik, 2017).

Η συχνότητα εμφάνισης εξουθένωσης είναι ακόμα πιο υψηλή, όταν δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην προσδοκία. Οι προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών πριν την έναρξη της υπηρεσίας τους πολλές φορές δε συνάδουν με το πραγματικό περιβάλλον, το οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν και τις συνθήκες που βιώνουν (Andrews & Brown, 2015).

Ακόμα, η υπερφόρτωση του ρόλου, οι ανάγκη υπερπρόσθετων διδακτικών ωρών, οι ελλειπείς πόροι διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας εντείνουν την κατάσταση και αυξάνουν τη συχνότητα εμφάνισης εξουθένωσης (Langher et al., 2017).

### 3.5 Ερευνητικά αποτελέσματα

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 οι ερευνητικές προσπάθειες παγκοσμίως επικεντρώθηκαν στο ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Την επόμενη δεκαετία οι έρευνες εντατικοποιήθηκαν τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, καθώς διαπιστώθηκε πως η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σωματική, την ψυχική υγεία και την αποδοτικότητα του έργου των εκπαιδευτικών.

Τη δεκαετία του 1990 ξεκίνησε η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία. Τα πορίσματα αυτών παρουσιάζουν συγκρούσεις και αντιφάσεις. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνουν οι Kokkinos & Danazoglou (2009) η ερευνητική προσπάθεια είναι περιορισμένη.

Ορισμένες από τις ερευνητικές προσπάθειες αναφέρθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν κάποιες που αφορούν την ειδική αγωγή.

Μια πληθώρα ερευνητικών μελετών εντοπίζουν αυξημένο επίπεδο άγχους για τις ευθύνες που έχουν στον εργασιακό τους χώρο. Το άγχος επιπλέον προέρχεται από από τις άσχημες εργασιακές συνθήκες και την αδυναμία στη διαχείριση του φόρτου εργασίας (Ghani et al., 2014, Grant, 2017, Paquette & Rieg, 2016, Williams & Dikes, 2015).

Οι Μόττη & Στεφανίδη (2000) είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς στα ειδικά σχολεία και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Η έρευνα παρουσίασε πως οι εργαζόμενοι έχουν χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης και μέτριο επίπεδο προσωπικής επίτευξης.

Οι Κολιάδης και συν. (2003) εντόπισαν πως οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία έχουν χαμηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στα γενικά σχολεία.

Η μελέτη Platsidou & Agalioitis (2008) είχε δείγμα δασκάλους στα ειδικά σχολεία και έδειξε υψηλή συναισθηματική εξάντληση και αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Ο Strassmeier (1992) στην έρευνά του κατέληξε πως το δείγμα των 716 εργαζομένων με τάξη που οι μαθητές είχαν νοητική υστέρηση, είχε 12% τάση εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης.

Έρευνες σε σχολεία ειδικής αγωγής στην Ιρλανδία παρουσίασαν σχέση ανάμεσα στην εξουθένωση και στην προβληματική συμπεριφορά μαθητών (Kelly et al., 2007).

Η έρευνα που έκανε η Lavian (2012) στο Ισραήλ παρουσίασε ως αποτέλεσμα πως η ελάχιστη προϋπηρεσία οδηγεί σε αυξημένο άγχος και η μεγάλη σε εξουθένωση.

Στη Βρετανία, η έρευνα της MacKenzie (2010) κατέληξε πως η διοικητική και οργανωσιακή γραφειοκρατία, ο εργασιακός φόρτος και η ανεπάρκεια χρόνου συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Το δείγμα παρουσίασε συναισθήματα αντιφατικά. Στα αρνητικά συγκαταλέγονταν ο θυμός, η απομόνωση και η απογοήτευση. Στα θετικά η αγάπη για τη δουλειά, η συγκίνηση και η φροντίδα. Τα αισθήματα αυτά υποδηλώνουν κατά την ερευνήτρια συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στα ειδικά σχολεία, η οποία τους παρεμποδίζει να αφήσουν το επάγγελμά τους, αν και αισθάνονται απομονωμένοι, κουρασμένοι, απογοητευμένοι και εξαντλημένοι.

Τέλος, η μελέτη των ερευνητών Saricam & Sakiz (2014) στην Τουρκία κατέληξε πως η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί συχνό φαινόμενο και κοινό πρόβλημα στα σχολεία ειδικής αγωγής και κυρίως στο γυναικείο φύλο. Στους άνδρες εμφανίστηκε υψηλός βαθμός αποπροσωποποίησης.

## **4. Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.1 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθεί η παρουσία επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας και η διερεύνηση της ψυχολογικής τους επιβάρυνσης λόγω της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης.

### **4.2 Στόχοι της έρευνας**

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας και επικεντρώνονται στη μελέτη και περιγραφή του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας και τη συμβολή δημογραφικών παραγόντων στην εκδήλωση του συνδρόμου της εξουθένωσης και στην πιθανή συσχέτιση που παρουσιάζει η επαγγελματική εξουθένωση με την υγειονομική κρίση.

### **4.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερωτήματα της έρευνας που τίθενται, με σκοπό να διερευνηθεί ο κύριος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι είναι τα κάτωθι:

1. Τα επίπεδα στα οποία παρατηρούνται οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στο δείγμα;
2. Ο βαθμός συσχέτισης που αφορά τις 3 διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τις δημογραφικές παραμέτρους;
3. Ο βαθμός επίδρασης των 3 διαστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης στην ψυχολογία του ατόμου λόγω και της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης;
4. Ο βαθμός επίδρασης της ψυχολογικής επιβάρυνσης λόγω της υγειονομικής κρίσης συναρτήσει και των τριών διαστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης;

#### 4.4 Δείγμα της έρευνας

Η ερευνητική μελέτη είχε ως δείγμα - στόχο τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα αφορούσε 114 άτομα από τα οποία οι 30 (26,3%) είναι ανδρικού φύλου και οι 84 (73,7%) γυναικείου.

Για τον σκοπό της έρευνας διανεμήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, 130 ερωτηματολόγια, κατά το χρονικό διάστημα 8 Ιανουαρίου – 2 Φεβρουαρίου 2022 και συμπληρώθηκαν 114, με το ποσοστό ανταπόκρισης (responserate) να ανέρχεται στο 87,7%. Από το σύνολο του δείγματος (N=114) οι 30 (26,3%) είναι άνδρες και οι 84 (73,7%) είναι γυναίκες. Η επικρατούσα ηλικιακή ομάδα του δείγματος είναι περίπου ηλικιακή ομάδα 31-35 με συχνότητα εμφάνισης στο δείγμα 28,1%. Στο δείγμα το ποσοστό των ατόμων που έχουν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ανέρχεται στο 49,1%, με το 89,1% να διαθέτει τουλάχιστον ένα πτυχίο από ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ οι περισσότεροι (60,5%) είναι έγγαμοι. (Διάγραμμα 1 στην σελ. 78 και Πίνακας 2 στην σελ. 77).

