



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγική Σχολή
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Διπλωματική Εργασία

Επόπτρια: Μιχαήλ Δ.

Μέλος:

Μέλος:

ΤΙΤΛΟΣ:

**Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς Λόγω της
Οικονομικής Κρίσης**

Τάσιου Γεώργιος Α.Μ.

Email: tasiou82@gmail.com

Φλώρινα

2018

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	12
1.1. Ιστορική Ανασκόπηση.....	12
1.2. Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	12
1.3. Παράγοντες που Συμβάλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση.....	15
1.3.1. Οργανωτικοί Παράγοντες.....	16
1.3.2. Κοινωνικοί Παράγοντες	16
1.3.3. Ατομικοί Παράγοντες	16
1.4. Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	17
1.4.1. Σωματικά Συμπτώματα	17
1.4.2. Ψυχικά Συμπτώματα	19
1.4.3 Συμπεριφοριστικά Συμπτώματα	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ	23
2.1. Παρεμβάσεις	23
2.2. Πρωτογενής – Δευτερογενής – Τριτογενής Παρέμβαση.....	24
2.3. Ατομική Παρέμβαση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙ ...	30
3.1.....	30
3.2. Θεωρητική Κριτική Πλαισίου.....	31

3.3. Οικονομική Κρίση.....	34
3.3.1. Οικονομικές Συνέπειες.....	34
3.3.2. Κοινωνικές Συνέπειες	35
3.3.3. Επαγγελματικές Επιπτώσεις για τον Εκπαιδευτικό	36
3.4. Αποτελέσματα Μελετών της Οικονομικής Κρίσης και των Εκπαιδευτικών.....	38
Κεφάλαιο 4	44
4.1. Πλαίσιο Έρευνας	44
4.1 . Η Αναγκαιότητα της Έρευνας	44
4.1.1. Σκοπός και Αντικείμενο Έρευνας.....	45
4.1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	46
4.1.3. Σπουδαιότητα Έρευνας.....	46
4.1.4. Εμπόδια και Περιορισμοί της Έρευνας.....	47
4.2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο Έρευνας	48
4.2.1. Διαδικασία της Έρευνας	48
4.2.2. Δείγμα Έρευνας.....	49
4.2.3 Εργαλείο της Έρευνας.....	49
4.2.4. Εγκυρότητα - Αξιοπιστία	49
4.2.5. Χρονοδιάγραμμα και Διαδικασία της Υλοποίησης	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	52
5.1. Αποτελέσματα Έρευνας	52
5.1.1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος.....	51
5.2. Αποτελέσματα Β' μέρους Ερωτηματολογίου.....	56
5.3. Συσχετίσεις	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	90
6.1. Συζήτηση.....	90
6.2. Συμπεράσματα.....	93
6.2. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	95
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος που βιώνουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω της οικονομικής κρίσης και της πιθανής αξιολόγησης.

Ο πληθυσμός - στόχος μας είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, ωστόσο τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ήταν 87. Η έρευνα που διενεργήσαμε ονομάζεται «σκόπιμη», γιατί είναι έρευνα μικρής εμβέλειας που βασίζεται στην προσωπική προσπάθεια ατόμων (Δημητρόπουλος, 2001).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory – MBI Ed, Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Αποτελείται από 22 δηλώσεις- στοιχεία αυτοαξιολόγησης, τα οποία υποδιαιρούνται στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή: την αποπροσωποποίηση, την συναισθηματική εξάντληση και την χαμηλή αίσθηση προσωπικής επίτευξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής :

1. Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Καστοριάς στην κλίμακα του Maslach;
2. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην προσωπική και εργασιακή τους ζωή;
3. Τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;
4. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης εφαρμόζουν/ προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την άρση και μείωση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

Διαπιστώθηκε ότι οι μέσες βαθμολογίες που ελήφθησαν από το ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήταν μέτριες, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα στρες. Η ηλικιακή ομάδα που εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα στρες ήταν αυτή που κυμαίνεται ανάμεσα στα 20 και 30 έτη λόγω της

μικρότερης εμπειρίας που διαθέτουν στην αντιμετώπιση καινούριων άγνωστων καταστάσεων.

Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι μερικές φορές νιώθουν άδεια μετά την δουλειά τους, αλλά και μερικές φορές τον μήνα κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειάς. Όμως αναφέρουν ότι ποτέ δεν πιστεύουν ότι είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για εκείνους να δουλεύουν με ανθρώπους όλη μέρα καθώς πιστεύουν ότι προσφέρουν σημαντικό έργο στα παιδιά και στην κοινωνία .

Τέλος το καλό σχολικό κλίμα, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των δασκάλων στα πλαίσια του σχολείου, η αλληλοβοήθεια και η οικογενειακή ηρεμία συμβάλλουν στα χαμηλά επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the professional exhaustion and anxiety experienced by Primary Education Teachers due to the economic crisis and possible evaluation. Our target population is the Primary Education Teachers of Kastoria Prefecture. The survey involved 100 teachers, but the questionnaires gathered were 87. The research we conducted was called "deliberate" because it is a short-range research based on the personal effort of individuals (Dimitropoulos, 2001). The tool used in the present study is the Maslach Burnout Inventory (MBI Ed, Maslach, Jackson & Schwab, 1996). It consists of 22 statements - elements of self-assessment, which are subdivided into three dimensions of professional burnout, namely: depersonalization, emotional exhaustion and low sense of personal achievement.

The research questions are as follows: 1. What is the degree of professional exhaustion of Masters primary school teachers in Kastoria? 2. What factors contribute to the professional exhaustion of teachers in their personal and working life? 3. Are the demographic and work characteristics of teachers correlated with the burnout of teachers? 4. How do teachers / teachers respond to lifting and reducing occupational exposure?

It was found that the average scores obtained from the questionnaire and teacher responses were modest, suggesting low levels of stress. The age group with higher stress levels ranged between 20 and 30 years because of their lesser experience in dealing with new unknown situations. Participants say that sometimes they feel empty after their work, but sometimes even a month tired when they wake up in the morning and have to face another day of work. But they say that they never think it is a very tedious feeling for people to work with people all day long as they think they offer important work to children and society. Finally, the good school climate, positive interpersonal relationships of teachers within the school, mutual aid and family peace contribute to the low levels of stress of teachers.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα παγκοσμίως με αρνητικές συνέπειες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους (Johnson, 2005). Το άγχος είναι ένας όρος που δεν χρησιμοποιήθηκε σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία μέχρι το 1972, ενώ υπήρξε τεράστια αύξηση των δημοσιεύσεων τα επόμενα χρόνια (Κυριάκου, 2001). Το άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η εμπειρία των δυσάρεστων και αρνητικών καταστάσεων, όπως ο θυμός, η ένταση, η απογοήτευση ή η κατάθλιψη, που προκύπτουν από τις ευθύνες του διδακτικού έργου (Κυριακού, 2001).

Το άγχος τείνει να επηρεάζει τη συνολική απόδοση ενός ατόμου, τόσο από την άποψη της παραγωγικότητας όσο και της παροχής υπηρεσιών (McShane, 2005). Σχεδόν το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το επάγγελμά τους είναι εξαιρετικά αγχωτικό (Jepson, 2006, Κυριάκου, 2000), ενώ σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύ υψηλότερα επίπεδα άγχους. Συγκεκριμένα, οι Smith, και McNamara (2000) διαπίστωσαν ότι το 41% των εκπαιδευτικών ανέφεραν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με το 31% των νοσοκόμων, το 29% των διευθυντών και το 27% των διαχειριστών. Οι Travers και Cooper (1993) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άλλους εργαζομένους σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τους πελάτες, όπως γιατροί, και νοσηλευτές.

Σύμφωνα με το μοντέλο για την κατανόηση του άγχους και την αντιμετώπισή του που προτάθηκε από τους Lazarus και Folkman (1984), όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις της ζωής, διεγείρεται η γνωστική διαδικασία στην οποία οι αντιληπτές απαιτήσεις του γεγονότος σταθμίζονται έναντι των αντιλήψεων ενός ατόμου για την αντιμετώπιση αυτών των αιτημάτων.

Υπάρχουν και άλλα οργανωτικά και βιοψυχολογικά μοντέλα που προσπάθησαν να εξηγήσουν την εμπειρία του άγχους, αλλά οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρουν τη βασική παραδοχή του μοντέλου του άγχους του Λαζάρου (Hinton & Rotheiler, 1998). Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι είναι συνήθως λιγότερο ανεκτικοί στις ανεπιθύμητες ή προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών τους (Κόκκινος, 2008) και δεν υποστηρίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους (Jennings & Greenberg, 2009).

Είναι αρκετά εύκολο να μετρηθεί το άγχος εργασίας που σχετίζεται με συγκεκριμένο παράγοντα, όπως η έκθεση στον δυνατό θόρυβο, αλλά οι μεταβλητές που σχετίζονται με το ψυχοκοινωνικό εργασιακό περιβάλλον, όπως οι απαιτήσεις εργασίας, είναι πολύ πιο περίπλοκες στη μέτρηση και την έρευνα (Landsbergis & Theorell, 2000).

Μερικοί από τους παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος συνδέονται με: α) την ταξική και όχι οργανωτική δομή, που αντικατοπτρίζεται σε πειθαρχικά προβλήματα, την ετερογένεια των τάξεων και την υπερφόρτωση εργασίας (Forlin, 2001, Lewis, 1999, Male & May, 1998) β) ατομικές διαφορές που επηρεάζουν και προσδιορίζουν την ευαισθησία των εκπαιδευτικών στο άγχος, όπως η ηλικία και το φύλο - κυρίως νεαροί και γυναίκες εκπαιδευτικούς που αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους (Byrne, 1991, Kantas, 2001, Offerman & Armitage, 1993) και γ) τη σχολική οργάνωση και διοίκηση, όπως η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη και πόροι, η ανεπαρκής κατάρτιση, οι συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και τη νομοθεσία (Forlin, 2001, Travers & Cooper, 1997).

Το στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο φόρτος εργασίας, ο χρόνος (Chang, 2002, Jepson et al., 2006), καθώς και η διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (SEN) οι οποίοι χρειάζονται πιο εντατική και εξειδικευμένη κατάρτιση με συχνά περιορισμένη υποστήριξη και πόρους (Forlin, 2001, Male & May, 1997). Οι εσωτερικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το άγχος του εκπαιδευτικού είναι οι εξής: προσωπικότητα, επαγγελματική δέσμευση και εξάντληση (Jepson et al., 2006, Yoon, 2002)

Το *burnout* μπορεί να είναι μία από τις κύριες αιτίες του στρες (Yoon, 2002), αν και υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η παρατεταμένη πίεση μπορεί να προκαλέσει εξουθένωση (Κυριακού, 2001). Τα άτομα που βιώνουν συναισθηματική εξουθένωση ή αποπροσωποποίηση (τα οποία αποτελούν βασικά συστατικά της εξουθένωσης), είναι πιο πιθανό να αισθάνονται άγχος όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους.

Το *burnout* είναι ένα σύνδρομο εργασίας που ξεκινά από την αντιληπτή αντίθεση μεταξύ της προσπάθειας που επιταχύνεται και των αντίστοιχων ανταμοιβών της (Friedman, 1995) και οδηγεί σε μειωμένη ευημερία και επιτεύγματα (Burke & Greenglass, 1995). Συχνά παρατηρείται σε επαγγέλματα που βιώνουν έντονες αλληλεπιδράσεις με άλλα πρόσωπα, όπως οι εκπαιδευτικοί ή οι γιατροί (Schwab &

Iwanicki, 1982) και η εκδήλωσή του περιλαμβάνει, συναισθηματική και σωματική εξουθένωση, καθώς και πολλά ψυχολογικά συμπτώματα - όπως ευερεθιστότητα, άγχος και μειωμένη αυτοεκτίμηση (Farber, 1991).

Οι Leiter και Maslach (1998) ανέφεραν ότι το *burnout* χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τα φυσικά συμπτώματα όπως απώλεια ενέργειας, αποπροσωποποίηση (που χαρακτηρίζεται ως κνισμός), έλλειψη ιδεαλισμού, αρνητικές ή ακατάλληλες στάσεις εναντίον άλλων ανθρώπων και μειωμένο προσωπικό επίτευγμα το οποίο συνδέεται με μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα, χαμηλό ηθικό και ανικανότητα αντιμετώπισης των εργασιακών αναγκών.

Φαίνεται ότι τόσο οι περιβαλλοντολογικοί όσο και οι προσωπικοί παράγοντες εμπλέκονται στην αιτιολογία και στην εκδήλωση της εξουθένωσης (Farber, 1991), όπως παρουσιάζεται από το μοντέλο συναλλαγής (Shirom, 1993). Δεδομένου ότι οι εργασίες των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά δύσκολες και απαιτητικές, πολλοί από αυτούς αναφέρουν αυξημένη εξουθένωση (Evers, Browsers, & Tomic, 2002) που μπορεί τελικά να αποτρέψει την σωστή εκτέλεση της εργασίας τους. Ο πολιτισμός φαίνεται να αποτελεί σημαντική συνιστώσα του άγχους που σχετίζεται με την εργασία, όπως προτείνεται από το μοντέλο Πολιτισμός-Εργασία-Υγεία (Peterson & Wilson, 2002).

Έχουν υπάρξει πολύ λίγες σχετικές μελέτες για τους Έλληνες Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να δώσουμε κάποιες πληροφορίες για την κατάσταση στην Ελλάδα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονται λιγότερες ώρες από τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους, έχουν πολύ μεγαλύτερες διακοπές, μόνιμη δουλειά και καμία επίσημη αξιολόγηση. Από την άλλη, έχουν περιοριστεί σε ανύπαρκτους πόρους, συχνά μετακινούνται σε διαφορετικά σχολεία (πολύ συχνά μακριά από τις οικογένειές τους), έχουν περιορισμένες ευκαιρίες προώθησης και χαμηλούς μισθούς χωρίς επιπλέον οφέλη (Kantas & Vassilaki, 1997). Στην πραγματικότητα, από τότε που ξεκίνησε η χρηματοπιστωτική κρίση στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επίσης βιώσει 30% -40% περικοπές στους μισθούς.

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συγκαταλέγονται οι έρευνες του Κουστέλιου και Κουστέλιου (1998) και του Καντά και Βασιλάκη (1997), που ερεύντησαν εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επικεντρώθηκαν κυρίως στο *burnout*. Επιπλέον η έρευνα του Λεοντάρι, Κυρίδη και

Γιαλάμα (1996) παρουσιάζουν ένα γενικό δείκτη τάσης που μετράται με ένα γενικό ενιαίο στοιχείο, και των Ρομακί και Αναγνωστοπούλου (2003), που μετρούν τις πτυχές του άγχους χρησιμοποιώντας κλίμακες στα χαρακτηριστικά της εργασίας. Οι μελέτες αυτές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα στρες, ενώ άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικά υψηλά επίπεδα στρες και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Kantas, 2001, Παπαστυλιανού, 1997).

Έτσι, παρουσιάζεται μια επιβεβλημένη ανάγκη μέτρησης του άγχους στους Έλληνες εκπαιδευτικούς εστιάζοντας σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης (λόγω των διαφορών εργασίας μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), με ένα μεγάλο δείγμα και κατάλληλα μέσα. Αυτό έχει καταστεί πιο επιτακτική ανάγκη προκειμένου να παρακολουθείται ο βαθμός στον οποίο οι πρόσφατες μαζικές εκπαιδευτικές και οικονομικές αλλαγές μπορεί να έχουν επηρεάσει το στρες των εκπαιδευτικών (Κυριακού, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

1.1. Ιστορική Ανασκόπηση

Η επαγγελματική εξουθένωση (*burnout*) ως φαινόμενο πιθανότατα εμφανίζεται από παλαιότερα και σε διάφορες κουλτούρες. Ανατρέχοντας σε λογοτεχνικά κείμενα, εντοπίζονται περιγραφές για αυτό που ονομάζουμε τώρα *burnout* και μας παραπέμπει στην Παλαιά Διαθήκη (Εξοδος 18: 17-18) (Burisch, 2010). Οι πάστορες μιλούν για την «κόπωση του Ηλία» (Schall, 1993, Burisch, 2010). Στο μεγάλο μυθιστόρημα *Buddenbrooks* του Thomas Mann, αναγνωρίζουμε επίσης το ζήτημα που συζητείται εδώ με τη διαβεβαίωση του Thomas Buddenbrook (Burisch, 2010).

Ο όρος που χρησιμοποιούμε σήμερα, εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1974 στις Η.Π.Α., όταν χρησιμοποιήθηκε από τον ψυχαναλυτή Herbert J. Freudenberger (Freudenberger, 1974) και την ίδια εποχή έγινε δημοφιλής από τον Ginsburg (Burisch, 2010). Αρχικά ορίζει τη σωματική και ψυχολογική κατανομή των (συνήθως) εθελοντών εργαζομένων σε εναλλακτικές οργανώσεις βοήθειας, όπως οι ελεύθερες κλινικές, οι θεραπευτικές κοινότητες, τα καταφύγια των γυναικών και τα κέντρα παρέμβασης κρίσεων. Χωρίς να αναφερθεί ρητά στο *burnout*, ο Bäuerle (1969) έδωσε μια πολύ ακριβή περιγραφή του φαινομένου που προκύπτει από τις εμπειρίες στην εποπτεία των κοινωνικών εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών. Παρατήρησε «τη μείωση της ψυχολογικής αντοχής στα μισά της καριέρας τους» με την εμφάνιση μιας στάσης παραίτησης καθώς και δυσαρέσκειας ως συνέπεια των πιο αυξημένων απαιτήσεων. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι λόγω των επαγγελματικών απογοητεύσεων, ο χαρακτήρας τους παρουσίαζε μια πιο αυταρχική δομή. Ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμά τους ήταν η ανάπτυξη ενός αμυντικού μηχανισμού και η δημιουργία μιας εσωτερικής ανατροπής καθώς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής δαπανούν πληθώρα χρόνου προσπαθώντας να βρουν κοινωνικά αποδεκτές λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις.

1.2. Ορισμός Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Το σύνδρομο *burnout* θεωρείται σημαντική ασθένεια που σχετίζεται με την εργασία που εμπλέκεται άμεσα με την κοινωνία. Αυτή ήταν μία από τις παρατηρήσεις του

Freudenberger (Freudenberger, 1974) μέσα σε μια κλινική αποτοξίνωσης στα μέσα της δεκαετίας του 1960, όταν οι πρώτες επιστημονικές περιγραφές που παρουσιάζουν τα πρόσωπα που επηρεάζονται από αυτή τη διαταραχή έρχονται στο φως. Στη δεκαετία του 1980 έγιναν διαθέσιμα τα κριτήρια αξιολόγησης για το σύνδρομο, μέσω του σχεδιασμού ενός τυποποιημένου μέσου μέτρησης, του Inventory Burnout Maslach ή του MBI (Maslach, 1986).

Το *burnout* είναι ένα ψυχοκοινωνικό σύνδρομο. Περιλαμβάνει αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής ολοκλήρωσης στην εργασία. Η συναισθηματική εξάντληση είναι μια κατάσταση όπου, λόγω έλλειψης ενέργειας, οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι πλέον σε θέση να συμμετέχουν σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο αποπροσανατολισμός συνεπάγεται την ανάπτυξη αρνητικών αντιλήψεων και συναισθημάτων απέναντι στους ανθρώπους για τους οποίους γίνεται η εργασία, μέχρι το σημείο που κατηγορούνται για τα δικά τους προβλήματα. Το μειωμένο προσωπικό επίτευγμα, είναι μια τάση στους επαγγελματίες να εκτιμούν αρνητικά τη δική τους ικανότητα, να εκτελούν καθήκοντα και να αλληλοεπιδρούν με τα πρόσωπα για τα οποία εκτελούν ενώ αισθάνονται δυσαρεστημένοι από τα αποτελέσματα που έχουν αποκτηθεί.

Το ερωτηματολόγιο MBI έχει προσαρμοστεί για εφαρμογή όχι μόνο στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους αλλά και σε όλους τους τύπους επαγγελμάτων γενικότερα. Ένας σύγχρονος ορισμός της εξουθένωσης, που κατασκευάστηκε χρησιμοποιώντας την τελευταία έκδοση του MBI (Schaufeli, 1996), είναι εκείνη που προτείνεται από τους Maslach et al. (Maslach, 2001). Στην περιγραφή τους αναφέρεται ως «*μια παρατεταμένη απάντηση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία και ορίζεται από τις τρεις διαστάσεις της εξάντλησης*». Η εξάντληση είναι το αίσθημα της μη ικανότητας να προσφέρουμε πλέον τον εαυτό μας σε συναισθηματικό επίπεδο. Η αναποτελεσματικότητα είναι το αίσθημα της μη ικανοποιητικής εκτέλεσης των καθηκόντων και της ανικανότητας στην εργασία.

Η έκρηξη θεωρείται γενικά ως απόκριση ενός ατόμου στο χρόνιο άγχος που σχετίζεται με την εργασία σε μια προσπάθεια να προσαρμοστεί ή να προστατευθεί από αυτό (Gil-Monte, 2005). Το άγχος ορίζεται ως «το αποτέλεσμα μιας σχέσης με το περιβάλλον που το άτομο εκτιμά ότι είναι σημαντικό για την ευημερία του» (Lazarus, 1984). Αυτό δεν συνεπάγεται ότι ένα περιστατικό κατά τη διάρκεια της ζωής μπορεί

να προκαλέσει άγχος. Αντίθετα, προκαλείται από την αυτοεκτίμηση που διαμορφώνει ο ενδιαφερόμενος (Lazarus, 1993).

Σύμφωνα με τον Lazarus και τον Folkman (Lazarus, 1984), η αντιμετώπιση του χρόνιου άγχους είναι «προσπάθειες γνωστικής συμπεριφοράς για τη διαχείριση συγκεκριμένων εσωτερικών ή εξωτερικών απαιτήσεων που εκτιμώνται ως φόρτωση ή υπέρβαση των αποθεμάτων του ατόμου». Ένα άτομο θα είναι ψυχολογικά ευάλωτο σε μια καθορισμένη κατάσταση εάν δεν διαθέτει επαρκή αποθέματα για να την χειριστεί επαρκώς και αν ταυτόχρονα αποδίδει μεγάλη σημασία στην απειλή που εμπριέχεται στις συνέπειες αυτού του ανεπαρκούς χειρισμού (Lazarus, 1984). Από αυτή την άποψη, το σύνδρομο *burnout* μπορεί να θεωρηθεί ως μια σταδιακά ανεπτυγμένη διαδικασία που προκύπτει από τη χρήση των σχετικώς αναποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης με τις οποίες οι επαγγελματίες προσπαθούν να προστατευθούν από το εργασιακό άγχος (Gil-Monte, 2005).

Το *burnout* έχει επίσης περιγραφεί ως μια εμπειρία όπου ο εργαζόμενος έχει επίγνωση της σημαντικής απόκλισης μεταξύ των προσπαθειών του και των αποτελεσμάτων του, μεταξύ των επενδεδυμένων προσπαθειών και των ανταμοιβών που επιτυγχάνονται στην εργασία (Farber, 1990, Farber, 2001). Αυτό το πλαίσιο ανάλυσης εισάγεται στην εμπειρία των εμπλεκόμενων και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία *burnout* ενεργοποιείται όταν ο εργαζόμενος θεωρεί ότι οι προσπάθειές του προς την ικανοποίηση δεν επιτυγχάνονται και συνεπώς δεν είναι πλέον σε θέση να δικαιολογήσει ή να αντιμετωπίσει την περαιτέρω κατάσταση (Farber, 1991). Το σύνδρομο *burnout* μπορεί να θεωρηθεί ως η συνεχής αντίληψη στις προσπάθειες που καταβάλλονται για την εκτέλεση των καθηκόντων που δεν είναι αποτελεσματικές, επειδή δεν επιτυγχάνεται η αναμενόμενη ευγνωμοσύνη, η αναγνώριση ή η επιτυχία στην εργασία (Farber, 1991, Farber, 2000).

Ο Farber (2001) επικρίνει το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερευνητές έχουν εξετάσει το *burnout* ως ένα ενιαίο φαινόμενο, δηλαδή ως ένα σύνδρομο με σχετικά συνεπή αιτιολογία και συμπτώματα σε όλα τα άτομα. Αντιθέτως, πρότεινε τη διαφοροποίηση του συνδρόμου με βάση την περιγραφή τριών κλινικών προφίλ (Farber, 1990, Farber, 2001).

Αυτοί οι διαφορετικοί τύποι *burnout*, τους οποίους ο συγγραφέας χαρακτηρίζει ως «διαταραχή», «υποτιμημένος» και «φθαρμένος», θα μπορούσαν να είναι το αποτέλεσμα διαφορετικών τρόπων αντίδρασης στο άγχος και την απογοήτευση της εργασίας. Ο *διαταραγμένος* τύπος εργάζεται όλο και πιο σκληρά μέχρι να εξαντληθεί

και επιδιώκει την ικανοποίηση ή την επιτυχία στην ισορροπία του στρες που προκαλείται από τις προσπάθειες. Ο υποτιμημένος τύπος παρουσιάζεται με ανεπαρκή κίνητρα και συνεπώς πρέπει να αντιμετωπίσει τις μονότονες και μη διεγερτικές συνθήκες εργασίας που δεν του παρέχουν την απαραίτητη ικανοποίηση. Ο φθαρμένος τύπος αποχωρεί όταν αντιμετωπίζει υπερβολικό άγχος ή πολύ λίγη ικανοποίηση στην εργασία.

Σύμφωνα με τον Farber (Farber BA, 1990), οι ατομικές θεραπείες εξουθένωσης πρέπει να σχεδιάζονται σε σχέση με την αιτιολογία και τα συμπτώματα που υπάρχουν σε κάθε θέμα. Έτσι, ένα επίπεδο εξειδίκευσης στη θεραπεία που παρακολουθεί τις ατομικές διαφορές θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πηγή των συναισθημάτων της απογοήτευσης και να διευκρινίζει τους υποτιθέμενους στρεσογόνους παράγοντες, τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών και τα συμπτώματα που το σύνδρομο εκδηλώνεται (Farber BA, 2000). Η διαισθητική ταξινόμηση του συνδρόμου *burnout* του Farber έθεσε τη δυνατότητα αμφισβήτησης του συνδρόμου και την ανάγκη να σχεδιαστούν πιο συγκεκριμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις.

1.3. Παράγοντες που Συμβάλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση

Τα τελευταία χρόνια, έχει δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στο φαινόμενο του *burnout*, ιδιαίτερα σε επαγγέλματα που σχετίζονται με υπηρεσίες του αφορούν τον άνθρωπο. Όταν οι άνθρωποι νιώθουν εξαντλημένοι από την εργασία, έχουν εργαστεί πολύ σκληρά και προσφέρουν όλο τους «το είναι», αντιμετωπίζουν το σύνδρομο εξουθένωσης. Σύμφωνα με τον Farber, (1991), το *burnout* είναι ένα σύνδρομο που σχετίζεται με την εργασία και εμφανίζεται συχνότερα σε όσους εργάζονται και έρχονται σε αλληλεπίδραση και άμεση επαφή με άτομα που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά (μαθητές ή πελάτες).

Σύμφωνα με τη έρευνα του Coombe (2008) η διδασκαλία αποτελεί μία από τις πέντε πιο αγχωτικές επαγγελματικές δραστηριότητες στον κόσμο (Coombe, 2008). Ως αποτέλεσμα της αγχωτικής εργασίας που κάνουν, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνήθως την «εξουθένωση». Τα στοιχεία της έρευνας υποδηλώνουν ότι η διδασκαλία θεωρείται επάγγελμα «υψηλού άγχους», όπου περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία, ως εξαιρετικά αγχωτική (Κυριάκου, 2001). Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που αξίζει την προσοχή,

καθώς είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να δημιουργούν μια ατμόσφαιρα στην τάξη η οποία προωθεί τη μάθηση.

Υπάρχουν διάφορες μελέτες στον τομέα που ψάχνουν για τα αίτια της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών μελετών μέχρι σήμερα υποδηλώνει ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος συνδέονται περισσότερο με την εξουθένωση από ό, τι οι προσωπικοί παράγοντες όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της προσωπικότητας (Maslach & Jackson, 1984).

1.3.1. Οργανωτικοί Παράγοντες

Η συσχέτιση και η ασάφεια των ρόλων, η υπερφόρτωση εργασίας, ο χαμηλός μισθός, το χαμηλό επίπεδο στην τάξη, η μειωμένη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και η μικρή υποστήριξη από τους ανώτερους είναι οι οργανωτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Bryne, 1994). Η υπερβολική εργασία, η έλλειψη χρόνου, οι μεγάλες τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές ετερογενών ακαδημαϊκών και γλωσσικών ικανοτήτων και η ανάγκη διδασκαλίας μαθημάτων εκτός του συγκεκριμένου χώρου αποτελούν παράγοντες υπερφόρτωσης εργασίας των εκπαιδευτικών (Male & May, 1998).

1.3.2. Κοινωνικοί Παράγοντες

Οι κοινωνικοί παράγοντες τείνουν να έχουν μερίδιο ευθύνης στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Zhang και Sapp (2007), η έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει έναν λόγο για την εμφάνιση της εξουθένωσής τους. Η αδυναμία εκτίμησης προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και το επάγγελμά του, οι αυξημένες απαιτήσεις για παραγωγικότητα σε μια εποχή που η οικονομική στήριξη για την εκπαίδευση περιορίζεται, μπορεί να έχει αντίκτυπο στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Iwanicki, 1983).

1.3.3. Ατομικοί Παράγοντες

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα περιλαμβάνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία και το φύλο. Η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση είναι μερικές ακόμα μεταβλητές που συμπληρώνουν τους παράγοντες της προσωπικότητας. Ο έλεγχος, η ανταγωνιστικότητα, η αίσθηση του χιούμορ ακόμα, αλλά κυρίως οι γνώσεις και η εμπειρία είναι οι παράγοντες που διαφοροποιούν έναν εκπαιδευτικό από έναν άλλο.

Ο Ozdemir (2007) δηλώνει ότι η εξουθένωση δε συναντάται στους εκπαιδευτικούς που είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη ενός στόχου, αποφεύγουν να εξωθούν στα άκρα την ανταγωνιστικότητα, έχουν αυτοέλεγχο και θέτουν ισχυρούς στόχους στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. Ακόμα διαθέτουν αίσθηση του χιούμορ, αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση. Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στο *burnout*.

1.4. Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

1.4.1. Σωματικά Συμπτώματα

Τα πιο συχνά διερευνημένα φυσικά αποτελέσματα είναι οι καρδιαγγειακές παθήσεις (στεφανιαία καρδιακή νόσο και νοσηλεία για καρδιαγγειακές παθήσεις) και παράγοντες κινδύνου για αυτές τις ασθένειες (παχυσαρκία, υπερλιπιδαιμία, διαβήτης τύπου 2, μεγάλη περιφέρεια μέσης, υψηλό δείκτη μάζας σώματος), μεταβολικό σύνδρομο, υπέρταση, υψηλά τριγλυκερίδια, χαμηλή HDL χοληστερόλη, υψηλή LDL χοληστερόλη και μειωμένη γλυκόζη νηστείας)

Η εξουθένωση είναι ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης της υπερχοληστερολαιμίας (συνολική χοληστερόλη ≥ 220 mg / dl) (Kitaoka-Higashiguchi, 2009) και του διαβήτη τύπου 2 (Melamed, 2006), ανεξάρτητα από τις μεταβλητές συγχύσεως. Η εξουθένωση συνδέθηκε επίσης με τη χαμηλή HDL χοληστερόλη σε ένα μοντέλο προσαρμοσμένο για την ηλικία. Ωστόσο, η σχέση αυτή έχασε σημασία όταν προσαρμόστηκε επιπρόσθετα για την κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα και τη σωματική δραστηριότητα (Kitaoka-Higashiguchi, 2009).

Δύο μελέτες επιβεβαίωσαν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης CHD μεταξύ εκείνων που εκτέθηκαν σε εξουθένωση (Appels,1991, Toker, 2012). Σημαντική συσχέτιση μεταξύ εξουθένωσης και νοσηλείας λόγω καρδιαγγειακών παθήσεων παρατηρήθηκε επίσης σε μια μελέτη βιομηχανικών εργαζομένων που διήρκεσε 10 χρόνια (Toppinen-Tanner, 2009).

Οι μυοσκελετικές διαταραχές έχουν αποδειχθεί ότι σχετίζονται σημαντικά με την εξουθένωση. Τα αυξημένα επίπεδα εξουθένωσης κατά τη διάρκεια 18 μηνών παρακολούθησης συσχετίστηκαν με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης μυοσκελετικού πόνου (Armon, 2010). Οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης είχαν περισσότερο από δύο φορές τον κίνδυνο ανάπτυξης μυοσκελετικού πόνου σε σύγκριση με τους άνδρες χωρίς εξουθένωση (Melamed, 2009). Η εξουθένωση είναι επίσης ένας παράγοντας κινδύνου για νοσηλείες οφειλόμενες σε μυοσκελετικές διαταραχές μετά την προσαρμογή για την ηλικία και το φύλο. Ωστόσο, αυτή η σχέση έχασε τη σημασία της μετά από περαιτέρω προσαρμογές κατά την επαγγελματική κατάσταση και το φυσικό περιβάλλον στην αρχή (Toppinen-Tanner, 2009).

Μία μελέτη βρήκε μια σχέση μεταξύ της εξουθένωσης και των αλλαγών στις εμπειρίες του πόνου. Η αιφνίδια εκδήλωση στο T1 (βασική γραμμή) ή οι μεταβολές των επιπέδων εξουδετέρωσης μεταξύ των T1 και T2 ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης του συνολικού πόνου, του πόνου στον αυχένα, του πόνου στην πλάτη και της αναπηρίας που σχετίζεται με τον πόνο. Ωστόσο, ο πόνος σε ολόκληρο το σώμα, η ένταση του πόνου και η συχνότητα του πόνου δεν συσχετίστηκαν μετά από προσαρμογές (Grossi, 2009). Η κεφαλαλγία ήταν αποτέλεσμα της εξουθένωσης που διερευνήθηκε σε δύο μελέτες (Grossi, 2009, Kim,2011), αλλά μια σημαντική συσχέτιση βρέθηκε σε μία μόνο μελέτη (Kim, 2011). Και οι δύο μελέτες διέφεραν στους τύπους πληθυσμών, τις μετρήσεις της κεφαλαλγίας και τις μεταβλητές ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις.

Η μελέτη που οδήγησε σε σημαντική συσχέτιση διεξήχθη μεταξύ των κοινωνικών λειτουργών στις ΗΠΑ και μέτρησε τον πονοκέφαλο μέσω ενός γενικού ερωτηματολογίου για την υγεία (PHQ) το οποίο περιείχε 3 στοιχεία σχετικά με τον πονοκέφαλο (κατά τη διάρκεια των έξι προηγούμενων μηνών), με βαθμολογία που κυμαινόταν από 3 έως 21. Έτσι, η κεφαλαλγία αντιμετωπίστηκε ως συνεχής μεταβλητή. Οι αναλύσεις προσαρμόστηκαν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την κατοχή και τον ετήσιο μισθό (Kim, 2011). Μια ακόμη μελέτη διεξήχθη σ' ένα τυχαίο δείγμα γυναικών από τη Σουηδία. Η κεφαλαλγία αξιολογήθηκε με ένα συγκεκριμένο

ερωτηματολόγιο που αφορούσε τον πόνο (πολλά στοιχεία) με διάρκεια τουλάχιστον έναν μήνα στο ευρύτερο χρονικό περιθώριο των τριών μηνών. Τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι εργασιακές συνθήκες, το κάπνισμα, η ψυχολογική δυσχέρεια, η φυσική υγεία και οι βασικές παράμετροι του πόνου (Grossi, 2009) συνέβαλαν στην προσαρμογή της συσχέτισης μεταξύ εξουθένωσης και κεφαλαλγίας.

Μερικές μελέτες διερεύνησαν την εξουθένωση ως παράγοντα κινδύνου για παρατεταμένη κόπωση (Leone, 2009), γαστρεντερικά προβλήματα, αναπνευστικά προβλήματα (Kim, 2011), σοβαρά τραύματα (Ahola, 2013) και θνησιμότητα κάτω από την ηλικία των 45 ετών (Ahola, 2010). Όλες αυτές οι συνέπειες συνδέονταν σημαντικά με την εξουθένωση.

1.4.2. Ψυχικά Συμπτώματα

Η αϋπνία και τα καταθλιπτικά συμπτώματα ήταν οι κυριότερες ψυχολογικές συνέπειες που εξετάστηκαν. Μελέτες που διεξήχθησαν σε 1.356 και 3.235 προφανώς υγιείς εργαζόμενους που παραπέμφθηκαν σε ιατρικό κέντρο για μια ιατρική εξέταση έδειξαν ότι η εξουθένωσή ήταν υπεύθυνη για την αϋπνία (Armon, 2009). Σε αυτές τις δύο μελέτες (Armon, 2008, Armon, 2009) εξετάστηκε η αϋπνία χρησιμοποιώντας μια ελαφρώς τροποποιημένη έκδοση του AIS-5, το οποίο είναι ένα εργαλείο 5 στοιχείων που αξιολογεί τις δυσκολίες με την επαγωγή και τη συντήρηση του ύπνου με αυτό-αναφορά με συνολική βαθμολογία που κυμαίνεται από 5 σε 35.

Σε μία μελέτη, οι νέες περιπτώσεις αϋπνίας ορίστηκαν διχοτομικά (ναι / όχι) (Armon, 2008), ενώ σε άλλη μελέτη (Armon, 2009), η αϋπνία αντιμετωπίστηκε ως συνεχής μεταβλητή (μεταβολές στο επίπεδο της συνολικής βαθμολογίας). Ωστόσο, μια μελέτη με 1.258 εργαζόμενους τυχαία επιλεγμένους από το γενικό ενεργό πληθυσμό στη Σουηδία που ανέλυσε τις διαστάσεις της εξουθένωσης (συναισθηματική εξουθένωση, κινισμός και επαγγελματική αποτελεσματικότητα) ξεχωριστά δεν βρήκε συσχέτισμό με τη συχνότητα εμφάνισης (νέες περιπτώσεις αϋπνίας) αϋπνία (από τη βασική μελέτη έως ένα έτος αργότερα) (Jansson-Frojmark, 2010).

Σε άλλη μελέτη, οι συγγραφείς χαρακτήρισαν την αϋπνία ως αυτοαναφερόμενο πρόβλημα στον ύπνο τρεις ή περισσότερες φορές την εβδομάδα τους τελευταίους

τρεις μήνες και δυσκολία στην έναρξη ή διατήρηση του ύπνου για 30 λεπτά ή περισσότερο ανά νύχτα.

Εν συνεχεία μια μελέτη 146 κοινωνικών λειτουργών στις Η.Π.Α. διαπίστωσε ότι η εξουθένωση δε συνεπάγεται προβλήματα διαταραχών ύπνου (Kim, 2011). Οι διαταραχές ύπνου αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο Physical Health Questionnaire-PHQ, το οποίο είναι ένα εργαλείο 4 στοιχείων το οποίο περιλαμβάνει αυτοαναφερόμενη δυσκολία στον ύπνο, αφυπνίσεις κατά τη διάρκεια της νύχτας, εφιάλτες και αντίληψη για ήρεμο ή ανενόχλητο ύπνο της νύχτας, μια ψυχολογική συνέπεια που ερευνήθηκε με διαφορετικά εργαλεία μέτρησης, διαφορετικό αριθμό συμμετεχόντων και διαφορετικούς χρόνους παρακολούθησης. Το *burnout* βρέθηκε να είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των καταθλιπτικών συμπτωμάτων μεταξύ των 2.555 οδοντιάτρων σε μια μελέτη παρακολούθησης που είχε διάρκεια τρία χρόνια και ένας μεσολαβητής μεταξύ του στελέχους της εργασίας και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Aholo, 2007). Σε 18 μήνες παρακολούθησης, η έκλυση προέβλεψε επίσης αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε μια μελέτη περίπου 5.000 προφανώς υγιεινών εργαζομένων που παρακολουθούσαν ένα κέντρο για εξετάσεις ρουτίνας υγείας στο Ισραήλ (Armon, 2014).

Επιπλέον, σε μια μελέτη που διεξήχθη μεταξύ των ετών 2003 και 2009, διαπιστώθηκε αύξηση της έκλυσης θέσεων εργασίας από T1 σε T2 που προβλέπει την αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων από T2 σε T3 σε 1.632 Ισραηλινούς εργαζόμενους που παρακολουθούν το ίδιο κέντρο υγείας, ενώ η αύξηση μετριάστηκε από τα υψηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (Toker, 2012). Ωστόσο, η έκλυση δεν πρόβλεψε καταθλιπτικά συμπτώματα σε μια μελέτη 627 Γάλλων καθηγητών σχολείων που δεν απέκλειε όσους είχαν καταθλιπτικά συμπτώματα κατά την έναρξη, αλλά ελέγχονταν για αυτό το αποτέλεσμα στην ανάλυση παρακολούθησης (Bianchi, 2015).