#### 4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η έρευνα για τη συλλογή δεδομένων υιοθέτησε την πρακτική της συμπλήρωσης ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η αποστολή του οποίου έγινε ανώνυμα μέσα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (αποκλειστικά) ενώ προσωπική επαφή υπήρξε με ελάχιστα άτομα από το δείγμα. Ο μελετητής ήρθε σε άμεση επικοινωνία με το δείγμα – στόχο. Επίσης, για ηθικούς λόγους αρχής δεν επανήλθε, με εξαίρεση ορισμένες περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της πρώτης μέρας αποστολής, στις οποίες ενημερώθηκε από κάποιους παραλήπτες πως εμφανίστηκε πρόβλημα κατά την προσπάθεια ενεργοποίησης του συνδέσμου που οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο, συντάχθηκε και διαμορφώθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας «Google Forms». Το ερωτηματολόγιο διαχωρίζεται σε δύο μέρη: αρχικά στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος και στο κυρίως ερωτηματολόγιο που διερευνά την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach). Η χρονική περίοδος που απαιτείτο να αφιερώσει το δείγμα στη συμπλήρωσή του ήταν δέκα λεπτά. Κατόπιν επικοινωνίας, το ερωτηματολόγιο της εν λόγω έρευνας εστάλη με επιστολή στο διαθέσιμο e-mail της εκπαιδευτικής μονάδας ή στο προσωπικό των διευθυντών/διευθυντριών. Ως θέμα στην επιστολή, παρουσιάζονταν τα

προσωπικά στοιχεία του μελετητή και ο ερευνητικός στόχος. Ακόμα, εντός του email βρισκόταν ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος που ήταν κρίσιμος για την πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο.

#### **4.6 Ζητήματα δεοντολογίας**

Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε στην αρχή μία εισαγωγική σημείωση, η οποία αποσαφηνίζει στο δείγμα πως θα τηρηθεί η αρχή εμπιστευτικότητας, ανωνυμίας και απορρήτου κάθε προσωπικού δεδομένου, όπως ορίζεται στους κανόνες δεοντολογίας κατά τη διεξαγωγή ερευνητικών προσπαθειών.

#### **4.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων**

Ο ερευνητικός στόχος επιλέχθηκε να απαντηθεί με την ποσοτικής φύσης προσέγγιση. Αυτές οι προσεγγίσεις στηρίζονται σε προσχεδιασμένη ερευνητική σχεδίαση και εφαρμόζονται σε δειγματοληπτικές ερευνητικές μελέτες. Από αυτές αντλούνται εμπειρικά στοιχεία που μπορούν να μετρηθούν. Εν προκειμένω, θα επιβεβαιωθεί ή όχι, η θεωρητική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με την ποσοτική προσέγγιση, τα πορίσματα ερμηνεύονται, κατόπιν συγκρίσεως με προγενέστερες μελέτες. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση θα είναι αμερόληπτη, αφού στηρίζεται σε τυποποιημένη και προκαθορισμένη δομική μορφή (Creswell, 2016).

Οφείλεται να διευκρινιστεί, πως η ποσοτική μόνο προσέγγιση ζητημάτων πρέπει να ελέγχεται περαιτέρω και το θέμα να συνεξετάζεται με ποιοτική προσέγγιση.

Κατά την επιλογή ποσοτικής προσέγγισης, η μέθοδος του ερωτηματολογίου αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Αυτό ισχύει, γιατί προάγει μια ευκολία συλλογής μιας πληθώρας στοιχείων από ένα μεγάλο ερευνητικό δείγμα. Ακόμα, αυτή η μέθοδος μπορεί να συλλέξει στοιχεία ακόμα και σε μικρό χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, το δείγμα – στόχος διατηρεί την ανωνυμία του, γεγονός που το ενθαρρύνει να απαντά με απόλυτη ειλικρίνεια (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επίσης, δεν απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα, σκέψη και νοητική προσπάθεια για τη συμπλήρωση αυτού, αφόσον, μάλιστα και οι ερωτήσεις ανήκουν στην κατηγορία κλειστού τύπου. Τέλος, η ανάλυσή του με τη

στατιστική επιστήμη, βάσει συγκεκριμένων στατιστικών προγραμμάτων, προάγει την ευκολία επεξεργασίας του.

Το ερωτηματολόγιο που, όπως και στην εν λόγω μελέτη, διατίθεται ηλεκτρονικά έχει πολλά πλεονεκτήματα για τον μελετητή συγκριτικά με τα ερωτηματολόγια έντυπης μορφής, διότι χαρακτηρίζεται από ευρύτητα δείγματος, άμεση προσέγγιση δείγματος, ευκολία, οικονομία χρόνου και αυτοματοποιημένη ανάλυση των στοιχείων.

Από την πλευρά του δείγματος που συμμετέχει τα πλεονεκτήματα είναι έκδηλα. Σε αυτά συγκαταλέγεται η ανωνυμία και η συμπλήρωσή του σε επιλεγμένο χρόνο από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται, η ύπαρξη πιθανοτήτων το δείγμα να απαντά βάσει κοινωνικώς αποδεκτής απάντησης κι όχι βάσει του τι το αντιπροσωπεύει. Επίσης, η πιθανότητα μικρής συμμετοχής αριθμητικά. Στην έρευνα της παρούσας εργασίας, λόγω ωραρίου εργασίας του μελετητή (εκπαιδευτικός σε τάξη), το ερωτηματολόγιο αποτελούσε μοναδική λύση.

Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δύο μέρη: α. ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και β. το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά Maslach.

#### **α) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών**

Η καταγραφή δημογραφικών γνωρισμάτων του δείγματος έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα στοιχεία αφορούσαν ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες, με βάση τη βιβλιογραφία (DeHeus&Diekstra, 1999), αναφέρονται στην παρουσίαση ή μη επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία αφορούσαν την ηλικία, τις πρόσθετες σπουδές, την οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, την περιοχή που εδρεύει το σχολείο, τον αριθμό των τμημάτων της μονάδας, τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τα χρόνια θητείας. Στο τέλος του ερωτηματολογίου το δείγμα ερωτήθηκε να εκτιμήσει το ποσοστό επί τοις % που θεωρεί πως η υγειονομική κρίση έχει επιδράσει στην ψυχολογική του κατάσταση με σκοπό να διαπιστωθεί αν και πόσο συσχετίζεται η επαγγελματική εξουθένωση με την πρόσφατη υγειονομική κρίση στην Ελλάδα.