Σε όλες τις μελέτες που επιλέχθηκαν στην επισκόπησή, τα καταθλιπτικά συμπτώματα αξιολογήθηκαν με κλίμακες που χρησιμοποιούνται συνήθως σε επιδημιολογικές μελέτες για την εξέταση πιθανής κλινικής κατάθλιψης. Ένας αυξημένος κίνδυνος χρήσης αντικαταθλιπτικών, κυρίως μεταξύ ανδρών, αποδείχθηκε επίσης από μια μελέτη (Madsen, 2015) που χρησιμοποίησε αρχεία του εθνικού μητρώου συνταγών της Δανίας, το οποίο περιέχει δεδομένα για όλα τα συνταγογραφούμενα φάρμακα που αγοράζονται στα φαρμακεία στη Δανία. Οι άνδρες

με υψηλά ποσοστά εξουθένωσης εμφάνισαν αύξηση κατά 5,17% ετησίως στον κίνδυνο εισαγωγής αντικαταθλιπτικής αγωγής σε σύγκριση με τους άνδρες με ενδιάμεσα επίπεδα εξουθένωσης. Η σχέση αυτή ήταν ισχυρότερη για τους άνδρες από αυτή που παρατηρήθηκε για τις γυναίκες (αύξηση κατά 0,96% ετησίως).

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε μια μελέτη στη Φιλανδία που στόχευε να αξιολογήσει εάν οι αλλαγές στα επίπεδα εξουθένωσης κατά τη διάρκεια μιας τετραετούς περιόδου προέβλεπαν τη χρήση ψυχοτρόπων και αντικαταθλιπτικών φαρμάκων τα επόμενα οκτώ χρόνια. Οι συγγραφείς παρατήρησαν ότι οι ασυνέπειες μεταξύ των επιπέδων των υποδιαστάσεων της εξουθένωσης κατά την έναρξη, όπως η υψηλή συναισθηματική εξουθένωση και ο χαμηλός κινισμός ή το αντίστροφο, καθώς και η αλλαγή προς την εξουθένωση μετά από τέσσερα χρόνια, ήταν παράγοντες πρόβλεψης της ψυχοτρόπου και αντικαταθλιπτικής αγωγής (Leiter, 2013).

Μεταξύ των εργαζομένων από τον χρηματοπιστωτικό τομέα, η εξουθένωση αποτελούσε ένα παράγοντα κινδύνου για ψυχολογικά συμπτώματα ασθενείας και ένας μεσολαβητή μεταξύ της υπερφόρτωσης της εργασίας και αυτών των συμπτωμάτων (De Beer, 2016).

1.4.3 Συμπεριφοριστικά Συμπτώματα

Η δυσαρέσκεια από την εργασία είναι μια επαγγελματική συνέπεια που διερευνήθηκε σε δύο μελέτες με σχετικά μικρά δείγματα ($n \leq 316$). Η συναισθηματική εξουθένωση βρέθηκε να αποτελεί πρόβλεψη της δυσαρέσκειας για τη δουλειά και στις δύο μελέτες (Figueiredo-Ferraz, 2012, Lizano, 2015), ενώ η αποπροσωποποίηση διαπιστώθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά σε μία μόνο (Figueiredo-Ferraz, 2012), η οποία δεν αναγνώρισε μια σχέση με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα.

Οι εργαζόμενοι που σημειώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εξουθένωσης (εκείνοι που κατατάσσονταν στο υψηλότερο τεταρτημόριο της βαθμολογικής κλίμακας) απουσίαζαν από την εργασία, κατά μέσο όρο, 13,6 ημέρες ετησίως, σε σύγκριση με αυτούς που ταξινομήθηκαν στο χαμηλότερο τεταρτημόριο (5,4 ημέρες). Μία αύξηση του ποσοστού εξουθένωσης προέβλεπε αύξηση κατά 21% και 9% στις ημέρες απουσίας λόγω ασθενείας και σε περιόδους απουσίας ασθενείας, αντίστοιχα, ακόμη και μετά από προσαρμογές για κοινωνικοδημογραφικές, εργασιακές και υγειονομικές

συνθήκες (Borritz, 2006). Η αύξηση της διάρκειας απουσίας ήταν η επαγγελματική συνέπεια μεταξύ των εργαζομένων με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης (Schaufeli, 2009).

Τα υψηλά και μεσαία επίπεδα εξουθένωσης σχετίζονταν με μακροχρόνια απουσία λόγω ασθένειας (> 2 εβδομάδες) εξετάζοντας παράλληλα τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο ζωής που σχετίζεται με την υγεία. Όταν προστέθηκαν ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά στο στατιστικό μοντέλο για τις προσαρμογές, τα αποτελέσματα των υψηλών και μέσων επιπέδων εξουθένωσης της εργασίας εξασθενήθηκαν, αν και τα αποτελέσματα ήταν ακόμη σημαντικά (Borritz, 2010).

Σε μια μελέτη που συγκέντρωσε τις διαστάσεις εξουθένωσης και κυνισμού, (ExCy), (Hallsten, 2011) παρατηρήθηκε διπλός κίνδυνος μακροχρόνιας απουσίας ασθένειας (> 60 συνεχείς ημέρες) μεταξύ εκείνων που ταξινομήθηκαν ως υψηλή εξουθένωση ExCy μετά από προσαρμογές. Η εξουθένωση ήταν επίσης πρόβλεψη τόσο των μακροχρόνιων απουσιών λόγω ασθένειας (≥ 42 διαδοχικών ημερών) (Roelen CA, 2015) όσο και των απουσιών από αναρρωτική άδεια (≥ 3 ημέρες) λόγω ψυχικών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς (Toppinen-Tanner, 2005). Το ανδρικό φύλλο λόγω μυοσκελετικών διαταραχών, παρουσίασαν αναρρωτική άδεια ≥ 3 ημερών που ήταν συνέπεια της εξουθένωσης (Toppinen-Tanner, 2005), αλλά δεν διαπιστώθηκε καμία συσχέτιση για μακροχρόνιες απουσίες από ασθένειες λόγω των διαταραχών αυτών (≥ 42 διαδοχικές ημέρες) (Roelen, 2015). Επιπλέον, η εξουθένωση ήταν ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για τις απουσίες λόγω ασθένειας, λόγω του κυκλοφορικού και του αναπνευστικού συστήματος, αλλά όχι για ασθένειες του πεπτικού συστήματος (Toppinen-Tanner, 2005).

Σύμφωνα με μελέτη των 3.125 εργαζομένων στη δασική βιομηχανία της Φιλανδίας, η εξουθένωση προέβλεψε σημαντικά τις νέες συντάξεις αναπηρίας κατά τη διάρκεια περιόδου τετραετούς παρακολούθησης, ακόμη και μετά από προσαρμογές για την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την επαγγελματική κατάσταση, τον τομέα, τις ψυχικές διαταραχές και τις σωματικές ασθένειες. Οι ερευνητές αυτοί, σε μια μεταγενέστερη μελέτη παρακολούθησης (Aholu, 2009) που διήρκεσε οκτώ χρόνια και περιλάμβαναν 7.810 υπαλλήλους της ίδιας δασικής βιομηχανίας, διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι με σοβαρή εξουθένωση είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να λάβουν νέα σύνταξη αναπηρίας (15%) σε σύγκριση με αυτούς με ήπια (8%) ή μη εξουθένωση (5%). Μετά από προσαρμογές για αρκετές συγχυτικές και χρόνιες ασθένειες κατά την έναρξη της μελέτης, η σοβαρή

εξουθένωση και η σοβαρή συναισθηματική εξουθένωση προέβλεπαν σημαντικά μια νέα σύνταξη αναπηρίας. Ωστόσο, όταν αναλύονται οι αιτίες των αναπηριών ανάλογα με την παρουσία της εξουθένωσης και των υποδιαστάσεων της, μόνο η εξουθένωση προέβλεπε σημαντικά νέες συντάξεις για ψυχικές ή άλλες διάφορες ασθένειες μετά από όλες τις προσαρμογές (Aholá, 2009).

Η εξουθένωση των θέσεων εργασίας επηρέασε μελλοντικά την αντίληψη των αιτημάτων απασχόλησης και των πόρων απασχόλησης μεταξύ των Κινέζων εργαζομένων (Wang, 2016). Μια μελέτη των νοσοκόμων αποκάλυψε ότι τόσο η συναισθηματική εξουθένωση όσο και η αποπροσωποποίηση έχουν επιπτώσεις στην μελλοντική αντίληψη των υψηλών απαιτήσεων εργασίας και στην συναισθηματική εξουθένωση (Demerouti, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

2.1. Παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη μείωση των προβλημάτων που σχετίζονται με το άγχος ταξινομούνται συνήθως ως πρωτογενείς, δευτερογενείς ή τριτογενείς, ανάλογα με τους στόχους τους (Schaufeli, 1998). Οι πρωτογενείς παρεμβάσεις στοχεύουν στη μείωση των γνωστών παραγόντων κινδύνου μεταξύ όλων των εργαζομένων, προκειμένου να αποφευχθεί, για παράδειγμα, η εξουθένωση από την ανάπτυξη. Οι δευτερογενείς παρεμβάσεις στοχεύουν σε μια επιλεγμένη ομάδα ανθρώπων που εκτιμάται ότι διατρέχουν υψηλό κίνδυνο, προκειμένου να αποφευχθεί η εξουθένωση. Οι τριτοβάθμιες παρεμβάσεις έχουν ως στόχο τους υπαλλήλους που ήδη πάσχουν από την πάθηση, προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικές συνέπειες, όπως για παράδειγμα η απώλεια της εργασιακής ικανότητας. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις για τη θεραπεία της εξουθένωσης μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με το στόχο του περιεχομένου τους. Οι παρεμβάσεις εξουθένωσης μπορεί να επικεντρωθούν στο άτομο και να προσπαθήσουν να αυξήσουν τους ψυχολογικούς πόρους των εργαζομένων και να βελτιώσουν την αντιμετώπιση του άγχους στην εργασία και στο περιβάλλον,

προσπαθώντας να αλλάξει το επαγγελματικό πλαίσιο και να μειώσει τις πηγές του στρες και στις δύο (συνδυασμός αυτών των προοπτικών) (Schaufeli, 1998).

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των πρωτοπαθών και δευτερογενών παρεμβάσεων εξουθένωσης (Awa, 2010, Westermann, 2014). Ωστόσο, λείπει μια αντίστοιχη αναφορά σχετικά με την επιτυχία των επεμβάσεων τριτοβάθμιας εξουθένωσης. Μελέτες έχουν παρατηρηθεί με μικτά αποτελέσματα παρέμβασης (de Vente, 2008, Gorter, 2001, Petterson, 2008). Επομένως, απαιτείται συνοπτική ανάλυση των πρωτογενών, δευτερογενών και των τριτογενών παρεμβάσεων και της αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά την εξουθένωση και τις συνέπειές της.

2.2. Πρωτογενής – Δευτερογενής – Τριτογενής Παρέμβαση

Οι 14 μελέτες που διενεργήθηκαν εξέτασαν τις επιπτώσεις 18 παρεμβάσεων. Από τις παρεμβάσεις, 14 (78%) επικεντρώθηκαν μεμονωμένα και 4 (22%) που είχαν συνδυάσει μεμονωμένες και επαγγελματικά εστιασμένες προσεγγίσεις.

Σε οκτώ παρεμβάσεις, αναφέρθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο που εφαρμόστηκε στην αναπτυγμένη παρέμβαση. Οι δύο παρεμβάσεις βασίστηκαν στη θεωρία των συναλλαγών (Lazarus & Folkman 1987), δύο κατά την αναντιστοιχία εργασίας-προσώπου (Maslach & Leiter, 1997), δύο κατά Neuman Systems Model (Neuman, 2002) και μία σε μια γενική προσέγγιση μάθησης βάσει προβλήματος (Maudsley, 1999). Όσον αφορά τις δέκα παρεμβάσεις, η θεωρητική βάση δεν ήταν αρθρωτή. Αντ' αυτού, η παρέμβαση κατασκευάστηκε πρακτικά για να μειωθούν τα συμπτώματα *burnout* και να υποστηριχθεί η επιστροφή στην εργασία με βάση τα προηγούμενα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα περιεχόμενα των μεμονωμένων προσανατολισμένων παρεμβάσεων διέφεραν σημαντικά. Η πιο συνηθισμένη διαδικασία, που χρησιμοποιήθηκε σε έξι παρεμβάσεις, βασίστηκε στη θεραπεία της γνωστικής συμπεριφοράς (CBT). Ένα πρόγραμμα ομάδας CBT (δύο φορές τρεις εβδομαδιαίες ώρες κατά τη διάρκεια 10 εβδομάδων) συσχετίστηκε με μείωση της βαθμολογίας εξουθένωσης μετά από έξι μήνες σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που έλαβε φροντίδα (Heiden et al., 2007). Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου μετριάστηκε μετά

από 12 μήνες παρακολούθησης. Δεν διαπιστώθηκε καμία διαφορά στην κατάσταση εργασίας μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου μετά την παρακολούθηση.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν μετά από ένα άλλο πρόγραμμα ομάδας CBT (30 φορές τρεις ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια ενός έτους), το οποίο συνδυάστηκε με Qigong (μια διαλογιστική σωματική άσκηση στη στάση του σώματος, την αναπνοή και το μυαλό) και την υποστήριξη της αποκατάστασης της εργασίας όταν η ομάδα ελέγχου έλαβε μόνο Qigong (Stenlund, 2009).

Επίσης, η κατάρτιση για τη διαχείριση του άγχους με βάση το CBT (12 φορές κατά τη διάρκεια τεσσάρων μηνών), που παρέχεται είτε ατομικά είτε σε ομάδα, είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των βαθμολογιών εξουθένωσης και κυνισμού και του αριθμού των ωρών άδειας ασθενείας, αλλά αυτές οι επιδράσεις παρατηρήθηκαν τόσο στην παρέμβαση όσο και στον έλεγχο ομάδες μετά από παρακολούθηση τριών και έξι μηνών (de Vente et al., 2008). Ομοίως, η δομημένη CBT (11 φορές 45 λεπτά κατά τη διάρκεια 22 εβδομάδων) συσχετίστηκε με μείωση της βαθμολογίας εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης μετά από έξι μήνες παρακολούθησης στην παρέμβαση καθώς και στην ομάδα ελέγχου χωρίς θεραπεία (Blonk, 2006). Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στην επιστροφή στην εργασία μεταξύ των ομάδων. Εντούτοις, ένα πρόγραμμα ομάδας CBT (τρεις ημέρες κατά τη διάρκεια έξι μηνών) που συνδυάστηκε με συμβουλευτική σταδιοδρομίας (τρεις συνεδρίες κατά τη διάρκεια έξι μηνών), καθώς και αυτοπροωθούμενα προληπτικά μέτρα σχετίζονταν με μειωμένη συναισθηματική εξουθένωση και αυξημένο επαγγελματικό επίτευγμα σε ένα μήνα παρακολούθησης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου χωρίς θεραπεία (Gortler et al., 2001).

Οι υπόλοιπες μεμονωμένες εστιασμένες παρεμβάσεις είχαν χρησιμοποιήσει είτε άλλες ψυχολογικές μεθόδους είτε φυσικές μεθόδους. Η ομαδική θεραπεία, είτε με αναλυτικό είτε με πειραματικό προσανατολισμό, βασισμένη σε μεθόδους ψυχοσύνθεσης και κοινωνιοδράματος (16 ημέρες κατά τη διάρκεια εννέα μηνών), σχετίζεται με τη μείωση της βαθμολογίας κατά την παρακολούθηση ενός μηνός σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου σε μια λίστα αναμονής (Salmela- Aro, 2004). Επίσης, ένα ψυχο-διδασκτικό εργαστήριο σχετικά με τις πειραματικές ανακλαστικές διαδικασίες και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (16 φορές μία έως δύο ώρες) σχετίζεται με τη μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης μετά από τρεις μήνες παρακολούθησης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου σε μια λίστα αναμονής (Roger et al., 2006). Η συμμετοχή στη γνωστική κατάρτιση αντιμετώπισης ή μια ομάδα κοινωνικής

υποστήριξης (90 λεπτά την εβδομάδα κατά τη διάρκεια επτά εβδομάδων) συνδέονταν με τη μείωση της βαθμολογίας συναισθηματικής εξουθένωσης αμέσως μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου σε μια λίστα αναμονής (Günüşen and Ustün, 2010). Ωστόσο, τα αποτελέσματα παρέμβασης εξασθενήθηκαν μετά από έξι μήνες παρακολούθησης. Μετά από συμμετοχή σε ομάδα υποστήριξης από ομότιμους που συναντήθηκε δέκα φορές την εβδομάδα για δύο ώρες και στη συνέχεια για δύο ώρες μετά από τέσσερις εβδομάδες (Pettersen, 2008) μειώθηκαν τα ποσοστά εξουθένωσης και κινισμού στην παρέμβαση και στα δυο είδη «θεραπείας».

Επιπλέον, μια διαλογιστική σωματική άσκηση (που διδάχθηκε 20 λεπτά καθημερινά κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας και στη συνέχεια ανεξάρτητα δύο φορές 5 λεπτά ημερησίως για δύο εβδομάδες) στη στάση του σώματος, στην αναπνοή και στο μυαλό (τεχνική White Ball Qigong) σχετίζεται με τη μείωση της συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης και βαθμολογείται αμέσως μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου σε μια λίστα αναμονής (Saganha, 2012). Αντίθετα, ένα πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας (2 εβδομαδιαίες συνεδρίες κατά τη διάρκεια 10 εβδομάδων) δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην βαθμολογία εξουθένωσης ή την κατάσταση κατά την παρακολούθηση έξι ή δώδεκα μηνών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που έλαβε τη φροντίδα ως συνήθως (Heiden et al. 2007). Η τεχνητή θεραπεία φωτεινού φωτός (δέκα φορές 45 λεπτά κατά τη διάρκεια 22 ημερών) δεν οδήγησε σε μείωση του επιπέδου συμπτωμάτων εξουθένωσης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Meesters, 2009). Αντ' αυτού, η σοβαρότητα των καταγγελιών για εξουθένωση μειώθηκε στην ομάδα παρέμβασης.

Κοινή συνιστώσα στις τέσσερις συνδυασμένες παρεμβάσεις ήταν οι συναντήσεις με τους εκπροσώπους του εργασιακού χώρου προκειμένου να προωθηθούν οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην κατάσταση εργασίας των περιπτώσεων εξουθένωσης. Σε συνδυασμό με την παραδοσιακή αποκατάσταση (Hätinen, 2007) ή με ομαδικό πρόγραμμα για ιατρικά προβλήματα σχετιζόμενα με το στρες (Grossi, 2009) παρατηρήθηκε μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου συμμετέχοντας σε μια παραδοσιακή αποκατάσταση.

Επιπροσθέτως, στον τελευταίο συνδυασμό μειώθηκε το ποσοστό της αναρρωτικής άδειας τόσο στις ομάδες παρέμβασης όσο και στις ομάδες ελέγχου. Όταν οι συναντήσεις με εμπειρογνώμονες της εργασίας συνδυάστηκαν με ένα σύντομο πρόγραμμα διαχείρισης άγχους με βάση το CBT (Blonk et al., 2006), δεν

παρατηρήθηκε καμία επίδραση παρέμβασης όσον αφορά τα συμπτώματα εξουθένωσης, αλλά ο χρόνος που πέρασε σε μερική και πλήρη επιστροφή στην εργασία βρέθηκε να είναι μικρότερος σε έξι παρακολουθήσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου χωρίς θεραπεία ή άλλη παρέμβαση με απλή CBT. Ομοίως, το συνολικό ποσό της άδειας ασθενείας, μειώθηκε μετά από μια παρέμβαση που συνδύασε το διάλογο σύγκλισης, με μια αξιολόγηση υγείας, τη συνέντευξη του επιβλέποντος και ένα σεμινάριο σε ομάδες, σε σύγκριση με εκείνους που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στην παρέμβαση (Karlson et al., 2010).

Η συμμετοχή των συμμετεχόντων στη θεραπεία ή η προσκόλλησή τους στα στοιχεία παρέμβασης αναφέρθηκε σε οκτώ παρεμβάσεις (de Vente et al., 2008, Günisen, 2010, Heiden et al., 2007, Roger et al., 2006, Stenlund et al. 2009). Η δραστηριότητα ήταν γενικά αρκετά υψηλή. Οι επτά παρεμβάσεις περιγράφουν τη συμμετοχή σε άλλες θεραπευτικές επιλογές ή δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (de Vente et al., 2008, Grossi, 2009, Heiden et al., 2007, Gorter et al., 2001, Stenlund et al. 2009) Αυτές περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, τη χρήση ψυχοτρόπων φαρμάκων, επισκέψεων σε γιατρό ή συνεδρίες θεραπειάς.

2.3. Ατομική Παρέμβαση

Η αναπνευστική θεραπεία AFA επικεντρώνεται στην αντίληψη της ατομικής αναπνοής, η οποία λαμβάνεται ως σημείο εκκίνησης για την προφύλαξη. Αυτή η προσέγγιση διαφέρει θεμελιωδώς από την ιατρική αναπνευστική θεραπεία που σχετίζεται με τα συμπτώματα. Λόγω της ολιστικής προσέγγισης, η αναπνευστική θεραπεία AFA θεωρείται χρήσιμη για διάφορα γενικά προβλήματα, όπως προβλήματα αναπνοής, προβλήματα στάσης, αντιμετώπιση του στρες, διατήρηση της παραγωγικότητας (επίσης ως μέτρο αυτοβοήθειας), και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Γενικά, η θεραπεία αποσκοπεί στην προαγωγή της υγείας, της ευεξίας και της αντοχής έναντι του κινδύνου άγχους ή εξουθένωσης (Stutz R, 2006).

Στους καθηγητές που λαμβάνουν αναπνευστική θεραπεία AFA σε συνδυασμένη με ατομική και ομαδική ρύθμιση, παρατηρήθηκαν θετικές αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις και στα πρότυπα εμπειρίας που δείχνουν πιθανή επίδραση ως στρατηγική πρωτογενούς πρόληψης. Ωστόσο, και στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκαν σημαντικές βελτιώσεις κατά την ίδια χρονική περίοδο.

Τα παρακάτω αποτελέσματα αξιολογήθηκαν όσον αφορά τα εργασιακά πρότυπα και τα πρότυπα εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε βελτιώσεις σε δύο από τις 11 διαστάσεις μεταξύ τεσσάρων σημείων μέτρησης: «συναισθηματική αποστασιοποίηση» και «ισορροπία και πνευματική σταθερότητα». Οι διαστάσεις «τάση άσκησης», «προσβλητική αντιμετώπιση των προβλημάτων» και «εμπειρία κοινωνικής υποστήριξης» αποκάλυψαν μια στατιστική τάση στην υποτιθέμενη κατεύθυνση. Στην ομάδα ελέγχου, οι αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε τρία χρονικά σημεία έδειξαν σημαντική επιδείνωση για τις διαστάσεις «υποκειμενική σημασία της εργασίας» και «επαγγελματική φιλοδοξία». Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις ανεπιθύμητες αλλαγές στην ομάδα ελέγχου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η παρέμβαση θα εμπόδιζε μια παρόμοια εξέλιξη στην ομάδα παρέμβασης σε αυτές τις δύο κλίμακες.

Συνοπτικά, οι μέσες βαθμολογίες των υποκειμένων έδειξαν σταθερότητα ή σημαντική βελτίωση σε μια ποικιλία κλιμάκων AVEM από την εκ των προτέρων αξιολόγηση μέχρι την παρακολούθηση μετά από έξι μήνες. Ειδικότερα, η παρακολούθηση, που λαμβάνεται έξι μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης, μπορεί να ερμηνευτεί ότι η αναπνευστική θεραπεία AFA θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά την εμπειρία και τα πρότυπα συμπεριφοράς σε ένα ενδιάμεσο εύρος. Συγκεκριμένα, οι κλίμακες «συναισθηματική αποστασιοποίηση» και «ισορροπία και ψυχική σταθερότητα» έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις. Η αντοχή στις επαγγελματικές απαιτήσεις μπορεί να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο για να αποφευχθεί η εξουθένωση (Santana, 2012).

Υπάρχει ένα αυξανόμενο σύνολο αποδεικτικών στοιχείων που σχετίζονται με την AFA αναπνευστική θεραπεία. Σε μια μελέτη των εκπαιδευτικών και των διαχειριστών στην ψυχοσωματική αποκατάσταση, οι Beutel et al. (Beutel, 2004) ανέφεραν θετικά αποτελέσματα για την αναπνευστική θεραπεία AFA παρόμοια με εκείνα αυτής της μελέτης. Προβάλλοντας μεμονωμένες συγκρίσεις των κλιμάκων AVEM, οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ της πρώτης και της επόμενης, μιας διαπίστωσης που επιβεβαιώνεται από αυτή τη μελέτη.

Η αποτελεσματικότητα της αναπνευστικής θεραπείας AFA σε συγκεκριμένες ομάδες ασθενών αποτέλεσε το αντικείμενο δύο περαιτέρω μελετών (Beutel, 2004,

Rook, 1980 . Ωστόσο, τα πορίσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μέτρου δεν είναι καθοριστικά.

Σε μία μελέτη, τα θετικά αποτελέσματα σε ασθενείς με χρόνια προβλήματα πλάτης βασίζονται απλώς στις δηλώσεις του θεραπευτή (Mehling, 2001). Στη δεύτερη μελέτη, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές σε ασθενείς με βρογχικό άσθμα μετά από αναπνευστική θεραπεία, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στο μικρό μέγεθος δείγματος της μελέτης (Steinaecker, 2007). Συνολικά, έχει αναφερθεί ότι οι θεραπείες του νου και του σώματος, καθώς και η θεραπεία με αναπνοή μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ευημερία των ασθενών (Mehling, 2011). Επιπλέον, οι Esch et al. σε μια πιλοτική μελέτη παρουσίασαν ότι οι τεχνικές μυαλού-σώματος θα μπορούσαν να μειώσουν το φυσιολογικό και ψυχολογικό στρες που θα έπρεπε να επανεξεταστούν σε περαιτέρω μελέτες παρέμβασης με θεραπεία με αναπνοή (Esch, 2007). Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι μια σημαντική έννοια θεραπείας για την πρόληψη της εξουθένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

3.1.

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα για την ανθεκτικότητα επεκτάθηκε από τα παιδιά σε ενήλικες, ειδικά στους εκπαιδευτικούς (Le Cornu, 2009). Επιπλέον, ο σκοπός της έρευνας έχει επεκταθεί στο επίπεδο των σχολικών μονάδων και των τάξεων, λαμβάνοντας ιδιαίτερες εννοιολογικές διαστάσεις. Η ενίσχυση των τάξεων και η λειτουργία τους ως προστατευτικών παραγόντων για την εκμάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι μια ιδιαίτερη διάσταση της εκπαιδευτικής αντοχής (Cefai, 2007, Goldstein & Brooks, 2007, Doll et al., 2014).

Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007, Gu & Day, 2013), την ικανοποίηση από την εργασία και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα δυναμικά αναπτυσσόμενο πεδίο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, όπου παρατηρούνται σημαντικές επιστημονικές εξελίξεις με στόχο την «προώθηση της υγείας και της ευημερίας» ορισμένων κοινωνικών ομάδων (Kolar, 2011: σελ. 431).

Το ενδιαφέρον της μελέτης για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι η ελληνική πραγματικότητα είναι σταθερή και αντίθετη με ό, τι παρατηρείται σε ορισμένες δυτικές και άλλες χώρες με την πάροδο του χρόνου, όπου ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εγκαταλείπει την εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της πρόσληψης (McCann & Johanneson, 2004, Χονγκ, 2012). Αντίθετα, στην Ελλάδα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση είναι πολύ μικρό, σχεδόν ασήμαντο. Αυτή η πραγματικότητα δεν έχει αλλάξει παρά τις αρνητικές επιπτώσεις της εκτεταμένης οικονομικής κρίσης και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιέζονται στον χώρο εργασίας, οικονομικά και ψυχολογικά. Μεταξύ των ετών 2009 / 10- 2012 ο αριθμός των εκπαιδευτικών μειώθηκε, λόγω συνταξιοδότησης, κατά 7% (ΕΛΣΤΑΤ: Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2015), ενώ παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα, να συνδεθεί με την προσπάθεια διασφάλισης καλύτερων συνταξιοδοτικών κερδών. Ωστόσο, οι υψηλές περικοπές των συντάξεων οδήγησαν σε σημαντική μείωση των συνταξιοδοτικών απαιτήσεων.

3.2. Θεωρητική Κριτική Πλαισίου

«Οι ανάπαυλες των εκπαιδευτικών συνδέονται με μια ισχυρή αίσθηση επαγγελματικών στόχων και επιδιώξεων, επιμονή, επαγγελματικές φιλοδοξίες, επιτεύγματα και κίνητρα για τις βασικές ιδιότητες που έχει παρατηρήσει ο Bernad (1995) στην ανθεκτικότητα» (ο.π. αναφ. στο Gu & Day, 2007) .

Σε κάποιο βαθμό, η ενίσχυση της αντοχής αφορά όχι μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς (Castro et al., 2010) ή την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007) αλλά και εκείνους τους εκπαιδευτικούς που γίνονται ευάλωτοι λόγω των συνθηκών οικονομικής κρίσης. Για το λόγο αυτό, τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση παρεμβάσεων και στρατηγικών με στόχο την ενίσχυση της αντοχής των εκπαιδευτικών, το σχεδιασμό παρεμβάσεων στον τομέα της ψυχικής υγείας καθώς και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μορφών εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, βελτιώνοντας έτσι την παρεχόμενη εκπαίδευση (Luthar & Cicchetti, 2000).

Η αντοχή είναι ένα πολύ περίπλοκο εννοιολογικό κατασκευάσμα (Peng, 1994), η σημασία του οποίου ποικίλλει σε κάθε επιστημονικό πεδίο. Για τον λόγο αυτό, δεν υπάρχει ένας πλήρης και συνεπής εννοιολογικός ορισμός της έννοιας, αλλά προτείνονται εναλλακτικές διατυπώσεις σε διάφορες μελέτες (González-Arratia et al., 2011). Επιπλέον, η αντοχή «μπορεί να οριστεί διαφορετικά στο πλαίσιο των ατόμων, των οικογενειών, των οργανώσεων, των κοινωνιών και των πολιτισμών» (Southwick et al., 2014).

Λόγω του γεγονότος ότι η αντοχή είναι μια έννοια που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και προσδιορίζεται με διάφορους τρόπους, η εννοιολογική κατανόησή της είναι δύσκολη (Kolar, 2011). Η ανθεκτικότητα «δεν είναι ομοιογενής» ως έννοια (Vinaccia et al., 2007), «συγχέεται με άλλες έννοιες» (Pina Lopez, 2015) και χρησιμοποιείται είτε με πολλούς τρόπους (Fernandes de Araújo & Bermúdez, 2015) ή ως ισοδύναμο ή συνώνυμο με άλλες εννοιολογικές δομές ψυχολογίας, μερικές από τις οποίες θεωρούνται ως συστατικά στοιχεία σε μερικές μελέτες (Becoña, 2006).

Για την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (2014), η αντοχή νοείται ως:

«Η διαδικασία της προσαρμογής καλά ενάντια στις αντιξοότητες, το τραύμα, την τραγωδία, τις απειλές ή ακόμα και σημαντικές πηγές στρες-όπως τα προβλήματα της οικογένειας και των σχέσεων, σοβαρά προβλήματα υγείας ή άγχους στο χώρο εργασίας και στα οικονομικά. Σημαίνει 'αναπήδηση πίσω από δύσκολες εμπειρίες»

Ο Rirkín και ο Hooperman (1991) ορίζουν την αντοχή ως ικανότητα ενός ατόμου, αφενός, να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και, αφετέρου, να αναπτύξει την κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ικανότητα, παρά τις αγχωτικές καταστάσεις που βιώνει. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ο ορισμός αυτός είναι πολύ πιο κοντά στον εντοπισμό της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Μερικοί ερευνητές αντιμετωπίζουν την αντοχή ως στατική έννοια, ως στατικό χαρακτηριστικό (Glantz & Sloboda, 1999), ενώ κάποιες άλλες το αντιλαμβάνονται ως μια δυναμική διαδικασία (Egeland et al., 1993, Cicchetti & Rogosh, 1997, Ungar, 2008, Fletcher & Sarkar, 2013).

Στην έρευνα, οι Betlman et al., (2011) καταρτίζουν έναν κατάλογο των ακόλουθων ορισμών για την αντοχή των εκπαιδευτικών: (1) *«ποιότητα που επιτρέπει στους καθηγητές να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στη διδασκαλία και τις διδακτικές τους πρακτικές παρά τις προκλητικές συνθήκες και επαναλαμβανόμενα εμπόδια»* (Brunetti, 2006). (2) *«ικανότητα εξουδετέρωσης των προσωπικών τρωτών σημείων και των περιβαλλοντικών παραγόντων που προκαλούν άγχος, για να μπορέσουν να ανατραπούν ενάντια σε δυνητικούς κινδύνους και να διατηρήσουν την ευημερία»* (Oswald et al., 2003). (3) *«χρήση ενεργειακά αποδοτικών για την επίτευξη σχολικών στόχων εν όψει δυσμενών συνθηκών»* (Patterson et al., 2004). (4) *«ικανότητα» να συνεχίσει να «αναπηδά», να ανακτήσει δυναμικά το πνεύμα γρήγορα και αποτελεσματικά ενάντια στις αντιξοότητες και σε ένα δυναμικό κατασκευάσμα υποκείμενο σε επιρροή από περιβαλλοντικά, εργασιακά και προσωπικά πλαίσια* (Sammons et al., 2007). και (5) *«τρόπος αλληλεπίδρασης με γεγονότα στο περιβάλλον που ενεργοποιούνται και καλλιεργούνται σε περιόδους στρες»* (Tait, 2008).

Ο Masten (1994) εξηγεί ότι *«η ανθεκτικότητα πρέπει να θεωρείται ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ ορισμένων χαρακτηριστικών του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντος, μια ισορροπία μεταξύ άγχους και ικανότητας αντιμετώπισης αυτού και μια δυναμική και αναπτυξιακή διαδικασία που είναι σημαντική στις μεταβάσεις της ζωής»* (Santos, 2012). Στη βιβλιογραφία της κοινωνικής εργασίας, η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται ως μια πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα αλληλεξαρτήσεων (Bernard, 1991, 1995, Gordon, 1995,

Henderson & Milstein, 1996, Luthar et al., 2000, Richardson et al., 1990, Walsh, 1998). «Η συζήτηση σχετικά με το εάν η ανθεκτικότητα είναι μια έμφυτη ποιοτική ή δυναμική διαδικασία είναι εμφανής στη βιβλιογραφία» (στο Santos, 2012).

Άλλοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ανθεκτικών ανθρώπων και έχουν διαπιστώσει ότι τα χαρακτηριστικά των ανθεκτικών ανθρώπων είναι: η διορατικότητα, η ανεξαρτησία, η κοινωνικότητα, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η ηθική του χιούμορ (Wolin & Wolin, 1993, 2009, Chan, 2008, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, Tsouloupas et al., 2010, Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005) (Beltman et al., 2011, σελ. 15-16). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι στρατηγικές εμπιστοσύνης και αντιμετώπισης είναι σημαντικές για να ξεπεραστούν οι δύσκολες καταστάσεις ή οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες (Castro et al., 2010).

Οι Gu & Day (2007: σελ. 1312) αναφέρει: «... η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών αλληλοεπιδρά με την ανάπτυξη των ανθεκτικών ιδιοτήτων τους. Είναι από τη φύση της μια δυναμική, αναπτυξιακή διαδικασία - το βασικό χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας ».

Οι Howard και Johnson (2004) διαπίστωσαν ότι οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν: την ισχυρή αίσθηση ότι θα μπορούσαν να ελέγξουν οποιαδήποτε κατάσταση, μια τάση να μην σταθούν σε παρελθόντα λάθη ή αποτυχίες, ικανότητα αποπροσωπίας των δυσάρεστων εμπειριών και, συνεπώς, κατανόησή τους αναλυτικά, καθώς και ικανότητα προσαρμογής, μια ισχυρή ηθική αίσθηση του σκοπού και ισχυρές ομάδες υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων συναδέλφων και διαχειριστών που εκτιμούν τις προσπάθειές τους.

Ο Stanford (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ανθεκτικός εκπαιδευτικός ικανοποιεί την εργασία του και την υποστήριξη των συναδέλφων του, της οικογένειας, και των φίλων του. Μελετώντας 12 πεπειραμένους εκπαιδευτικούς, ο Williams (2003) διαπίστωσε ότι ενισχύονται με τη χαρά που αποκομίζουν από τη διδασκαλία και αναζητούν συνεχή αυτό-βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Ο Brunetti (2006) επιβεβαιώνει τη σημασία της ικανοποίησης από την εργασία και προσθέτει την επαγγελματική δέσμευση.

3.3. Οικονομική Κρίση

Η οικονομική κρίση είναι ένα φαινόμενο στο οποίο μια οικονομία χαρακτηρίζεται από μια σταθερή και σημαντική μείωση των οικονομικών δραστηριοτήτων.

«Σήμερα βιώνουμε την αυξανόμενη αβεβαιότητα και ανασφάλεια, που συνεχώς αυξάνονται από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση. Η πρόσφατη κρίση ξεκίνησε σε όλο τον κόσμο το 2008 και έκτοτε πλήττει τις χώρες της Ευρωζώνης, κυρίως τις χώρες της Νότιας Ευρώπης. Σε σύγκριση με άλλες χώρες (Chomsky, 2012), η Ελλάδα επηρεάστηκε περισσότερο από την κρίση αυτή «(Μυλωνάκου-Κέκε, 2015).

Από το 2010 η Ελλάδα εφαρμόζει μνημόνια λιτότητας που έχουν οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στους πολίτες της και, φυσικά, και στους εκπαιδευτικούς. Οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες έχουν αυξήσει σημαντικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές είτε στην καθημερινότητά τους είτε στην εργασία. Επειδή αυτοί οι παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μέτρηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, ξεκινώντας από εκείνους που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία.

3.3.1. Οικονομικές Συνέπειες

Από τα αποτελέσματα έρευνας που διεξάγονται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2015), και τις συνθήκες διαβίωσης των νοικοκυριών όσον αφορά το εισόδημα του εκπαιδευτικού, προκύπτει ότι το 35,7% του ελληνικού πληθυσμού κινδυνεύει από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό το 21,4% .

Η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανεργία, η ανισότητα των εισοδημάτων, η επισιτιστική ανασφάλεια και ο υποσιτισμός έχουν αυξηθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν προβλήματα και να αυξάνεται το άγχος. Ο κύριος οικονομικός αντίκτυπος της κρίσης στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο είναι η μείωση των μισθών τους. Η μείωση των μισθών δυσχεραίνει (για τους εκπαιδευτικούς) την κάλυψη οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεων και κάνει αλλαγές στον τρόπο ζωής, καθιστώντας έτσι την

καθημερινή ζωή πιο δύσκολη. Η έλλειψη χρημάτων για την κάλυψη οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεων κάνει τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αντιξοότητες και να τους γεμίζει με άγχος.

Η ανθεκτικότητα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την αντιμετώπιση των στελεχών και του στρες (Rutter, 1985, Charney, 2004, Cicchetti, 2010, Wu et al., 2013). Η βιβλιογραφία (Fallon & Lukas, 2002, O'Neill & Xiao, 2012) αναφέρεται σε δύο κύριες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε ιδιώτες και κατ'επέκταση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι: i) δυσκολίες στην κάλυψη των οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεών τους, και ii) η αλλαγή στον τρόπο ζωής και στην καθημερινή ζωή. Δεδομένης της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, η ερευνητική μας προσπάθεια εστιάστηκε στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και διερεύνησε τη σύνδεσή της με την οικονομική κρίση.

3.3.2. Κοινωνικές Συνέπειες

Η οικονομική κρίση έχει επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ειδικότερα, έχει σοβαρές επιπτώσεις στη δημόσια υγεία, την αύξηση των ψυχικών διαταραχών, τη θνησιμότητα και τις αυτοκτονίες, την κοινωνική ανισότητα και την παραβίαση των κοινωνικών δικαιωμάτων, επηρεάζοντας έτσι τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες.