#### **β) Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης**

Η μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Σχολείων Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας πραγματοποιήθηκε με Ερωτηματολόγιο ή Κλίμακα Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης (MaslachBurnoutInventory-EducatorsSurvey ή MBI-ES) των Maslach, Jackson & Schwab (1996), του οποίου η μετάφραση και η απαραίτητη προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα έγινε από τον Κόκκινο (2002). Το ερωτηματολόγιο προέρχεται από πρόσφατη έκδοσή του από τη Maslach και τους συνεργάτες της, η οποία έχει προσαρμοστεί κατάλληλα για να το χρησιμοποιούν σε μελέτες που διενεργούνται στον εκπαιδευτικό χώρο. Το MBI είναι ένα σύγχρονο και διαδεδомένο εργαλείο για τη μέτρηση επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού χρησιμοποιείται σε παγκόσμια κλίμακα, σε ποσοστό 90% των ερευνών (Hastings, Horne & Mitchell, 2004). Όλες οι ξενόγλωσσες εκδοχές που υπάρχουν διαθέτουν ίδια εσωτερική συνοχή και δομή όπως και η πρώτη αμερικανική εκδοχή (Evans & Fischer, 1993). Αυτό βοηθά και υποστηρίζει την αντιπαραβολή και τη σύγκριση όλων των ερευνητικών πορισμάτων σε διεθνές επίπεδο.

Το ερωτηματολόγιο διαθέτει 21 προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση, που κατανέμονται σε 3 υποκλίμακες, που αντιστοιχούν στις 3 διαστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης: 10 προτάσεις σχετίζονται με τη συναισθηματική εξάντληση, 6 προτάσεις με τα προσωπικά επιτεύγματα, 5 προτάσεις για την αποπροσωποποίηση. Οι υποκλίμακες θεωρούνται ανεξάρτητες - οι απαντήσεις δε συνυπολογίζονται. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης έχει τροποποιηθεί, για να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τη μελέτη των απαντήσεων έγινε χρήση επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, με βάση την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένης κατάστασης, που συμβαίνει στους ίδιους. Η κλίμακα διαβάθμιση από το 0 έως το 6. Σε αυτή την κλίμακα το 0=ποτέ, το 1=μερικές φορές τον χρόνο ή λιγότερο, το 2=μια φορά τον μήνα ή λιγότερο, το 3=μερικές φορές τον μήνα, το 4=μια φορά την εβδομάδα, το 5=μερικές φορές την εβδομάδα και το 6=κάθε μέρα. Ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης σε καθεμιά από τις 3 υποκλίμακες αντιστοιχεί στον μέσο όρο των απαντήσεων.

Στον κάτωθι πίνακα καταγράφονται οι οριακές τιμές για τα χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, για κάθε μία υποκλίμακα. Λόγω της διαφοροποίησης στο πλήθος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων έχει τροποποιηθεί και η κλίμακα μελέτης του αποτελέσματος



σε σχέση με άλλες αντίστοιχες έρευνες. Επίσης κάποιες από τις ερωτήσεις αντιστράφηκαν (0→6 και 6→ 0 τα λοιπά αντιστοίχως) ώστε να υπάρχει μία ομοιογενείς σκοπιά στα αποτελέσματα. Με βάση και τα παραπάνω η κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων αντιστράφηκε πλήρως έτσι όσο μεγαλύτερη τιμή έχουμε στα προσωπικά επιτεύγματα τόσο λιγότερη είναι η αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων. Σημειώνεται ότι οι μεγάλες τιμές στην αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση αποτυπώνουν την υψηλή επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, όσον αφορά τα προσωπικά επιτεύγματα αντιστράφηκε η κλίμακα ώστε να μετρηθεί η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων η οποία αποτελεί μέτρο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

**Πίνακας 13: Οριακές τιμές που αντιστοιχούν σε χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης**

<b>ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ</b>	<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>
Συναισθηματική εξάντληση	$\leq 20$	<b>21 - 40</b>	$\geq 41$
Έλλειψη Προσωπικών επιτευγμάτων	$\leq 12$	<b>13 -24</b>	$\geq 25$
Αποπροσωποποίηση	$\leq 10$	<b>11- 20</b>	$\geq 21$

**Πηγή: Προσαρμοσμένο στην έρευνα.**

Επομένως, υψηλή επαγγελματική εξουθένωση υπάρχει στην περίπτωση που σημειώνονται πολύ υψηλές τιμές συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και ταυτόχρονα χαμηλή τιμή προσωπικών επιτευγμάτων, ενώ χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης καταγράφεται όταν παρατηρούνται χαμηλές τιμές συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και παράλληλα υψηλή τιμή προσωπικών επιτευγμάτων.

Για τον υπολογισμό των εις άνω κλιμάκων θεωρήθηκε ότι οι μέσες τιμές χαμηλή θεωρείται μία μέση τιμή στην κλίμακα η οποία είναι  $\leq 2$  , από 2 έως 4 θεωρήθηκε ότι είναι μέτρια και άνω του 4 θεωρήθηκε ότι η μέση τιμή υποδεικνύει υψηλά σκορ.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του MBI-ES ερωτηματολογίου ελέγχεται με τη χρήση του δείκτη εσωτερικής συνοχής (Cronbach' salpha). Όπως αποτύπωσαν οι δημιουργοί Maslach και Jackson

(όπως αναφέρεται στο Κάντας, 1996), οι δείκτες για την αξιοπιστία κάθε κλίμακας είναι οι κάτωθι:

- Συναισθηματική εξάντληση = 0,90.
- Προσωπικά επιτεύγματα = 0,71.
- Αποπροσωποποίηση = 0,79.

Το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο βάσει ελληνικών δειγμάτων προγενέστερων ερευνών (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992. Κάντας, 1996. Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Σε καθεμιά από τις 3 υποκλίμακες, ο δείκτης αξιοπιστίας των προγενέστερων μελετών είναι:

α) Στην έρευνα Αναγνωστόπουλου και Παπαδάτου (1992) σημειώνονται τιμές συναισθηματικής εξάντλησης 0,84, προσωπικών επιτευγμάτων 0,71 και αποπροσωποποίησης 0,55.

β) Στην έρευνα Κάντα (1996) αποτυπώνονται τιμές αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση 0.82, με τα προσωπικά επιτεύγματα 0.77 και με την αποπροσωποποίηση 0.66.