Στην έρευνά μας περιορίσαμε να διερευνήσουμε τις κοινωνικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και συναδέλφων τους και μεταξύ εκπαιδευτικών και μελών της οικογένειάς τους. Δαπανούμε το μεγαλύτερο ποσοστό της καθημερινότητάς μας με την οικογένεια και τους συναδέλφους μας. Έρευνες έδειξαν (Kneale et al., 2014, Morin & Kochhar, 2010) ότι η οικονομική κρίση επηρεάζει τις σχέσεις μας με άλλους. Η ανεργία, τα μειωμένα εισοδήματα, η δυσκολία των ανθρώπων να εκπληρώσουν τις οικονομικές τους υποχρεώσεις και, γενικά, η επαγγελματική και οικονομική αστάθεια επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση και τις οικογενειακές σχέσεις των ανθρώπων. Οι άνθρωποι αισθάνονται ανασφαλείς, απογοητευμένοι, ανυπόμονοι και θυμωμένοι, αντιμετωπίζουν άγχος και συχνά έχουν αρνητική διάθεση και όλα αυτά αντικατοπτρίζονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σε πολλές περιπτώσεις, η οικονομική κρίση μπορεί να εντείνει τον ανταγωνισμό και τις συγκρούσεις, τις αντιλήψεις, τις ψυχικές διαταραχές, τη βία και τις προβληματικές συμπεριφορές στην οικογένεια και στο χώρο εργασίας. Η έρευνα έδειξε (Walsh, 2007, Black & Lobo, 2008, McCann et al., 2013) ότι οι καλές σχέσεις των ατόμων με τα μέλη της οικογένειάς τους και οι συνάδελφοί τους αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες ανθεκτικότητας. Έχοντας αυτό κατά νου, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε εάν οι συλλογικές και οικογενειακές σχέσεις που επηρεάζονται από την οικονομική κρίση σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

3.3.3. Επαγγελματικές Επιπτώσεις για τον Εκπαιδευτικό

Τα τελευταία 15 χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στην έρευνα της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία είναι μια απαιτητική και αγχωτική διαδικασία κατά την οποία συχνά υπάρχουν πολλές αντιξοότητες που πρέπει να χειριστεί ο εκπαιδευτικός.

Αρχικά, η έρευνα διεξήχθη από το γεγονός ότι στις δυτικές κοινωνίες ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν την εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους λόγω των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν (Le Cornu, 2013, Day & Gu, 2010, Ewing & Smith, 2003). Από την έρευνα για την εξουθένωση που επικεντρώνεται στην «φθορά των εκπαιδευτικών», αποδεικνύεται ότι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους είναι: χαμηλή αυτοεκτίμηση (Day, 2008), αδυναμία αναζήτησης βοήθειας (Fantilli & McDougall, 2009, Flores, 2006, Jenkins et al., 2009), σύγκρουση μεταξύ προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Flores, 2006, McCormack & Gore, 2008, Beltman et al., 2011). Επιπλέον, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις της κυβερνητικής πολιτικής αυξάνουν την πίεση στους εκπαιδευτικούς καθώς και τον φόρτο εργασίας τους (Gu & Day, 2007). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τουλάχιστον προσωρινά, διαταράσσουν τη σχετική σταθερότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών (Bottery, 2005 · Goodson & Hargreaves, 1996 · Helsby, 1999 · Sacks 2004).

Ωστόσο, η ελληνική πραγματικότητα, λόγω της οικονομικής κρίσης, είναι διαφορετική. Οι εκπαιδευτικοί δεν εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, επειδή δεν έχουν πολλές επιλογές εργασίας και αν εγκαταλείψουν την εργασία τους, θα οδηγηθούν σε ανεργία. Επιπλέον, λόγω του περιορισμού των προσλήψεων τα τελευταία χρόνια (όπως προέκυψε από την οικονομική κρίση), παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τους Aaronson (2008), Chevalier & Dalton (2004), Grissmer & Kirby (1987), Guttman (2001), Matheson (2007), OECD (2005) οι προσωπικές, διαπροσωπικές και σχολικές συνθήκες των εκπαιδευτικών στην εργασία και στη ζωή τους, καθώς φαίνεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία σε περισσότερα από 20 χρόνια σε πολλές χώρες, δεν μπορούν να αλλάξουν την καριέρα τους για οικονομικούς και οικιακούς λόγους.

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα και έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι εύκολη στις περιπτώσεις που οι σπουδαστές ζουν σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές ή σε περιοχές με χαμηλή πληθυσμιακή πυκνότητα. Τόσο η εκπαίδευση όσο και το σχολείο έχουν επηρεαστεί αρνητικά, καθώς έχουν μειωθεί οι δημόσιες δαπάνες, έχει μειωθεί το διδακτικό προσωπικό και έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις.

Κατά την περίοδο 2009 / 10-2012 / 13 οι μονάδες δημοτικού σχολείου μειώθηκαν κατά 13,5% (ΕΛΣΤΑΤ, 2015). Οι μονάδες των σχολείων, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας έχουν εξαλειφθεί ή συγχωνευθεί, επιβαρύνοντας έτσι όχι μόνο τις κακές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης των σπουδαστών και των οικογενειών τους. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως μέλη της ελληνικής κοινωνίας, επηρεάζονται επίσης από την κρίση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διδασκαλία τους, λόγω της σημαντικής μείωσης των πόρων για την Εκπαίδευση και παρακολουθούν τόσο τον υποσιτισμό των μαθητών όσο και τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους.

Επιπλέον, χάρη στα μέτρα λιτότητας, «οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν συχνές και συνταγογραφούμενες κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, μεθόδους που βασίζονται σε αποτελέσματα και υψηλά επίπεδα λογοδοσίας και ως αποτέλεσμα πολλοί έχουν μείνει με το αίσθημα της υπερβολικής εργασίας,

υποτιμημένοι και επαγγελματικά περιθωριοποιημένοι» (Priestley et al., 2012, στο: Greenfield, 2015). Η διδασκαλία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως επάγγελμα «υψηλού άγχους» (Galton & McBeath, 2008, Κυριάκου, 2000, Pricewaterhouse Coopers, 2001). Αφενός, ενώ το σχολείο προσπαθεί να εκπληρώσει την αποστολή του υπό συνθήκες μιας συνεχώς επιδεινούμενης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που προκαλεί κοινωνικές ανισότητες και επιβαρύνει το έργο του εκπαιδευτικού, από την άλλη, η οικονομική κρίση περιορίζει το ρόλο της εκπαίδευσης ως μοχλό στην κοινωνική ανάπτυξη (Hanushek & Wößmann, 2007).

Επιπλέον, λόγω της κρίσης, σημειώθηκε αλλαγή στις εργασιακές σχέσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάξουν σε δύο ή τρία σχολεία για να συμπληρώσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας τους. Τα τελευταία χρόνια, λόγω του γεγονότος ότι η πρόσληψη μόνιμου προσωπικού έχει παγώσει, τα κενά στο ανθρώπινο δυναμικό έχουν καλυφθεί από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μόνιμη εργασιακή σχέση (δηλαδή καθηγητές που αντικαθιστούν). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια εμπειρίας εργάζεται με ευέλικτες εργασιακές σχέσεις.

Οι Luthar et al., (2000) αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί θετικά στις σημαντικές αντιξοότητες που συναντά. Ως εκ τούτου, η ψυχική αντοχή ή η ψυχολογική ανθεκτικότητα είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις καθημερινές προκλήσεις.

3.4. Αποτελέσματα Μελετών της Οικονομικής Κρίσης και των Εκπαιδευτικών

Οι μελέτες έχουν δείξει αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα που πρέπει να συζητηθούν περαιτέρω, να αντικατοπτρίζονται και να αξιοποιηθούν. Το ερωτηματολόγιο των 30 κλιμάκων μέτρησης της ανθεκτικότητας στην ελληνική πραγματικότητα εισάγει μια καινοτομία που χρησιμοποιεί 5 ακόμη κλίμακες επτά επιπέδων από αυτές που πρότεινε ο Wagnild και Young (Wagnild, 2016), οι οποίες μετρούν την επίδραση της οικονομικής κρίσης την αντοχή, τις σχέσεις του (με την οικογένειά του, στο σχολείο) καθώς και την ικανοποίηση των αναγκών του από το

εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόμοιες συσχετίσεις έγιναν με την κατάσταση υγείας της RS (Wagnild, 2016).

Στη συνέχεια, θα συζητήσουμε μερικά από τα σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις μελέτες για τους εκπαιδευτικούς υπό συνθήκες σοβαρής οικονομικής κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα.

α) Ένα πρώτο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα που προέκυψε από τις μελέτες είναι ότι πάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών έχουν μέτρια υψηλή και υψηλή εξουθένωση, ενώ πολύ μικρό ποσοστό (7,6%) έχει πολύ χαμηλή και χαμηλή εξουθένωση. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με τις άριστες σχέσεις που έχουν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί με τα μέλη των οικογενειακών εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους.

β) Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μελέτες έχει πολύ υψηλές τιμές στα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη συνεχιζόμενη ύπαρξη συμφερόντων στη ζωή, την αυτοεκτίμησή τους, την αίσθηση επιτυχίας και υπερηφάνειας για τα επιτεύγματά τους, τους συνειδητούς στόχους τους για τους οποίους αισθάνονται αποτελεσματικά στην υλοποίησή τους, εμπιστοσύνη, δύναμη και ικανότητα υποστήριξης άλλων, χιούμορ, άριστες σχέσεις με την οικογένεια και τους συναδέλφους και, γενικά, αισθάνονται πολύ καλά για τον εαυτό τους. Ο Fredrickson (2004), ο οποίος έχει αναπτύξει τη θεωρία «διεύρυνση και κατασκευή» υποστηρίζει τα θετικά συναισθήματα εξουθένωσης. Επιπλέον, το σχολικό πλαίσιο, η προσωπική ζωή και οι σχέσεις σχετίζονται με την εξουθένωση (Le Cornu, 2009, 2013, Papatraianou & Le Cornu, 2014).

γ) Τα στοιχεία των μελετών έδειξαν ότι η υψηλή αντοχή που παρατηρείται στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδοθεί στις καλές σχέσεις που έχουν δημιουργήσει με τα μέλη της οικογένειας και τους συναδέλφους τους. Οι οικογενειακές και συλλογικές σχέσεις φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στην αντοχή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν δύναμη και υποστήριξη από την οικογένεια και τους συναδέλφους τους για να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες που έχουν αυξηθεί λόγω της οικονομικής κρίσης. Η αντοχή ορίζεται ως θετική προσαρμογή με έμφαση στις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία και οι υγιείς σχέσεις (Ungar, 2008, Ungar & Lienbenberg, 2011). Οι ανθρώπινες σχέσεις συνδέονται με την αντοχή (Johnson et al., 2014). Η κρίση και η αναγνώριση από «σημαντικούς άλλους» έχουν σημαντική επίδραση στην αίσθηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Luthar & Brown,

2007: σελ. 941, Day et al., 2006, Day & Gu, 2010). Οι Day & Gu (2010) και ο Howard & Johnson (2004) και υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αντοχής και σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας.

δ) Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει μετρίως την αντοχή των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά συμβαίνουν ταυτόχρονα με το γεγονός ότι δηλώνουν μετριοπαθώς ότι η οικονομική κρίση δυσχεραίνει την καθημερινή τους ζωή και ότι η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις οικονομικές τους ανάγκες και υποχρεώσεις είναι επίσης μέτρια (αλλά σε κάπως καλύτερο επίπεδο). Οι Day et al. (2006) και Peterson et al. (2008) διαπίστωσαν επίσης ότι οι κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις επηρεάζουν την αντοχή. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, έτσι δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας και οι περικοπές μισθών που έχουν υποβληθεί έχουν δείξει ότι δεν έχουν περιπλέξει σημαντικά την καθημερινότητά τους.

ε) Όσον αφορά τα επαγγελματικά θέματα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσφορία τους για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν καλύπτει ικανοποιητικά τις επαγγελματικές τους ανάγκες κατά την οικονομική κρίση, αλλά αυτό δεν επηρεάζει τις άριστες σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους. Οι Day & Gu (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον ως τον σημαντικότερο παράγοντα που τους βοηθά να διατηρήσουν την αντοχή τους. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους είναι: χαμηλοί μισθοί, ανεπαρκής υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και συνεχής υπερφόρτωση με πρόσθετες ευθύνες (Gu & Day, 2007, Le Cornu, 2009, MCEETYA, 2004, Parker & Martin, 2009). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η θετική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και εργάζεται, ανεξάρτητα ή από κοινού, αλληλοεπιδρούν και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της ανθεκτικότητας (Rutter, 2006, Zucker, 2006). Άλλοι ερευνητές (Jarzabkowski, 2002 · McCormack & Gore, 2008 · Schlichte, Yssel & Merbler, 2005, Beltman et al., 2011 · Day & Gu, 2010) υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και σχέσης με διαχειριστές και συναδέλφους. Οι Anderson και Olsen (2006) πρότειναν ότι οι καλές σχέσεις με συναδέλφους βοηθούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα. Οι συνάδελφοι θα μπορούσαν να ωθήσουν το ηθικό (Howard & Johnson, 2004) και οι θετικές προοπτικές των άλλων θα μπορούσαν να είναι μεταδοτικές (Jarzabkowski, 2002). Οι Sammons et al. (2007) υποστηρίζουν ότι

οι εργασιακές σχέσεις βοηθούν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών, ο Brunetti (2006) δηλώνει ότι βοηθά τους καθηγητές να αισθάνονται ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους και να δεσμεύονται στο επάγγελμά τους και ο Paratraianou & Le Cornu (2014) ότι παίζει ρόλο στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Στις αναλύσεις τους, οι Gu & Day (2013) διαπίστωσαν ότι στα σχολικά περιβάλλοντα υπήρξε έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και την ηγεσία ενώ το 44% των εκπαιδευτικών που ήταν στο τελευταίο στάδιο της σταδιοδρομίας τους ανέφεραν έλλειψη αίσθησης ανθεκτικότητας. «Ο Schufeli και ο Bakker (2004), επίσης, βρήκαν το ανάστροφο, ότι η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους οδηγεί στη συναισθηματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών» (Gu & Day, 2013). Γενικά, πολλοί επιστήμονες επεσήμαναν τη συμβολή των θετικών επαγγελματικών σχέσεων στην ανθεκτικότητα (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, Masten, 2001, Gorman, 2005, Luthans et al., 2007). «Ο Luthar (2006) προτείνει ότι η ανθεκτικότητα βασίζεται ουσιαστικά στις σχέσεις» (Gu & Day, 2013). Η ανθεκτικότητα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας δίκτυα υποστήριξης (Le Cornu, 2009).

Εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα που προάγουν συγκεκριμένους προστατευτικούς παράγοντες όπως: θετικές συνδέσεις, καθοδηγητικές δεξιότητες · την ανάπτυξη και την υποστήριξη; σκοπό και επεξηγήσεις · ουσιαστική συμμετοχή· και σαφή και συνεπή όρια (Henderson & Milstein, 1996) είναι πιο ανθεκτικοί (Benard, 2004). «Η ικανότητα να είμαστε ανθεκτικοί σε διαφορετικές αρνητικές συνθήκες, είτε αυτές συνδέονται με προσωπικούς ή επαγγελματικούς παράγοντες, μπορεί να ενισχυθεί ή να παρεμποδιστεί από τη φύση των ρυθμίσεων στις οποίες εργαζόμαστε, τους ανθρώπους με τους οποίους δουλεύουμε και τη δύναμη της πίστης και της φιλοδοξίας μας» (Benard, 1991 · Day et al., 2006 · Henderson & Milstein, 1996 · Luthar, 1996 · Oswald, Johnson, & Howard, 2003, στο Gu & Day, 2007). Τα στοιχεία από το επαγγελματικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανθεκτικότητά του είναι όταν ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε σχολεία χαμηλού εισοδήματος, έχει λιγότερους πόρους, κακές συνθήκες εργασίας και αυξάνει το άγχος που προσφέρουν οι σπουδαστές με υψηλές ανάγκες και οι γονείς τους (Hammond & Snyder, 2000). Η πίεση που μπορεί να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός από μερικούς γονείς είναι στην πραγματικότητα ένας επιβαρυντικός παράγοντας, ενώ η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στον δάσκαλο είναι ένας πολύ σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας.

Από τα ερευνητικά έργα που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης προέκυψε σχετικό αποτέλεσμα, με την αντιμετώπιση της πρόληψης και την αντιμετώπιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα. Αυτά τα προγράμματα έχουν δείξει ότι είναι αποτελεσματική η χρήση του μοντέλου Syneducation2 (συνεργία + εκπαίδευση) (διαδραστικοί και συνεταιριστικοί φοιτητές, γονείς και εκπαιδευτικοί). Το μοντέλο Syneducation, μεταξύ άλλων, συνδέει διαδραστικά την ανθεκτικότητα των φοιτητών με αυτήν των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων ενδιαφερόμενων μερών ενηλίκων. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι, παρά τη διαφορά στην ηλικία, η ανθεκτικότητα των παιδιών μέσω αμοιβαίας καθοδήγησης τροφοδοτείται και ταΐζει ταυτόχρονα εκείνη των ενηλίκων (Mylonakou-Keke, 2015a, 2015b).

στ) Παλαιότερα και με περισσότερα έτη υπηρεσίας καθηγητές κυριαρχούσαν στην ανθεκτικότητα. Σε ένα δείγμα του γενικού πληθυσμού, το Wagnild (2016) διαπίστωσε ότι η ανθεκτικότητα αυξάνεται με την ηλικία. Ο Carroll & Foster (2010) τεκμηριώνει το θετικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στην απόδοση της εργασίας και στην ικανοποίηση. Πολλοί ερευνητές συνδέουν την ανθεκτικότητα με την αυτοπεποίθηση (Gibson & Demdo, 1984, Rutter, 1990, Gu & Day, 2007), έτσι μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι ηλικιωμένοι και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, λόγω της εμπειρίας τους έχουν υψηλή ανθεκτικότητα. Ενώ ο Bobek (2002) σημείωσε ότι: «Η ανθεκτικότητα ενός εκπαιδευτικού ενισχύεται όταν είναι σε θέση να εκτιμήσει τις δυσμενείς καταστάσεις, αναγνωρίζοντας τις επιλογές αντιμετώπισης και καταλήγοντας σε κατάλληλες λύσεις» (Gu & Day, 2007, Benard, 1991 · Henderson & Milstein, 1996 · Oswald και άλλοι, 2003 · Pence, 1998 · Rutter et al., 1979 · Wang et al., 1993). Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι παλαιοί και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, επειδή αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες αντιξοότητες και δυσκολίες, έχουν ενισχύσει την αντοχή τους. Αντίθετα, οι Gu & Day (2013) υποστηρίζουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί στο μεσαίο στάδιο της σταδιοδρομίας τους είναι πιθανό να διατηρήσουν περισσότερο την αίσθηση αντοχής τους απ' ό, τι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, επειδή με την πάροδο του χρόνου μειώνεται η ανθεκτικότητα λόγω των συνεχών αλλαγών στις κυβερνητικές πολιτικές, στα «προβλήματα συμπεριφοράς, στην αύξηση της γραφειοκρατίας και του φόρτου εργασίας και λόγω της επιβάρυνσης από την ασθένεια.

ζ) Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βάση των αποτελεσμάτων των μελετών έδειξαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε σχέση με τους αντίστοιχους άνδρες. Στην έρευνα του γενικού πληθυσμού Wagnild (2016) διαπίστωσε ότι οι βαθμολογίες των RS μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν ήταν σημαντικά διαφορετικές. Ενδεχομένως, αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η μέση Ελληνίδα πρέπει να διαδραματίζει καθημερινά πολλούς ρόλους και να αντιμετωπίζει πολλά διαφορετικά προβλήματα, ενισχύοντας έτσι την επάρκεια και την αντοχή της σε δύσκολες καταστάσεις

η) Οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης (διευθυντές σχολείων, διευθυντές σχολείων) έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Θεωρείται ότι αυτό συμβαίνει επειδή κάθε μέρα έχουν αυξημένο φόρτο εργασίας και πρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά πολλά προβλήματα και αντιξοότητες που απαιτούν ανθεκτικότητα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων μελετών που υποδηλώνουν ότι μια ισχυρή ηγετική φροντίδα ενισχύει την ανθεκτικότητα (Howard & Johnson, 2004, Goddard & Foster, 2001, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, Beltman et al. Με την πάροδο του χρόνου, η εκπαιδευτική βιβλιογραφία ήταν επίσης συνεπής υποδεικνύοντας ότι η υποστήριξη στη διοίκηση της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη της ηγεσίας και η θετική ανάδραση από τους γονείς και τους μαθητές αποτελούν βασικές θετικές επιδράσεις στο κίνητρο και την αντοχή τους (Huberman, 1993, Webb et al. . 2004, Brunetti, 2006, Leithwood et al., 2006, Day et al., 2006, Day & Gu, 2010, Castro et al., 2010, Meister & Ahrens, 2011).

ι) Δεν διαπιστώθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και της αντοχής τους. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό επίπεδο, όλοι έχουν πανεπιστημιακό πτυχίο και πάνω από το 20% των διδασκόντων στην έρευνά μας έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα και ένα πολύ υψηλό ποσοστό το (94%) των εκπαιδευτικών υποβάλλονται συστηματικά σε πρόσθετες εκπαιδεύσεις και προγράμματα εκπαίδευσης, πολλά από τα οποία πληρώνουν μόνοι τους.