γ) Στην έρευνα Κόκκινου και Δαβάζογλου (2006), οι τιμές συναισθηματικής εξάντλησης είναι 0.80, προσωπικών επιτευγμάτων είναι 0.90 και αποπροσωποποίησης είναι 0,68.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, υπολογίζοντας πως οι τιμές > 0,70 λαμβάνονται ως ικανοποιητικές, οι τιμές αυτές που αντιστοιχούν στη συναισθηματική εξάντληση είναι 0.861, στα προσωπικά επιτεύγματα είναι 0,865 και στην αποπροσωποποίηση είναι 0.794.

#### **4.8 Στατιστική επεξεργασία**

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και περάστηκαν στη βάση δεδομένων του SPSS 18, ενός στατιστικού λογισμικού. Με το SPSS έγιναν οι στατιστικές αναλύσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Ειδικότερα, έγινε χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής για να παρουσιαστούν και να περιγραφούν τα δεδομένα. Επίσης, τρόποι επαγωγικής στατιστικής για να εξαχθούν στατιστικά συμπεράσματα.

**Περιγραφικές μέθοδοι:** χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος, το ελάχιστο, η τυπική απόκλιση, ραβδόγραμμα, το μέγιστο και η επικρατούσα τιμή, για να αναλυθούν αριθμητικές (η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας κλπ.) και οι ιεραρχικές μεταβλητές (κλίμακας likert). Ακόμα, εισήχθησαν στην έρευνα πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών, ραβδογράμματα ποσοστών και γραφήματα πίτας, για να περιγραφούν και να παρουσιαστούν οι κατηγορικές μεταβλητές (το φύλο, οι πρόσθετες σπουδές κλπ.).

Η **ανίχνευση πιθανών συσχετίσεων**, ανάμεσα στις αριθμητικές ή/και ιεραρχικές μεταβλητές, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή για τη γραμμική συσχέτιση Pearson. Η **ανίχνευση εξάρτησης** ανάμεσα στην ψυχολογική επιβάρυνση ως απόρροια της υγειονομικής κρίσης και των 3 διαστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης, διενεργήθηκε με τη χρήση απλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Ως **επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το 5%** για όλους τους ελέγχους υποθέσεων.

Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha για τη **διερεύνηση αξιοπιστίας** των τριών υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης. Ικανοποιητική αξιοπιστία δείχνουν οι τιμές του συντελεστή που είναι  $> 0.7$ .

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1 Παρουσίαση δημογραφικών χαρακτηριστικών

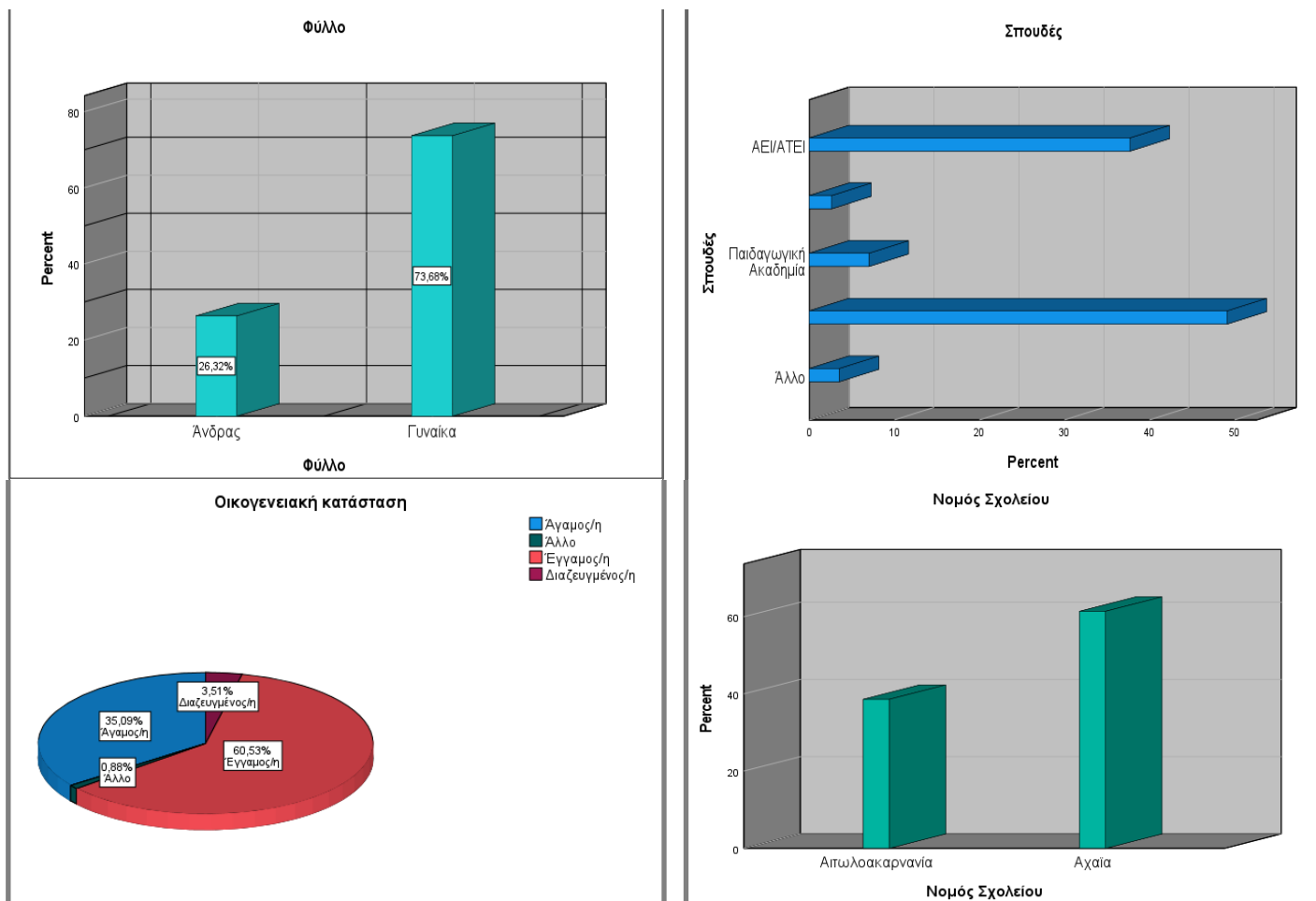
Πίνακας 14: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=94)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤ Ο (%)
ΦΥΛΟ	<i>Ανδρας</i>	30	26,3%
	<i>Γυναίκα</i>	84	73,7%
ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	<25	6	5,3%
	25-30	12	10,5%
	31-35	32	28,1%
	36-40	17	14,9%
	41-45	14	12,3%
	46-50	18	15,8%
	51<	15	13,2%
	Άλλο	4	3,5%
ΣΠΟΥΔΕΣ	Μεταπτυχιακό	56	49,1%
	Παιδαγωγική Ακαδημία	8	7,0%
	Πρόσθετο πτυχίο	3	2,6%
	Άλλο	4	3,5%
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Άγαμος/η	40	35,1%
	Άλλο	1	0,9%
	Διαζευγμένος/η	4	3,5%
	Έγγαμος/η	69	60,5%
	Άγαμος/η	40	35,1%
ΝΟΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Αιτωλοακαρνανία	44	38,6%
	Αχαΐα	70	61,4%
ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Γενικό Σχολείο - Παράλληλη στήριξη	30	26,3%
	Γενικό Σχολείο - Τμήμα ένταξης	33	28,9%
	Ειδικό Σχολείο	51	44,7%

<b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΘΕΣΗ</b>	<b>Αναπληρωτής/τρια</b>	54	47,4%
	<b>Μόνιμος/η</b>	60	52,6%
	<b>Άλλο</b>	74	64,0%
<b>ΥΠΑΡΧΟΝ ΧΡΟΝΙΟ ΝΟΣΗΜΑ</b>	<b>ΑΜΕΑ</b>	8	7,0%
	<b>Αυτοάνοσο νόσημα</b>	11	9,6%
	<b>Ιστορικό καρκίνου</b>	2	1,8%
	<b>Καρδιολογικό νόσημα</b>	5	4,4%
	<b>Νευρολογικό νόσημα</b>	4	3,5%
	<b>Πνευμονολογικό νόσημα</b>	4	3,5%
	<b>Ψυχικό νόσημα</b>	6	5,3%
	<b>Άλλο</b>	57	50,0%
	<b>Απώλεια οικογενειακού/ φιλικού ατόμου από κορωνοϊό</b>	9	7,9%
<b>ΠΡΟΣΦΑΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ (ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΤΟΣ)</b>	<b>Απώλεια/ Θάνατος οικογενειακού/ φιλικού προσώπου</b>	16	14,0%
	<b>Διαζύγιο</b>	1	0,9%
	<b>Νοσήσατε από κορωνοϊό.</b>	27	23,7%
	<b>Χωρισμός</b>	3	2,6%

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι γυναίκες 84(73,7%) ενώ οι άντρες είναι 30 (42,6%). Σχεδόν στο σύνολό τους (26,3%). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα 56 (49,1%), είτε πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ 43 (37,7%),το 2,6%(3) δήλωσε ότι διαθέτει πρόσθετο πτυχίο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-35 ανήκει το (28,1%), τα λιγότερα άτομα συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα <25 στην οποία είχαμε 6 καταγραφές (5,3%),ενώ στην ομάδα 36-40 ανήκει το 14,9%. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων επέλεξε την απάντηση έγγαμοι στην ερώτηση ποιά είναι η οικογενειακή τους κατάσταση με ποσοστό 60.5%. Το 61.4% αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον νομό Αχαΐας ενώ το 38,6% αφορά εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται στον νομό Αιτωλοακαρνανίας. Το 52,6%των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 47,4% είναι αναπληρωτές καθηγητές. Στην προσπάθεια μας να αξιολογήσουμε την επίδραση χρόνιων νοσημάτων και πρόσφατων προβλημάτων στην επαγγελματική εξουθένωση εντοπίσαμε ότι το 23.7% δήλωσε ότι τον τελευταίο χρόνο προσβλήθηκε από Covid-19, ενώ το 14,7% είχε απώλεια κοντινού του προσώπου. Οι περισσότεροι (50%) επέλεξαν την απάντηση άλλο η οποία αποτελεί ομπρέλα που περιέχει και το ενδεχόμενο να μην αντιμετωπίσαν σοβαρό πρόβλημα τον τελευταίο χρόνο ή να

αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα εκτός λίστας. Η επικρατούσα απάντηση για πιθανά χρόνια νοσήματα αφορούσαν αυτοάνοσα προβλήματα (9,6%) .



Διάγραμμα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=114)

## 5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES)

Για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης 21 ερωτήσεις (MBI-ES), όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν με «0= Ποτέ έως 6= Κάθε μέρα» τον βαθμό εξουθένωσής τους με βάση την συχνότητα εμφάνισης συναισθημάτων σχετιζόμενων με την

εξάντληση. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες και το συνολικό σκορ της κάθε μιας προκύπτει αθροίζοντας το σκορ των επιμέρους ερωτήσεων που την απαρτίζουν.

### 5.2.1 Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης

Πρώτη υποκλίμακα είναι η **συναισθηματική εξάντληση**, όπου το μεγαλύτερο σκορ σημαίνει και μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση των ερωτώμενων.

**Πίνακας 15: Παράμετροι MBI – Συναισθηματική Εξάντληση**

A/A EP.	MBI – Συναισθηματική Εξάντληση	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T.	T.A.
1	Νιώθω εξαντλημένος όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία μέρα δουλειάς	0	6	2.69	1.635
2	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα	0	6	2.24	1.756
3	Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου	0	6	2.55	1.678
4	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	0	6	3.40	1.769
5	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με τους εκπαιδευτικούς	0	6	2.05	1.671
6	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0	6	2.15	1.570
7	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας	0	6	2.11	1.779
8	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0	6	1.74	1.337
9	Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς	0	6	1.98	1.499
10	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/stress η συνεχής τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	0	6	2.40	2.04
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ</b>		<b>0</b>	<b>60</b>	<b>23.31</b>	<b>16.737</b>
<b>Cronbach' s Alpha</b>			<b>0,865</b>		

Διάγραμμα 2. Συναισθηματική Εξάντληση

Το μέσο συνολικό σκορ της υποκλίμακας είναι 23.31 το οποίο υποδεικνύει μέτρια συναισθηματική εξάντληση. Με μεγαλύτερη συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στο σχολείο (3,40). Με μικρότερη συχνότητα έχουν την αίσθηση ότι νιώθουν γεμάτοι ενέργεια στο τέλος μιας σχολικής ημέρας (1,74). Η αξιοπιστία της υποκλίμακας ανέρχεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα αφού Cronbach's Alpha = 0.865 > 0.7.

**Πίνακας 16: Επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Συναισθηματική εξάντληση	<i>Χαμηλή</i>	52	46
	<i>Μέτρια</i>	51	44
	<i>Υψηλή</i>	11	10

Με μετατροπή της συναισθηματικής εξάντλησης σε κατηγορική μεταβλητή, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένα μικρό τμήμα του δείγματος, όπου η συναισθηματική εξάντληση είναι υψηλή (10,0%). Η πλειονότητα, όμως, των εκπαιδευτικών παρουσιάζει χαμηλή εξουθένωση (46%) ενώ εξίσου σημαντικό ποσοστό (40%) παρουσιάζει μέτρια εξουθένωση.