Κεφάλαιο 4

4.1. Πλαίσιο Έρευνας

4.1. Η Αναγκαιότητα της Έρευνας

Οι Henderson & Milstein (1996) υποστηρίζουν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντοχή, δεν είναι ρεαλιστικό να περιμένουμε από τους μαθητές να είναι ανθεκτικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης είναι σημαντικός και σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. «Το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο έντονο με τους καθηγητές που αναμένεται να ανταποκριθούν σε μεγαλύτερες πιέσεις και να συμμορφωθούν με πολλαπλές καινοτομίες υπό συνθήκες που είναι στην καλύτερη περίπτωση σταθερές και χειρότερες» (Hargreaves, 1994, 2000, 2003, στο Gu & Day, 2007). Επιπλέον, η οικονομική κρίση έχει μειώσει τόσο το εισόδημα όσο και τις δαπάνες για την εκπαίδευση. Έτσι, η οικονομική κρίση έχει επιδεινώσει το άγχος του εκπαιδευτικού, που μπορεί να έχει μεγάλο αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Howard & Johnson, 2004), τις εργασιακές σχέσεις (Kyriacou, 1987, Le Cornn, 2009, 2013, Papatraianou & Le Cornn, Ημέρα 2013) και την ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού (Greenfield, 2015, Bobek, 2002). Έχοντας αναλύσει την έρευνα VITAE1, η Gu & Day (2007: σελ. 1306) διαπίστωσε ότι η ανθεκτικότητα εξαρτάται από τρεις παραμέτρους: την προσωπική (που σχετίζεται με τη ζωή εκτός σχολείου), την τοποθεσία (που σχετίζεται με τη ζωή τους στο σχολείο) και τους επαγγελματίες (που σχετίζονται με τις αξίες της ζωής τους, τις πεποιθήσεις στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των θεμάτων εξωτερικής πολιτικής). Ως εκ τούτου, η ανθεκτικότητα έχει μεγάλη σημασία για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ενίσχυση της μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αποτελεί πρόκληση.

Έτσι, αποδεικνύεται ότι είναι απαραίτητη η έρευνα σχετικά με το επίπεδο αντοχής και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε περιόδους οικονομικής κρίσης καθώς και η διερεύνηση του κατά πόσον ορισμένες παράμετροι της οικονομικής κρίσης έχουν αντίκτυπο σε αυτήν. Η έρευνά μας έχει ως στόχο, αφενός, να μετρήσει το επίπεδο αντοχής και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, να διερευνήσει εάν οι ακόλουθες παράμετροι συνδέονται με την οικονομική κρίση: (i) ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις οικονομικές τους ανάγκες και

υποχρεώσεις, (ii) καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, (iii) καλές σχέσεις εκπαιδευτικών με τα μέλη της οικογένειάς τους. vi) την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών · και (v) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στην καθημερινότητά τους που επηρεάζουν ή δεν επηρεάζουν την αντοχή τους.

Τα στοιχεία της πρωτοτυπίας των ερευνητικών μας προσπαθειών έγκεινται στο γεγονός ότι απεικονίζουν το επίπεδο ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην αστική περιοχή της Καστοριάς που μαστίζεται από την οικονομική κρίση και ότι αυτή η έρευνα μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς και σημείο αναφοράς για σύγκριση με σχετικές έρευνες σε συνθήκες οικονομικής κρίσης ή όχι. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι παρόμοιες έρευνες δεν έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν, δηλαδή έρευνα με ιδιαίτερη έμφαση στην πιθανή συσχέτιση μεταξύ ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και οικονομικής κρίσης. Από επιστημονική άποψη, η έρευνά μας συμβάλλει στην αμφισβήτηση του εάν τα μέτρα λιτότητας που έχουν επιβληθεί γενικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση και, ειδικότερα στην Ελλάδα, επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και επομένως την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται.

4.1.1. Σκοπός και Αντικείμενο Έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος που βιώνουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω της οικονομικής κρίσης και της πιθανής αξιολόγησης, καθώς και τους τρόπους που προτείνουν για την αντιμετώπισή της σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους προσόντα, μέσα από την μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών του Νομού Καστοριάς.

4.1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

- ✓ Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Καστοριάς στην κλίμακα του Maslach;
- ✓ Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην προσωπική και εργασιακή τους ζωή;
- ✓ Τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;
- ✓ Ποιους τρόπους αντιμετώπισης εφαρμόζουν/ προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την άρση και μείωση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης;

4.1.3. Σπουδαιότητα Έρευνας

Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών εμφανίζει τα μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Ferreira & Martinez, 2012 Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις επαγγελματικές κατηγορίες που παρουσιάζουν την μεγαλύτερη πιθανότητα να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιλέγουν μετά από κάποια έτη διδασκαλίας να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Farber, 1991).

Στην χώρα μας, σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Παπαστουλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 · Platsidou & Agaliotis, 2008· Στόγια & Ιορδανίδης, 2014), τα επίπεδα εξουθένωσης στην εργασία, μεταξύ των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από χαμηλά έως μέτρια. Μελέτη των Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Θεσσαλονίκη, με την χρήση της κλίμακας Maslach και στην οποία έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί, έδειξε χαμηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τα αποτελέσματα μελέτης της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης (E.T.U.C.E., 2008), έδειξαν ότι για τους εκπαιδευτικούς οι σημαντικότεροι στρεσογόνοι παράγοντες είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, ο εργασιακός φόρτος, η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών, ο αυξημένος

αριθμός ευθυνών, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η περιορισμένη αλληλεπίδραση με την ηγεσία κα (Kyriacou, 2001. Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997).

Στην Ελλάδα οι στρεσογόνοι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στους εκπαιδευτικούς, θεωρούνται ακόμα η αξιολόγηση των μαθητών, η διδασκαλία μαθημάτων εκτός ειδικότητας, η περιορισμένη γνώση αντιμετώπισης των κρίσεων, η απουσία δυνατοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης κα (Μούζουρα, 2005).

Εκτός από τα ανωτέρω προβλήματα που πιθανώς βιώνει στην εργασία του ο εκπαιδευτικός, παράλληλα αντιμετωπίζει και τις προσωπικές του δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούνται λόγω της οικονομικής κρίσης που περνά τόσο η χώρα μας, όσο και όλη η Ευρώπη όπως: αύξηση της φορολογίας, περικοπή επιδομάτων και μισθού, αύξηση του κόστους διαβίωσης, περιορισμό στις υγειονομικές παροχές κα (Kondilis et al., 2013).

Εκτός από την μείωση των οικονομικών παροχών, μεγάλη αναστάτωση, ανασφάλεια και άγχος δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς οι φημολογούμενες και νομοθετημένες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Η παρούσα μελέτη είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής. Στη σύγχρονη εποχή κάποια από τα νέα δεδομένα που ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει είναι η αύξηση των μαθητών που περιλαμβάνονται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, οι νέες απαιτήσεις των σχολικών οργανισμών, η μείωση των οικονομικών απολαβών, οι συχνές αλλαγές με εντολή του Υπουργείου Παιδείας κα.

4.1.4. Εμπόδια και Περιορισμοί της Έρευνας

Το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι δεσμευτικό, δεν αποτελεί κάποιο σημαντικό πρόβλημα, επειδή ο κυριότερος στόχος του ερευνητή είναι η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σε πληθυσμούς με παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνα του δείγματος, και όχι η γενίκευση των πορισμάτων της μελέτης σε όλο τον πληθυσμό που ερευνάται. Επομένως, δεν είναι σοβαρό πρόβλημα το επιχείρημα της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων και της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), είναι σημαντική η αναφορά στον συγκεκριμένο περιορισμό, καθώς οι περιορισμοί αυτοί θεωρούνται σοβαροί για τους επιστήμονες που θα θελήσουν μετέπειτα να ερευνήσουν ένα θέμα παρόμοιο.

Οι σημαντικότερες δυσκολίες που πιστεύεται ότι θα παρουσιαστούν κατά την εκπόνηση της εργασίας είναι:

- Η ανεύρεση των συμμετεχόντων στην έρευνα
- Η επιφυλακτική διάθεση και η προβολή ενστάσεων που ίσως δείξουν κάποιοι από τους συμμετέχοντες θεωρώντας ότι οι ερωτήσεις που θα τεθούν αποτελούν προσωπικά δεδομένα
- Η απροθυμία κάποιων ατόμων να λάβουν μέρος στην έρευνα ή η προβολή επιφυλακτικής διάθεσης, ως προς την κοινοποίηση των απαντήσεων από τον ερευνητή στοιχείων που θεωρούνται προσωπικά δεδομένα/
- Η απροθυμία αναγραφής των προσωπικών στοιχείων

4.2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο Έρευνας

4.2.1. Διαδικασία της Έρευνας

Θα πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα και ειδικότερα δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος, αφού θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε τρέχουσες στάσεις, απόψεις πάνω στο ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ακόμα ο σχεδιασμός αυτός παρέχει μερικά πλεονεκτήματα στον ερευνητή, όπως ότι μετρά τις τρέχουσες στάσεις και οι πληροφορίες δίνονται σε μικρό χρονικό διάστημα. Θα ζητηθεί λίστα από τα γραφεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς με τους δασκάλους γενικής αγωγής που υπηρετούν στα Δημοτικά σχολεία που υπάγονται στον Νομό Καστοριάς. Έτσι θα επιλεγούν οι σχολικές μονάδες με τον μεγαλύτερο αριθμό οργανικών θέσεων ώστε να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος αριθμός δασκάλων που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνάς μας. Η διανομή των ερωτηματολογίων θα πραγματοποιηθεί από τον ίδιο τον ερευνητή. Θα προηγηθεί η διασφάλιση αδειών από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συναινέσουν ως προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων θα γίνει από τον ίδιο τον ερευνητή. Τα δεδομένα θα καταχωρηθούν και θα αναλυθούν με το στατιστικό πακέτο SPSS, θα εξαχθούν αποτελέσματα. (Creswell, 2011).

4.2.2. Δείγμα Έρευνας

Ο πληθυσμός - στόχος μας είναι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς. Από αυτόν τον πληθυσμό – στόχο θα επιλεγεί το τελικό δείγμα. Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών θα απευθυνθούμε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε κεντρικά αλλά και περιφερειακά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, ωστόσο τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ήταν 87. Η έρευνα που διενεργήσαμε ονομάζεται «σκόπιμη», γιατί είναι έρευνα μικρής εμβέλειας που βασίζεται στην προσωπική προσπάθεια ατόμων (Δημητρόπουλος, 2001).

4.2.3 Εργαλείο της Έρευνας

Το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία είναι η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory – MBI Ed, Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των ερευνητών για την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με έρευνα η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε παρόμοιες διεθνείς έρευνες κατά ποσοστό 90% (Hastings, Horne & Mitchell, 2004). Αποτελείται από 22 δηλώσεις- στοιχεία αυτοαξιολόγησης, τα οποία υποδιαιρούνται στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή: την αποπροσωποποίηση, την συναισθηματική εξάντληση και την χαμηλή αίσθηση προσωπικής επίτευξης.

4.2.4. Εγκυρότητα - Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου όπως αναφέρουν οι Tharenou et al. (2007), έχει σχέση με την μέτρηση μίας μεταβλητής και το κατά πόσο μπορεί να προκύψει κάποιο λάθος τυχαίο. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοπιστία μίας μελέτης είναι οι

ακόλουθοι: ο ερευνητής, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Το εργαλείο της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η μελέτη (Mouton, Marais, 1996).

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στον βαθμό που η μέτρηση που χρησιμοποιείται στην μελέτη ανταποκρίνεται στον λόγο που έχει επιλεγεί (Tharenou et al., 2007). Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται έγκυρο στην περίπτωση που μετρά επακριβώς τα χαρακτηριστικά που διερευνά ο μελετητής (Gay, Airasian, 2000).

Στην συγκεκριμένη έρευνα προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη προκατάληψης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ο μελετητής ενήργησε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της διεθνούς βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, κατά την διάρκεια που οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο δεν υπήρξε καμία παρέμβαση. Ενώ οι διατύπωση των ερωτήσεων ήταν ουδέτερη με στόχο να μην κατηγορηθεί ο ερευνητής ότι προσπάθησε να εκμαιεύσει κάποιο ορισμένο αποτέλεσμα (Groves et al., 2004 Seidman, 2006).

Τέλος, ως προς την αξιοπιστία των μετρήσεων θεωρείται σημαντική η χρησιμοποίηση ενός τεστ αξιοπιστίας με το οποίο διερευνάται η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Ο περισσότερο χρησιμοποιούμενος από τους ερευνητές διεθνώς, δείκτης αξιοπιστίας είναι ο δείκτης Cronbach's α (alpha) που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται με τις ακόλουθες ερευνητικές ενέργειες: Αρχικά, τα ερωτήματα διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια και δεν αφήνουν περιθώρια παρερμηνείας. Έπειτα, παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου εσωτερικής συνέπειας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις που συνδέονται μεταξύ τους. Ακόμα, η διαδικασία χορήγησης του τεστ θα είναι τυποποιημένη και θα διατηρεί σε όλες τις περιπτώσεις την ίδια μορφή, έτσι ώστε να αποφευχθούν διαφοροποιήσεις και να περιοριστεί στο μεγαλύτερο βαθμό η επιρροή διαφόρων εξωτερικών μετρήσιμων και μη παραγόντων (Creswell, 2011 & Robson, 2008).

4.2.5. Χρονοδιάγραμμα και Διαδικασία της Υλοποίησης

Το εργαλείο της έρευνας προϋπήρχε και αποτελεί όπως προαναφέρθηκε το πιο διαδομένο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Επομένως το επόμενο βήμα αποτέλεσε η αναζήτηση λίστας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που υπηρετούν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καστοριάς. Στα μέσα Μαρτίου ζητήθηκε από τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας κατάλογος των εκπαιδευτικών και έτσι εντοπίστηκαν αρχικά τα σχολεία με τον μεγαλύτερο αριθμό λειτουργικών θέσεων. Αφού επιλέχτηκαν τα σχολεία που θα συμμετέχουν στην έρευνα, εξασφαλίστηκε άδεια από τους διευθυντές κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας. Η διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή πριν τις διακοπές του Πάσχα. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η γνωριμία που υφίσταται μεταξύ των εκπαιδευτικών συνέβαλαν καθοριστικά στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και την άμεση ανταπόκριση των συναδέλφων. Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν δύο μέρες μετά την παράδοσή του σε κάθε σχολείο. Ο συνολικός αριθμός που συγκεντρώθηκε είναι 87.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Αποτελέσματα Έρευνας

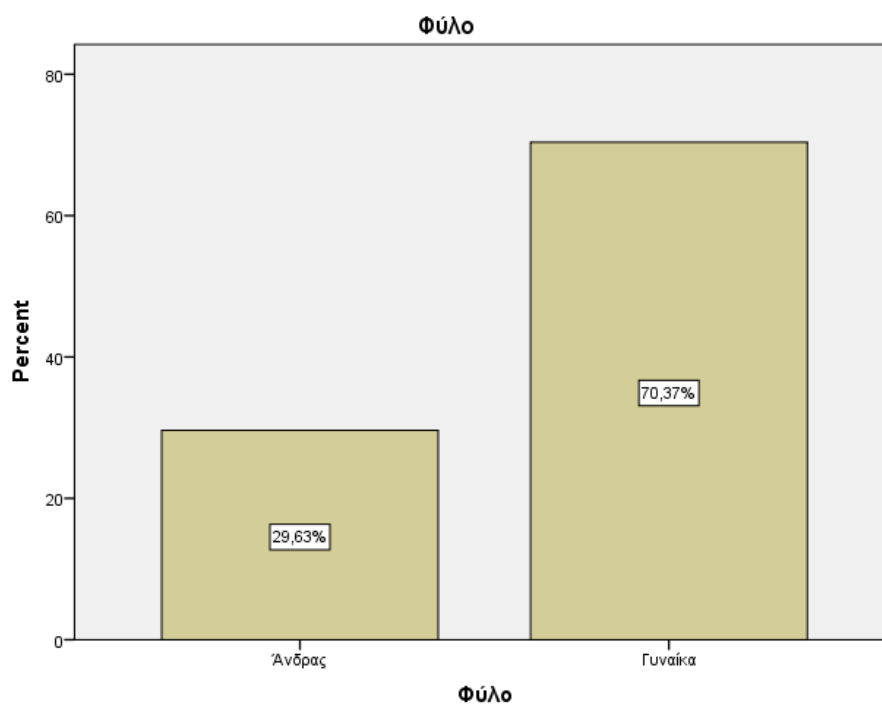
5.1.1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Στην πρώτη ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων και σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρείται ότι στην έρευνα έλαβαν μέρος γυναίκες με ποσοστό 70,37% και άνδρες με ποσοστό 29,63%.

Πίνακας 1. Φύλο

		Φύλο	
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Άνδρας	24	28,2
	Γυναίκα	57	67,1
	Σύνολο	81	95,3
Missing	System	4	4,7
Σύνολο		85	100,0

Σχήμα 1. Φύλο



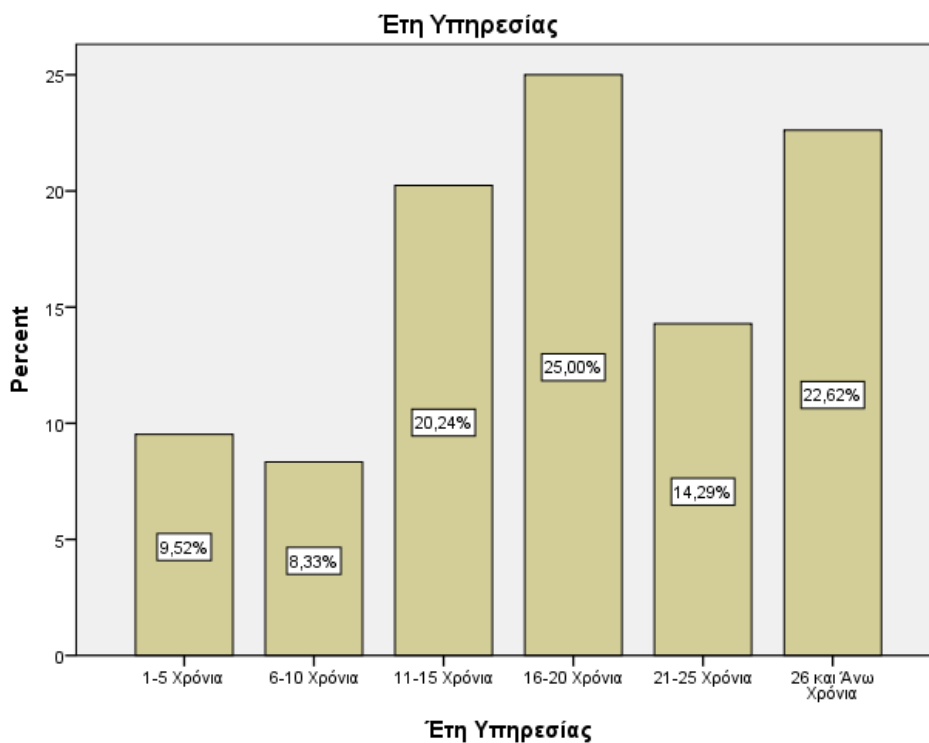
Τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα είναι 16-20 έτη με ποσοστό 25% και άνω των 26 ετών με ποσοστό 22,62%. Ακολουθούν με ποσοστό 20,24% όσοι έχουν έτη υπηρεσίας 11-15 χρόνια και με ποσοστό 14,29% 21-25 χρόνια. Τέλος, με ποσοστό 9,52% βρίσκονται οι συμμετέχοντες με έτη υπηρεσίας 1-5 χρόνια και με ποσοστό 8,33% 6-10 χρόνια.