### 5.2.2 Η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων

Δεύτερη υποκλίμακα είναι τα **προσωπικά επιτεύγματα**, όπου το μικρότερο σκορ σημαίνει και μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση των ερωτώμενων. Αντιστρέφοντας όμως την διαδικασία υπολογίσαμε την έλλειψη αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων.

**Πίνακας 17: Παράμετροι MBI – Προσωπικά Επιτεύγματα**

A/A EP.	MBI – Προσωπικά Επιτεύγματα	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T.	T.A.
11	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών πολύ αποτελεσματικά	0	6	2.18	1.477
12	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων	0	5	1.61	1.467
13	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς	0	6	1.41	1.349



14	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0	5	1.85	1.298
15	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου	0	6	1.68	1.429
16	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου	0	6	1.60	1.62
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ</b>		<b>0</b>	<b>34</b>	<b>10,33</b>	<b>8,642</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,794</b>			

Το μέσο συνολικό σκορ της υποκλίμακας είναι 10,33, υποδεικνύοντας ότι η αίσθηση έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των μελών του δείγματος είναι σχετικά χαμηλή, άρα το δείγμα θεωρεί ότι παρουσιάζει υψηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων. Με μικρότερη συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς με μέσο σκορ (1.41) . Με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των λοιπών εκπαιδευτικών με σκορ (2,18) . Η αξιοπιστία της υποκλίμακας ανέρχεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα αφού Cronbach's Alpha = 0.794 > 0.7.

**Πίνακας 18: Επίπεδα Προσωπικών Επιτευγμάτων**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<b>Προσωπικά επιτεύγματα</b>	<i>Χαμηλή</i>	77	67
	<i>Μέτρια</i>	36	31.5
	<i>Υψηλή</i>	1	8.8

Με μετατροπή των προσωπικών επιτευγμάτων σε κατηγορική μεταβλητή, διαπιστώνεται ότι στους μισούς ερωτώμενους, η αίσθηση έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων είναι χαμηλή (67,0%). Όμως, παρουσιάζεται και ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με μέτρια εξουθένωση και αίσθηση έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων (31.5%).

### 5.2.3 Η διάσταση της αποπροσωποποίησης

Τρίτη υποκλίμακα είναι η **αποπροσωποποίηση**, όπου το μεγαλύτερο σκορ σημαίνει και μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση των ερωτώμενων.

**Πίνακας 19: Παράμετροι MBI - Αποπροσωποποίηση**

A/A ΕΡ.	ΜΒΙ – Αποπροσωποποίηση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Τ.	Τ.Α.
17	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα σαν να ήταν αντικείμενα	0	6	1.24	1.61
18	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	0	5	1.32	1.44
19	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	0	6	1.51	1.65
20	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους εκπαιδευτικούς	0	6	1.6	1.73
21	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους	0	6	1.12	1.41
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ</b>		<b>0</b>	<b>29</b>	<b>6.79</b>	<b>7,839</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>			<b>0,794</b>		

Το μέσο συνολικό σκορ της υποκλίμακας είναι 6.79, υποδεικνύοντας ότι η αποπροσωποποίηση των μελών του δείγματος είναι χαμηλή. Με μεγαλύτερη συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους συναδέλφους τους (1.60). Με μικρότερη συχνότητα νιώθουν ότι οι συνάδελφοι τους κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματα τους (1.12). Η αξιοπιστία της υποκλίμακας είναι ικανοποιητική αφού Cronbach's Alpha = 0,794 > 0.7.

**Πίνακας 20: Επίπεδα Αποπροσωποποίησης**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Αποπροσωποποίηση	<i>Χαμηλή</i>	84	74.0
	<i>Μέτρια</i>	24	21.0

Με μετατροπή της αποπροσωποποίησης σε κατηγορική μεταβλητή, διαπιστώνεται ότι στην μεγάλη πλειονότητα του δείγματος, η επαγγελματική εξουθένωση είναι χαμηλή (74.0%). Αντιθέτως, υψηλή αποπροσωποποίηση και εξουθένωση παρουσιάζει μόνο το 5% του δείγματος.

#### 5.2.4 Βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ερωτηματολογίου

Συγκεντρωτικά, όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MBI-ES με τα βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τους ακολουθούν παρακάτω:

**Πίνακας 21: Ερωτηματολόγιο MBI - Συγκεντρωτικά**

A/A ΕΡ.	MBI	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T.	T.A.
1	Νιώθω εξαντλημένος όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία μέρα δουλειάς	0	6	2.69	1.64
2	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα	0	6	2.24	1.76
3	Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου	0	6	2.55	1.68
4	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	0	6	3.40	1.77
5	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με τους εκπαιδευτικούς	0	6	2.05	1.67
6	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0	6	2,15	1.57
7	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής μέρας	0	6	2,11	1.78
8	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου	0	6	1,60	1.62
9	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών πολύ αποτελεσματικά	0	6	2,18	1.48
10	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων	0	5	1,61	1.47

A/A ΕΡ.	ΜΒΙ	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Τ.	Τ.Α.
11	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0	6	1,74	1.34
12	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς	0	6	1,41	1.35
13	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0	5	1,85	1.3
14	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου	0	6	1,68	1.43
15	Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς	0	6	1,98	1.5
16	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα σαν να ήταν αντικείμενα	0	5	1,24	1.61
17	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	0	6	1,32	1.44
18	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	0	6	1,51	1.65
19	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους	0	6	1,12	1.41
20	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους εκπαιδευτικούς	0	6	1,60	1.73
21	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/stress η συνεχής τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	0	6	2,40	2.04
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΣΚΟΡ</b>		<b>0</b>	<b>117</b>	<b>40,43</b>	<b>33,218</b>

Το μέσο συνολικό σκορ της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι 40.43, υποδεικνύοντας ότι η επαγγελματική εξουθένωση των μελών του δείγματος είναι χαμηλή καθώς αν η μέση τιμή για κάθε ερώτηση ήταν 2 τότε η συνολική εξουθένωση θα ήταν  $42 > 40,43$ .

### 5.2.5 Επίδραση λόγω συνεχών τροποποιήσεων θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών

Ως επιπλέον εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI-ES), συμπληρωματικά ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το επίπεδο έντασης/stress που τους δημιουργούν οι συνεχείς μεταβολές του θεσμικού πλαισίου που αφορούν την εκπαίδευση.

**Πίνακας 22: Ένταση/Stress από την συνεχή τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών:**

A/A EP.		Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T.	T.A.
21	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/stress η συνεχής τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	0	6	2,40	2.04

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται ότι η προκαλούμενη ένταση/stress από την συνθήκη αυτή είναι αρκετά κάτω του μετρίου, σε μια κλίμακα από 0 έως 6 (2.40).

### 5.2.6 Επίδραση της υγειονομικής κρίσης του Covid-19 στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των 3 διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του υπό μελέτη παράγοντα έγινε με το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson.

**Πίνακας 23: Συσχέτιση παράγοντα ελέγχου με τις παραμέτρους MBI:**

	Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπικά Επιτεύγματα	Αποπροσωποποίηση
	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>
<b>Το ποσοστό της επίδρασης υγειονομική κρίση στην ψυχολογική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών</b>	0,547**	0,013	0,150

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson

\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

Η επίδραση της υγειονομικής κρίσης που παρουσιάζεται στο δείγμα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική(99%)θετική συσχέτιση τόσο με τη συναισθηματική εξάντληση (0,547). Δηλαδή, τα υψηλά επίπεδα ψυχολογικής επιβάρυνσης από την υγειονομική κρίση μπορούν να

μεταφραστούν σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (και το αντίστροφο). Ο παράγοντας Covid-19 δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις άλλες δύο κλίμακες.

Πίνακας 24: Εξάρτηση παράγοντα ελέγχου από τις παραμέτρους MBI Παλινδρόμησης)

(χρήση Απλής Γραμμικής

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης	Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπικά Επιτεύγματα	Αποπροσωποποίηση
Σε ποιο ποσοστό % εκτιμάτε ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ψυχολογική σας κατάσταση	Συντελεστής β	0,366**	0,007	0.113
	p-value	<0.001	0,890	0,111
	R <sup>2</sup>	0,299	0,000	0,23

\* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Εφόσον η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τον παράγοντα που αφορά την ψυχολογική επίδραση του covid-19, διενεργήθηκε γραμμική παλινδρόμηση ώστε να ελεγχθεί περαιτέρω η πιθανή εξάρτηση του υπό μελέτη παράγοντα από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η χρήση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν προτιμήθηκε λόγω των έντονων συσχετίσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές (πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας). Αντί αυτής, χρησιμοποιήθηκαν 3 απλές γραμμικές παλινδρομήσεις, όπου ανεξάρτητη μεταβλητή τίθεται, κάθε φορά, μια από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή σημειώνει p-value στο συντελεστή της μικρότερο του 0,05 (και άρα είναι στατιστικά σημαντικός) στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Επομένως, σύμφωνα με το συντελεστή β της κάθε παλινδρόμησης, φαίνεται ότι **όσο μεγαλώνουν τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης μεγαλώνει και η ψυχολογική επιβάρυνση από την υγειονομική κρίση του covid-19.**

## Συμπεράσματα

Το θέμα μελέτης της παρούσας εργασίας αφορούσε στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας. Μετά την προσπάθεια προσέγγισης του εννοιολογικού πλαισίου της επαγγελματικής εξουθένωσης, παρουσιάστηκαν κάποια από τα πιο συχνά (στα πλαίσια της βιβλιογραφίας) θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της. Ακολούθως, έγινε μελέτη της εμφάνισής της στο επαγγελματικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, με αναφορές τόσο ελληνόγλωσσες όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην συνέχεια, αναλύθηκαν οι κύριοι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση του συνδρόμου και μετά την ταξινόμηση τους σε ατομικούς, οργανωτικούς και παράγοντες συναλλαγής, έγινε αναφορά στις επιπτώσεις που έχει για το σύνολο των εργαζομένων αλλά και σε παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν για να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί. Ακόμη, έγινε αναφορά στην ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ενώ, τέλος, επιχειρήθηκε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα ειδικά και γενικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης..

Το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, κυρίως όσων οι εργαζόμενοι βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, στηρίζεται τις περισσότερες φορές στο θεωρητικό μοντέλο της Maslach, με τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης, των μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων και της αποπροσωποποίησης. Το εν λόγω μοντέλο παρέχει τη δυνατότητα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το εργαλείο MaslachBurnoutInventory (MBI), στο οποίο έχει στηριχθεί το 90% της έρευνας. Με τα ευρήματά του μπορεί να γίνει σύγκριση και αντιπαράθεση ανάμεσα στις έρευνες σε διεθνές επίπεδο, καθώς η μετάφρασή του στις διάφορες γλώσσες θεωρείται πως δε έχει αλλοιώσει την εσωτερική συνοχή με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο.

Με την παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας εμφανίζουν σε χαμηλά επίπεδα επαγγελματική εξουθένωση και πιο συγκεκριμένα, ως προς τις τρεις διαστάσεις της, χαμηλή συναισθηματική εξάντληση σε ποσοστό 74% με μέσο όρο μικρότερο του 2, χαμηλή εξουθένωση

στα προσωπικά επιτεύγματα με μόνο το 8.8% να δηλώνει δυσαρέσκεια και χαμηλή αποπροσωποποίηση (74,%) με μέσο όρο 1.417 .

Συνολικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων της Αχαΐας και της Αιτωλοακαρνανίας φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και υψηλά επίπεδα στον δείκτη προσωπικών επιτευγμάτων. Σημαντική ήταν και η επίδραση που παρατηρήθηκε ότι έχουν οι ψυχολογικές προεκτάσεις της πρόσφατης πανδημίας του covid-19 στην συναισθηματική εξουθένωση των συμμετεχόντων.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα

Αναγνωστόπουλος, Φ., Παπαδάτου, Δ., (1992), «Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών». *Ψυχολογικά θέματα*, 5 (3) : 183-202.

Αντωνίου, Α.Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής 141 αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη, (επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία*, Αθήνα: Διόνικος.

Αντωνίου Α. (2005), «Επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους Το σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στις μονάδες ψυχικής υγείας & ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης Παρεμβάσεις σε Ατομικό και Οργανωσιακό Επίπεδο». Μονάδα Υποστήριξης & Παρακολούθησης «ΨΥΧΑΡΓΩΣ» ΕΓ Φάση Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Υγεία - Πρόνοια 2000-2006», 2-48.

Βλάχος, Φ. & Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α. (1997), «Η σχεσιοδυναμική παρουσία του δάσκαλου στην τάξη μέσα από την άσκηση των ρόλων του». *Σχολείο & Ζωή*, 45, 13-22.