Πίνακας 2. Έτη Υπηρεσίας

Έτη Υπηρεσίας		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	1-5 Χρόνια	8	9,4
	6-10 Χρόνια	7	8,2
	11-15 Χρόνια	17	20,0
	16-20 Χρόνια	21	24,7
	21-25 Χρόνια	12	14,1

	26 και Άνω Χρόνια	19	22,4
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 2. Έτη Υπηρεσίας



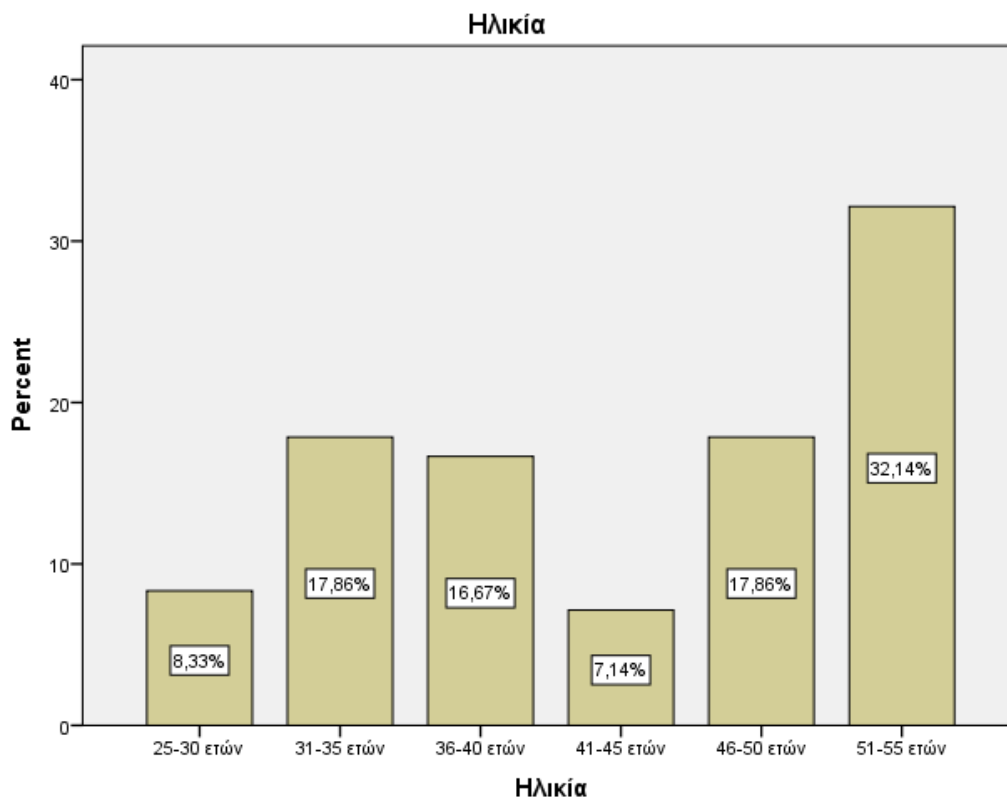
Η ηλικία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα είναι με ποσοστό 32,14% περίπου 51-55 έτη και με ποσοστό 17,86% 31-35 ετών. Ακολουθούν με ποσοστό 16,67% όσοι έχουν ηλικία 36-40 ετών και 46-45 ετών. Τέλος, με ποσοστό 8,33% βρίσκονται όσοι έχουν ηλικία 25-30 ετών και με ποσοστό 7,14% 41-45 ετών.

Πίνακας 3. Ηλικία

		Ηλικία	
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	25-30 ετών	7	8,2

	31-35 ετών	15	17,6
	36-40 ετών	14	16,5
	41-45 ετών	6	7,1
	46-50 ετών	15	17,6
	51-55 ετών	27	31,8
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 3. Ηλικία



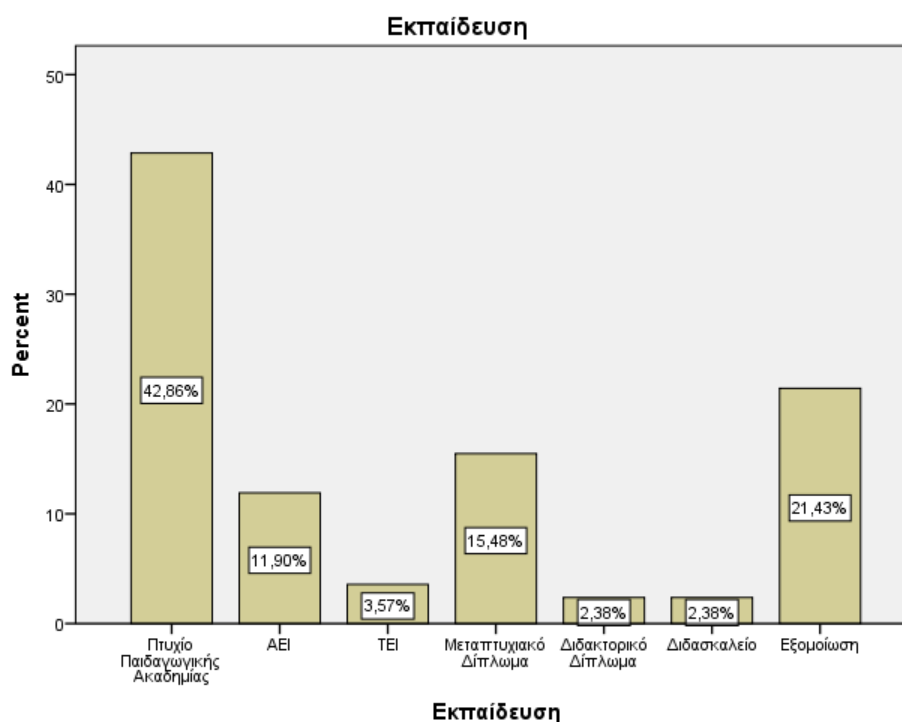
Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι με ποσοστό 42,86% απόφοιτοι παιδαγωγικής Ακαδημίας και με ποσοστό 21,43% απόφοιτοι Εξομοίωσης. Ακολουθούν με ποσοστό 15,48% όσοι έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και με ποσοστό 11,90% απόφοιτοι ΑΕΙ. Τέλος, με ποσοστό 3,57% βρίσκονται οι απόφοιτοι ΤΕΙ και

με ποσοστό 2,4% όσοι έχουν Διδακτορικό δίπλωμα και απόφοιτοι Διδασκαλείου αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Εκπαίδευση

Εκπαίδευση		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	36	42,4
	ΑΕΙ	10	11,8
	ΤΕΙ	3	3,5
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	13	15,3
	Διδακτορικό Δίπλωμα	2	2,4
	Διδασκαλείο	2	2,4
	Εξομοίωση	18	21,2
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
Σύνολο		85	100,0

Σχήμα 4. Εκπαίδευση



5.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Β' ΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι από τη δουλειά τους, ποσοστό 27,71% απάντησε μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 24,10% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 9,64% όσοι αντίστοιχα απάντησαν ποτέ, μία φορά τον μήνα και μερικές φορές την εβδομάδα νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι από τη δουλειά τους και με ποσοστό 1,20% κάθε μέρα.

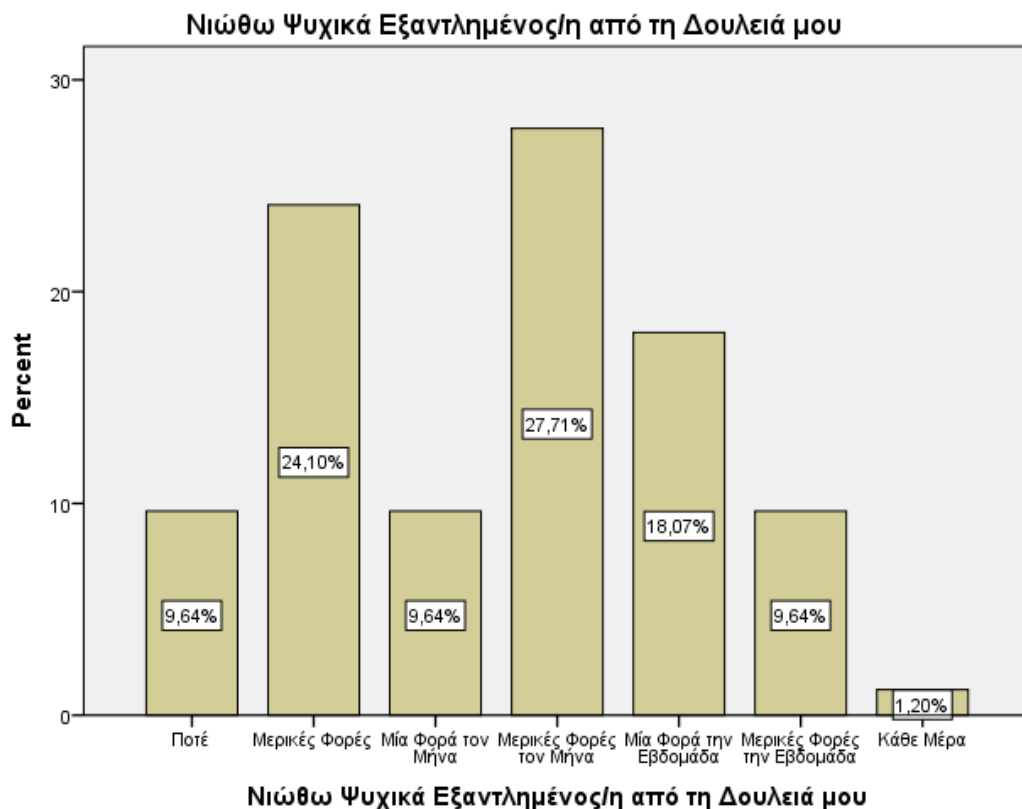
Πίνακας 5. Νιώθω Ψυχικά Εξαντλημένος/η από τη Δουλειά μου

Νιώθω Ψυχικά Εξαντλημένος/η από τη Δουλειά μου

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	8	9,4
	Μερικές Φορές	20	23,5
	Μία Φορά τον Μήνα	8	9,4
	Μερικές Φορές τον Μήνα	23	27,1
	Μία Φορά την Εβδομάδα	15	17,6
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	8	9,4

	Κάθε Μέρα	1	1,2
	Σύνολο	83	97,6
Missing	System	2	2,4
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 5. Νιώθω Ψυχικά Εξαντλημένος/η από τη Δουλειά μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν άδεια μετά από τη δουλειά τους, ποσοστό 35,29% απάντησε μερικές φορές και ποσοστό 32,94% ποτέ. Ακολουθούν με ποσοστό 17,65% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 7,06% μία φορά τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 3,53% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που μία φορά την εβδομάδα νιώθουν άδεια μετά από τη δουλειά τους, με ποσοστό 2,35% κάθε μέρα και με ποσοστό 1,18% μερικές φορές την εβδομάδα.

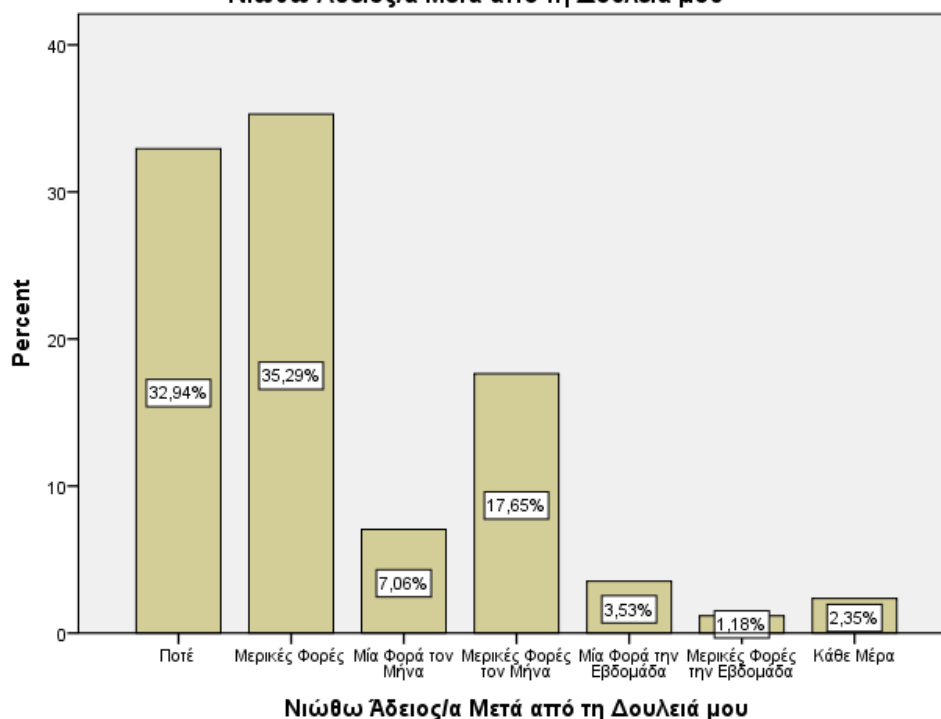
Πίνακας 6. Νιώθω Άδειος/α μετά από τη Δουλειά μου

Νιώθω Άδειος/α Μετά από τη Δουλειά μου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Valid Ποτέ	28	32,9
Μερικές Φορές	30	35,3
Μία Φορά τον Μήνα	6	7,1
Μερικές Φορές τον Μήνα	15	17,6
Μία Φορά την Εβδομάδα	3	3,5
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	1	1,2
Κάθε Μέρα	2	2,4
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 6. Νιώθω Άδειος/α μετά από τη Δουλειά μου

Νιώθω Άδειος/α Μετά από τη Δουλειά μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειάς ποσοστό 26,19% απάντησε μερικές φορές τον μήνα και ποσοστό 25% μερικές φορές.

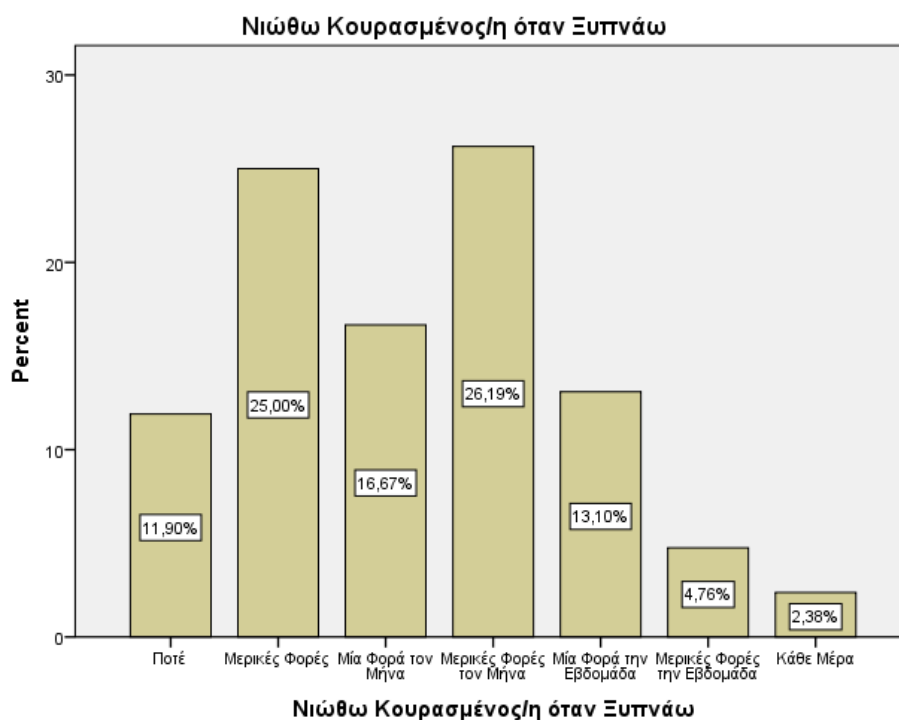
Ακολουθούν με ποσοστό 16,67% όσοι απάντησαν μία φορά τον μήνα και με ποσοστό 13,10% μία φορά την εβδομάδα. Τέλος, με ποσοστό 11,90% βρίσκονται όσοι ποτέ δεν νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειάς, με ποσοστό 4,7% μερικές φορές την εβδομάδα και με ποσοστό 2,38% κάθε μέρα.

Πίνακας 7. Νιώθω Κουρασμένος/η όταν Ξυπνάω

Νιώθω Κουρασμένος/η όταν Ξυπνάω

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	10	11,8
	Μερικές Φορές	21	24,7
	Μία Φορά τον Μήνα	14	16,5
	Μερικές Φορές τον Μήνα	22	25,9
	Μία Φορά την Εβδομάδα	11	12,9
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	4	4,7
	Κάθε Μέρα	2	2,4
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
Σύνολο		85	100,0

Σχήμα 7. Νιώθω Κουρασμένος/η όταν Ξυπνάω



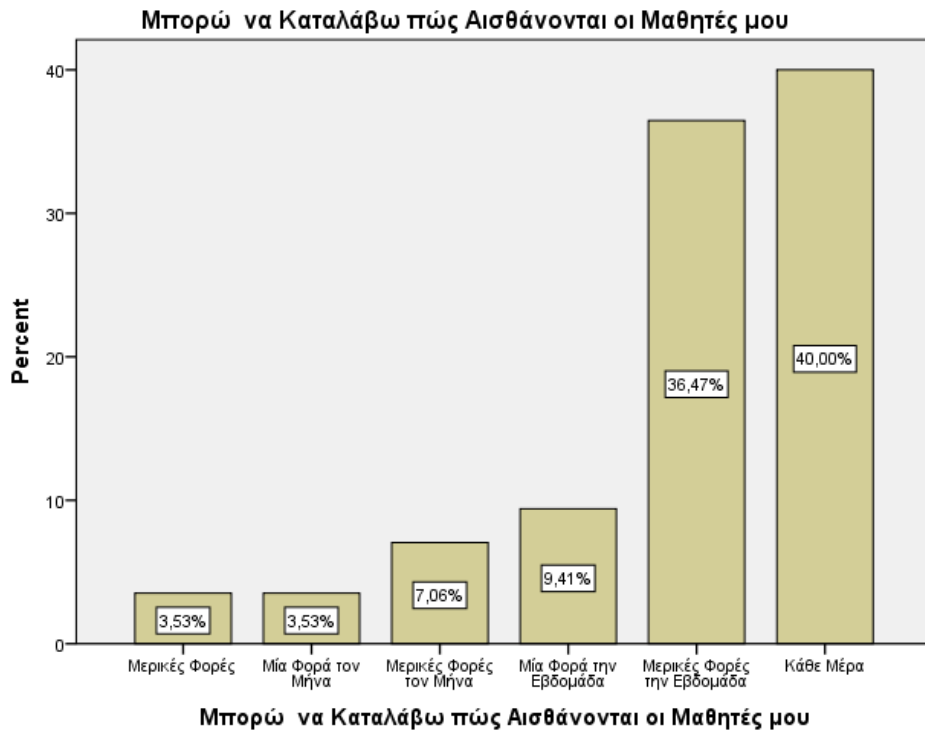
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους, ποσοστό 40% απάντησε κάθε μέρα και ποσοστό 36,47% μερικές φορές την εβδομάδα. Ακολουθούν με ποσοστό 9,41% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 7,06% μερικές φορές τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 3,53% βρίσκονται όσοι αντίστοιχα μερικές φορές και μία φορά τον μήνα μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους.

Πίνακας 8. Μπορώ να Καταλαβαίνω πως Αισθάνονται οι Μαθητές μου

Μπορώ να Καταλάβω πώς Αισθάνονται οι Μαθητές μου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μερικές Φορές	3	3,5
Μία Φορά τον Μήνα	3	3,5
Μερικές Φορές τον Μήνα	6	7,1
Μία Φορά την Εβδομάδα	8	9,4
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	31	36,5
Κάθε Μέρα	34	40,0

Σχήμα 8. Μπορώ να Καταλάβω πώς Αισθάνονται οι Μαθητές μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές τους απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα, ποσοστό 63,54% απάντησε ποτέ και ποσοστό 23,53% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 4,71% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 3,53% μία φορά τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 2,35% βρίσκονται όσοι αντίστοιχα μία φορά την εβδομάδα και μερικές φορές την εβδομάδα νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές τους απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.