Εγκύκλιος, (2018). Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή μαθητών /τριών, για το διδακτικό έτος 2018-2019. ([https://www.gdimitrakopoulos.gr/files/egkyklios\\_par\\_st\\_2018-2019.pdf](https://www.gdimitrakopoulos.gr/files/egkyklios_par_st_2018-2019.pdf)).

Κάντας, Α. (1996), «Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας». *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.

Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι. & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4(1), 6-17.

Μπασσιούρη, Φ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση του υγειονομικού προσωπικού. *Επιθεώρηση υγείας*, 18 (108):25-31.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε & ΒλάχουΜπαλαφούτη, Α. (επιμ.), Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 57- 81.

Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ., (2007), «Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Ψυχολογία, 14 (4) : 367-391.

Pines, A.M. (2008), «Ασυνείδητες επιλογές στην επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας». Στο Αντωνίου, Α., (επιμέλεια), Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, University studio press, Θεσσαλονίκη, 129-161.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών [Διδακτορική διατριβή].

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιάκκιρος, Α.& Πασιαρδής, Π.(2002), «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων». Παιδαγωγική Επιθεώρηση,33, 195-213.

Φατούρου, Μ., Παπαθανασίου, Μ., (2008), «Επαγγελματική εξουθένωση : πράξη και πρόληψη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας». Στο Αναγνωστόπουλος, Φ., Καραδήμας, (2008) (επιμέλεια), «Υγεία και ασθένεια : ψυχολογικές διεργασίες». Εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, 653-672.

## Ξενόγλωσση

- Aiken, L., Rafferty, A. M., & Sermeus, W. (2014). Caring nurses hit by a quality storm: Low investment and excessive workloads, not uncaring attitudes, are damaging the image of NHS trusts, argue the authors of groundbreaking research into Europe's nurse workforce. *Nursing Standard*, 28(35), 22-25.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.
- Andrews, A., & Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126-131.
- Astrauskaite, M., Vaitkevicius, R., Perminas, A. (2011), «Job satisfaction survey: A confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample». *International Journal of Business and Management*, 6(5), 41-50.
- Bandura, A. (1977), « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological Review*, 84(2) 191 – 215.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87 - 99.
- Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., & Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 196–210.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 37(4), 681-711.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotion work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Cherniss, C., (1980), « Professional burnout in human service organizations». Preager publisher, New York.

- Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., & Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 345–360.
- Cordes, C., Dougherty, T., (1993), «A review and an integration of research on job-burnout». *Academy of management review*, 18 (4): 621-656.
- Daley, C. (2013). Stemming the tide of leadership instability in long term care: How worklife factors and burnout contribute to nursing home administrators' intention to leave their job and career (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Leiter, M. (2014). Burnout and job performance: The moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of occupational health psychology*, 19(1), 96.
- Eagly, A. H., (1987), «Sex differences in social behavior: A social-role interpretation». Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teacher's roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 16, 161-170.
- Evers, G., Brouwers, A., & Tannis, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, 1 – 57.
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13.
- Grant, M. C. (2017). A Case Study of Factors That Influenced the Attrition or Retention of Two First-Year Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77, 84.
- Grayson, J. & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and teacher education*, 24, 1349-1363.

- Hakanen, J. J., & Bakker, A. B. (2017). Born and bred to burn out: A lifecourse view and reflections on job burnout. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 354.
- Hoffarth, M. J. (2016). Executive Burnout. *Business History Review*, 90(4), 701-708.
- Holotescu, C., Cismariu, L., Spina, M. F., Grosseck, G., Naaji, A., & Dragomir, M. (2013). Identifying and Preventing Educators' Burnout Using a Microblogging Community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 443- 449.
- Hunsaker, S., Chen, H. C., Maughan, D., & Heaston, S. (2015). Factors that influence the development of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction in emergency department nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(2), 186-194.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L., Schuler, R.S. (1986), «Toward an understanding of the burn-out phenomenon». *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Kokkinos, C. M. (2006), «Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus». *Στρας and Health*, 22(1) 25 – 33.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120.
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools). *Teachers and Teaching: theory and practice* 18(2), 233–247.
- Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. *Burnout Research*, 2(1), 25- 35.
- Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 77-88.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Maslach, C., Leiter, M., (1997), «The truth about burnout». Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2014). 10 Burnout in the workplace. In *Psychology Serving Humanity: Proceedings of the 30th International Congress of Psychology: Volume 2: Western Psychology* (Vol. 2, p. 116). Psychology Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McTiernan, K., & McDonald, N. (2015). Occupational stressors, burnout and coping strategies between hospital and community psychiatric nurses in a Dublin region. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 22(3), 208- 218.
- Menezes, P. D. Z. R. S. (2016). A síndrome de burnout. Uma meta-análise sobre a síndrome em professores portugueses (Doctoral dissertation).
- Mukundan, J., Rezvani, S. A., & Zare, P. (2016). Burnout among Primary and Secondary School Teachers of English Subject in Malaysia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(6), 354.
- Nias, J. (1989), «Primary teachers talking: A study of teaching as work». Routledge, London.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58.
- Passalacqua, S. A. (2016). OCCUPATIONAL BURNOUT AND THE CASE STUDY OF PHYSICIANS. *Work Pressures: New Agendas in Communication*, 111.
- Philpott, C. (2015). Creating an in-school pastoral system for student teachers in school-based initial teacher education. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 8-19.
- Romano, T. (2016). Special and General Education Teachers' Perceptions of School Reform Initiatives: Relationship to Stress and Burnout (Doctoral dissertation, Barry University).
- Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2748–2763.
- Rudow, B. (1999), «Στρες and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives». Στο R. Vandenberghe & A. M.
- Sarıçam, H., & Sakız, H., (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423–437.

- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer Netherlands.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
- Sihotra, K., & Malhotra, P. (2014). A study on burnout and well being among school teachers belonging to socially dis-advantaged sections. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(11), 1357.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611- 625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059 – 1069.
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Kerschreiter, R., Schuh, S. C., & van Dick, R. (2014). Leaders enhance group members' work engagement and reduce their burnout by crafting social identity. *German Journal of Human Resource Management*, 28(1-2), 173-194.
- Tijdink, J. K., Vergouwen, A. C., & Smulders, Y. M. (2013). Publication pressure and burn out among Dutch medical professors: A nationwide survey. *PLoS One*, 8(9), e73381.
- Travers, C., (2010). Το στρες στην εκπαίδευση. Στο Αντωνίου, Α.Σ, (επιμ.), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189.
- Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, 31, 126–142.
- Weber, A., Reinhard, J., (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies;. *Occupational medicine*, 50 (7) : 512-517.

Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.

Wood, J., Wallace, J., Zeffane R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998), «Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective». Jacaranda: Wiley Ltd.

Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian journal of psychiatry*, 8(1), 20.