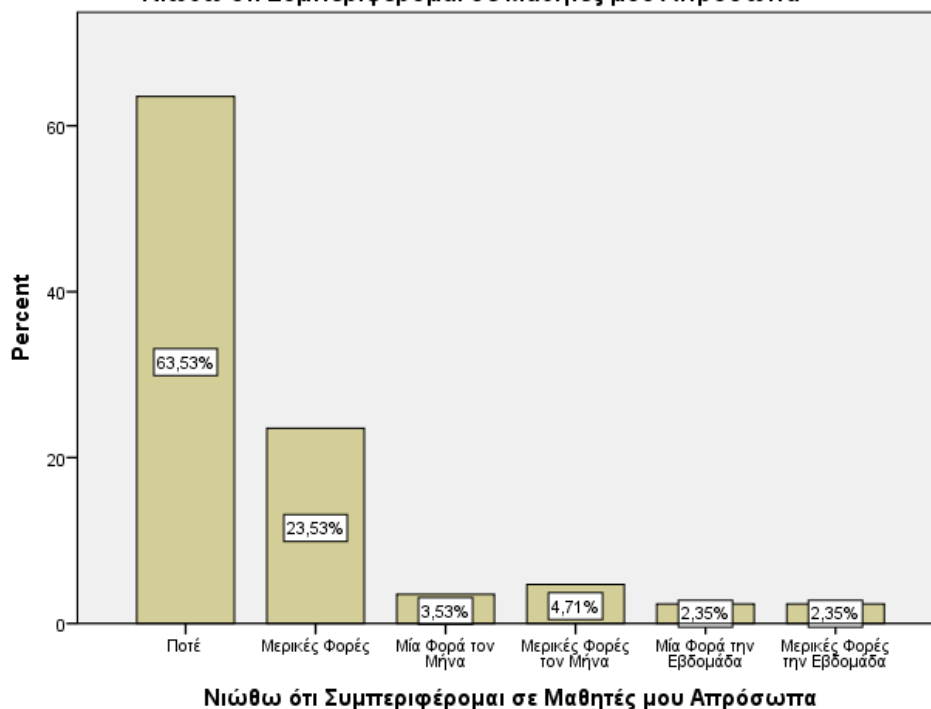
Πίνακας 9. Νιώθω ότι Συμπεριφέρομαι σε Μαθητές μου Απρόσωπα

Νιώθω ότι Συμπεριφέρομαι σε Μαθητές μου Απρόσωπα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	54	63,5
Μερικές Φορές	20	23,5
Μία Φορά τον Μήνα	3	3,5
Valid Μερικές Φορές τον Μήνα	4	4,7
Μία Φορά την Εβδομάδα	2	2,4
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	2	2,4
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 9. Νιώθω ότι Συμπεριφέρομαι σε Μαθητές μου Απρόσωπα

Νιώθω ότι Συμπεριφέρομαι σε Μαθητές μου Απρόσωπα



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία θεωρούν ότι είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για εκείνους να δουλεύουν με ανθρώπους όλη τη μέρα, ποσοστό 42,67% απάντησε ποτέ και ποσοστό 30,95% μερικές φορές. Ακολουθούν με

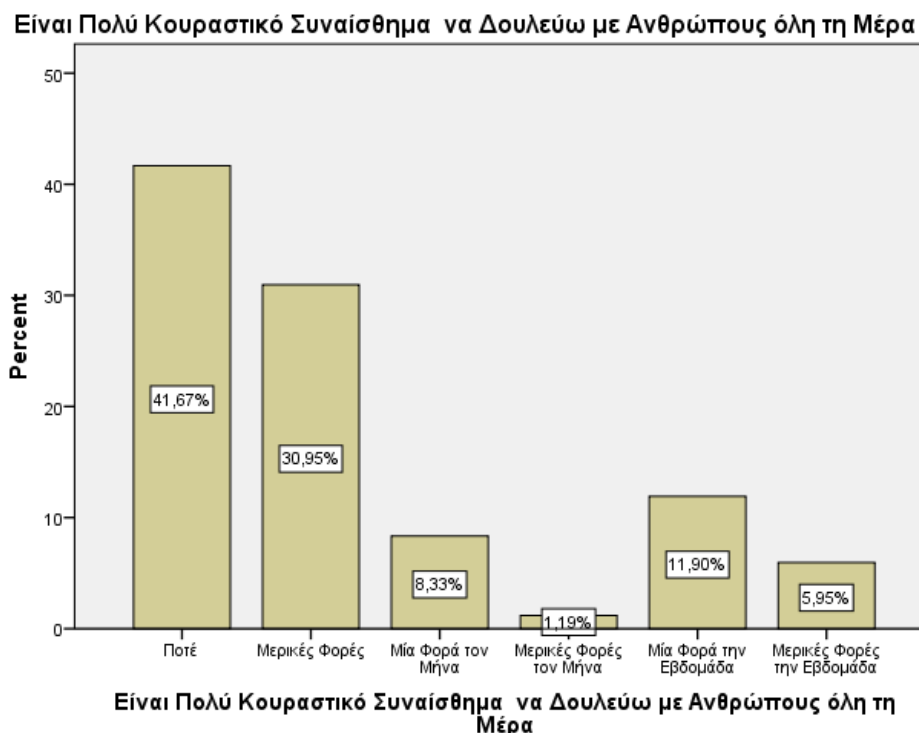
ποσοστό 11,90% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 5,95% μερικές φορές την εβδομάδα. Τέλος με ποσοστό 1,19% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που μερικές φορές τον μήνα θεωρούν ότι είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για εκείνους να δουλεύουν με ανθρώπους όλη τη μέρα.

Πίνακας 10. Είναι Πολύ Κουραστικό Συναίσθημα να Δουλεύω με Ανθρώπους όλη τη Μέρα

Είναι Πολύ Κουραστικό Συναίσθημα να Δουλεύω με Ανθρώπους όλη τη Μέρα

		Συχνότητα	Ποσοστό
	Ποτέ	35	41,2
	Μερικές Φορές	26	30,6
	Μία Φορά τον Μήνα	7	8,2
Valid	Μερικές Φορές τον Μήνα	1	1,2
	Μία Φορά την Εβδομάδα	10	11,8
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	5	5,9
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 10. Είναι Πολύ Κουραστικό Συναίσθημα να Δουλεύω με Ανθρώπους όλη τη Μέρα



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους πολύ αποτελεσματικά, ποσοστό 51,76% απάντησε μερικές φορές την εβδομάδα και ποσοστό 20% κάθε μέρα. Ακολουθούν με ποσοστό 14,12% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 9,14% μερικές φορές τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 3,53% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους πολύ αποτελεσματικά μία φορά τον μήνα και με ποσοστό 1,18% μερικές φορές.

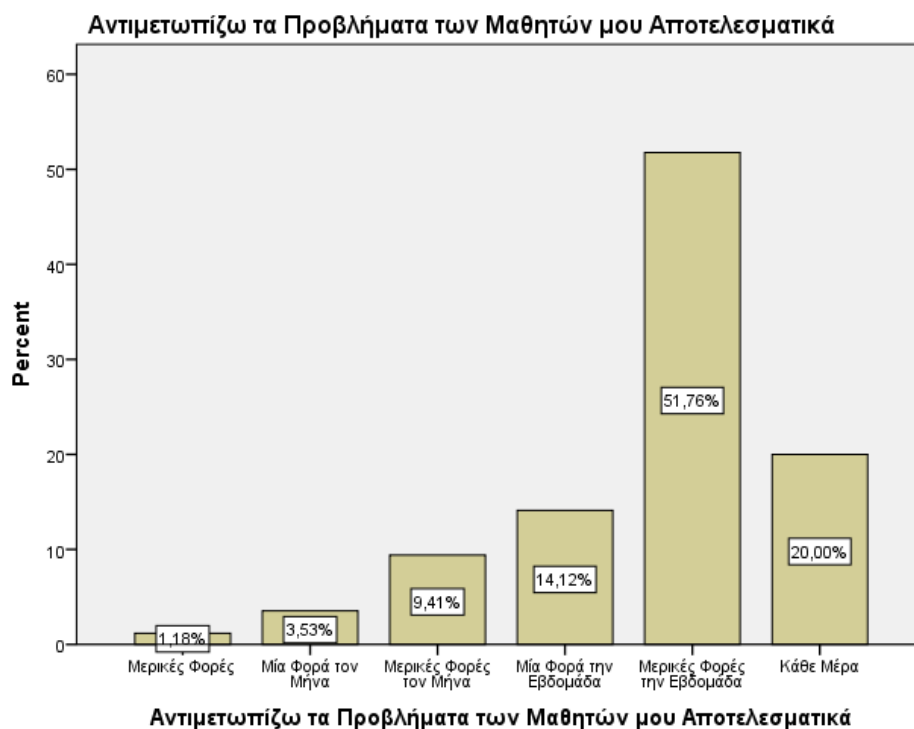
Πίνακας 11. Αντιμετωπίζω τα Προβλήματα των Μαθητών μου Αποτελεσματικά

Αντιμετωπίζω τα Προβλήματα των Μαθητών μου Αποτελεσματικά

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Μερικές Φορές	1	1,2
	Μία Φορά τον Μήνα	3	3,5
	Μερικές Φορές τον Μήνα	8	9,4
	Μία Φορά την Εβδομάδα	12	14,1

Μερικές Φορές την Εβδομάδα	44	51,8
Κάθε Μέρα	17	20,0
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 11. Αντιμετωπίζω τα Προβλήματα των Μαθητών μου Αποτελεσματικά



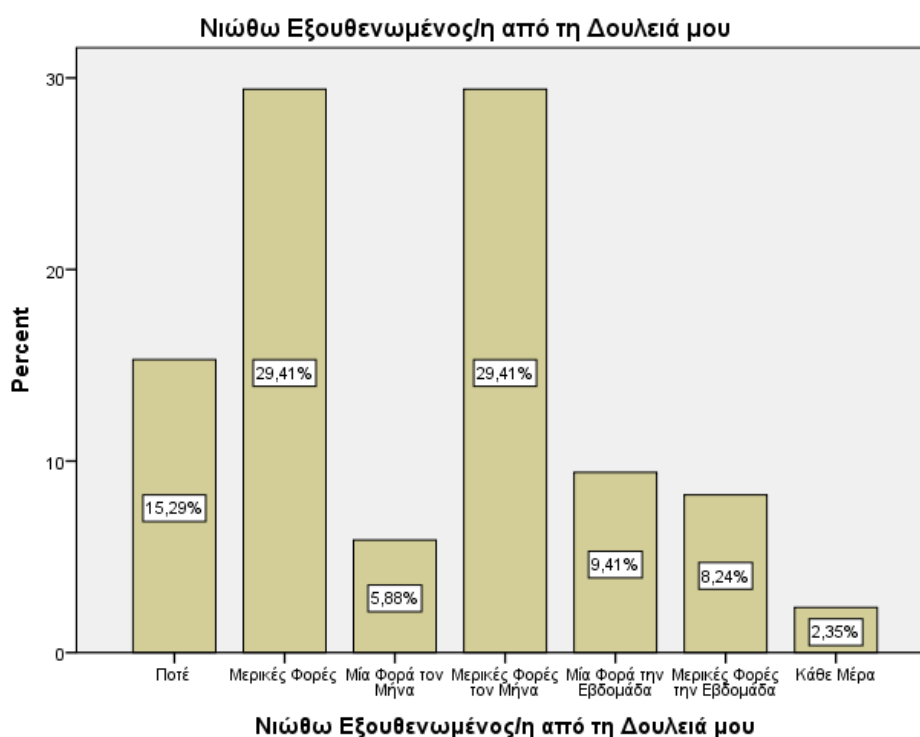
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους, ποσοστό 29,41% απάντησε αντίστοιχα μερικές φορές και μερικές φορές τον μήνα και ποσοστό 15,29% ποτέ. Ακολουθούν με ποσοστό 9,41% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 8,24% μερικές φορές την εβδομάδα. Τέλος, με ποσοστό 5,88% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που νιώθουν εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους μία φορά τον μήνα και με ποσοστό 2,35% κάθε μέρα.

Πίνακας 12. Νιώθω Εξουθενωμένος/η από τη Δουλειά μου

Νιώθω Εξουθενωμένος/η από τη Δουλειά μου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Valid Ποτέ	13	15,3
Μερικές Φορές	25	29,4
Μία Φορά τον Μήνα	5	5,9
Μερικές Φορές τον Μήνα	25	29,4
Μία Φορά την Εβδομάδα	8	9,4
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	7	8,2
Κάθε Μέρα	2	2,4
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 12. Νιώθω Εξουθενωμένος/η από τη Δουλειά μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν ότι με την εργασία τους επηρεάζουν θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων ποσοστό 35,71%

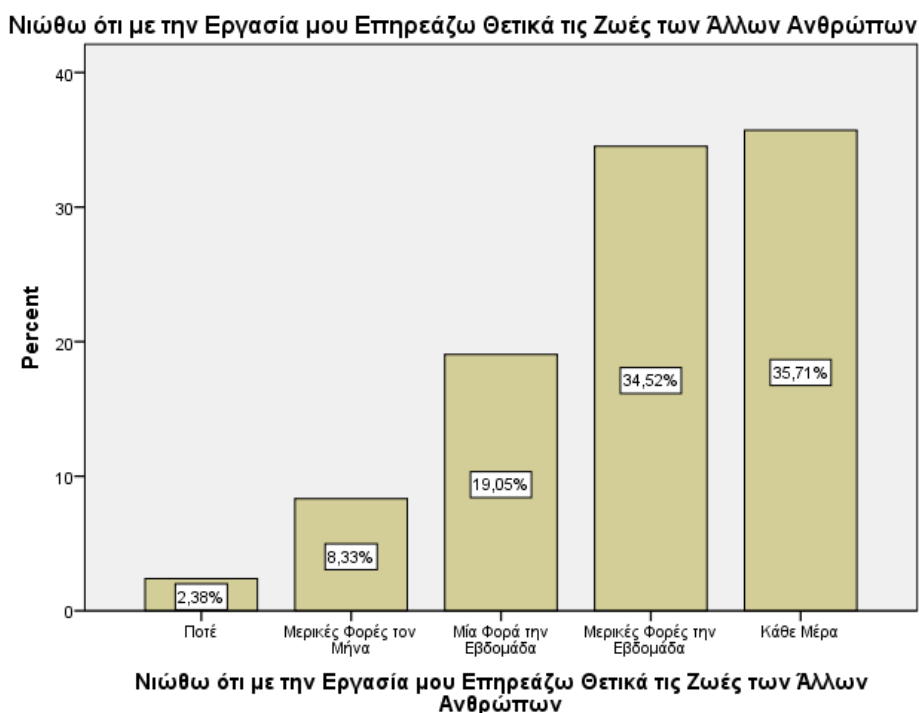
απάντησε κάθε μέρα και ποσοστό 34,52% μερικές φορές την εβδομάδα. Ακολουθούν με ποσοστό 19,05% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 8,33% μερικές φορές τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 2,38% βρίσκονται όσοι ποτέ δεν νιώθουν ότι με την εργασία τους επηρεάζουν θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων.

Πίνακας 13. Νιώθω ότι με την Εργασία μου Επηρεάζω Θετικά τις Ζωές των Άλλων Ανθρώπων

Νιώθω ότι με την Εργασία μου Επηρεάζω Θετικά τις Ζωές των Άλλων Ανθρώπων

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	2	2,4
	Μερικές Φορές τον Μήνα	7	8,2
	Μία Φορά την Εβδομάδα	16	18,8
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	29	34,1
	Κάθε Μέρα	30	35,3
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 13. Νιώθω ότι με την Εργασία μου Επηρεάζω Θετικά τις Ζωές των Άλλων Ανθρώπων



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία πιστεύουν ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν αυτή τη δουλειά, ποσοστό 56,475 απάντησε ποτέ και ποσοστό 20% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 7,06% οι συμμετέχοντες που αντίστοιχα απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 4,71% μία φορά τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 3,53% βρίσκονται όσοι πιστεύουν ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν αυτή τη δουλειά και με ποσοστό 1,18% κάθε μέρα.

Πίνακας 14. Έχω γίνει Περισσότερο Σκληρός/η με τους Ανθρώπους από τότε που Άρχισα τη Δουλειά

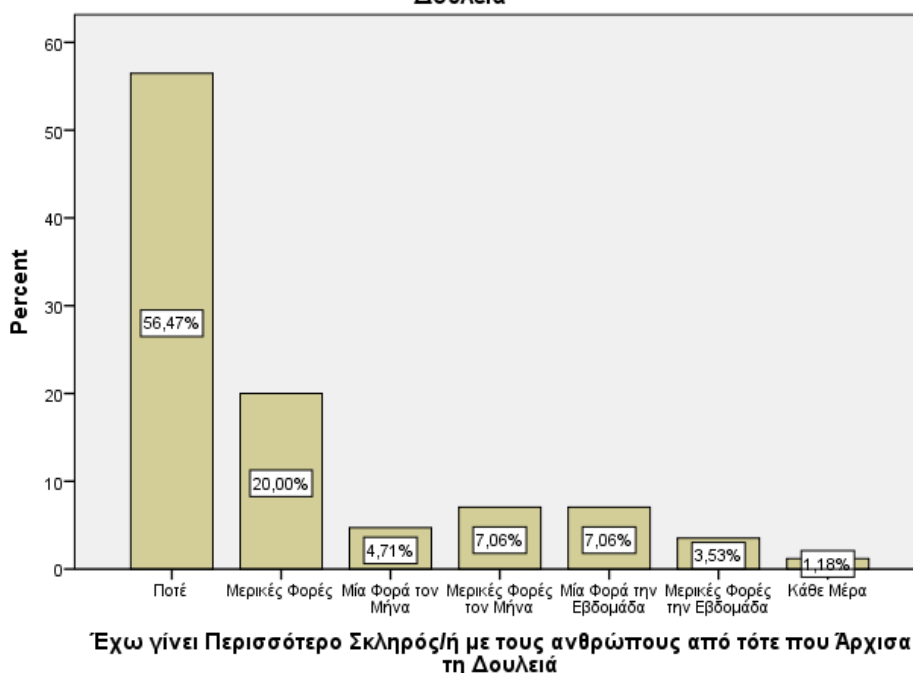
Έχω γίνει Περισσότερο Σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που Άρχισα τη Δουλειά

	Συχνότητα	Ποσοστό
Valid Ποτέ	48	56,5
Valid Μερικές Φορές	17	20,0
Valid Μία Φορά τον Μήνα	4	4,7
Valid Μερικές Φορές τον Μήνα	6	7,1

Μία Φορά την Εβδομάδα	6	7,1
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	3	3,5
Κάθε Μέρα	1	1,2
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 14. Έχω γίνει Περισσότερο Σκληρός/η με τους Ανθρώπους από τότε που Άρχισα τη Δουλειά

Έχω γίνει Περισσότερο Σκληρός/η με τους ανθρώπους από τότε που Άρχισα τη Δουλειά



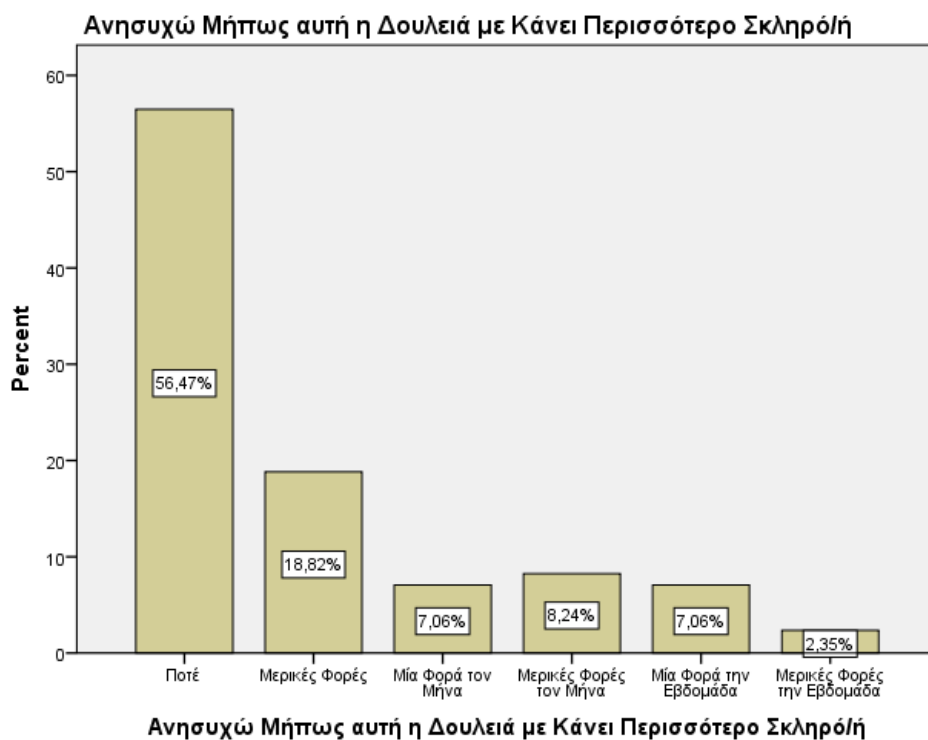
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία ανησυχούν μήπως αυτή η δουλειά τους κάνει περισσότερο σκληρούς, ποσοστό 56,47% απάντησε ποτέ και ποσοστό 18,82% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 8,24% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 7,06% μία φορά τον μήνα και μία φορά την εβδομάδα αντίστοιχα. Τέλος, με ποσοστό 2,35% οι συμμετέχοντες που μερικές φορές την εβδομάδα ανησυχούν μήπως αυτή η δουλειά τους κάνει περισσότερο σκληρούς.

Πίνακας 15. Ανησυχώ Μήπως αυτή η Δουλειά με κάνει Περισσότερο Σκληρό/η

Ανησυχώ Μήπως αυτή η Δουλειά με Κάνει Περισσότερο Σκληρό/η

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	48	56,5
Μερικές Φορές	16	18,8
Μία Φορά τον Μήνα	6	7,1
Valid Μερικές Φορές τον Μήνα	7	8,2
Μία Φορά την Εβδομάδα	6	7,1
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	2	2,4
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 15. Ανησυχώ Μήπως αυτή η Δουλειά με κάνει Περισσότερο Σκληρό/η



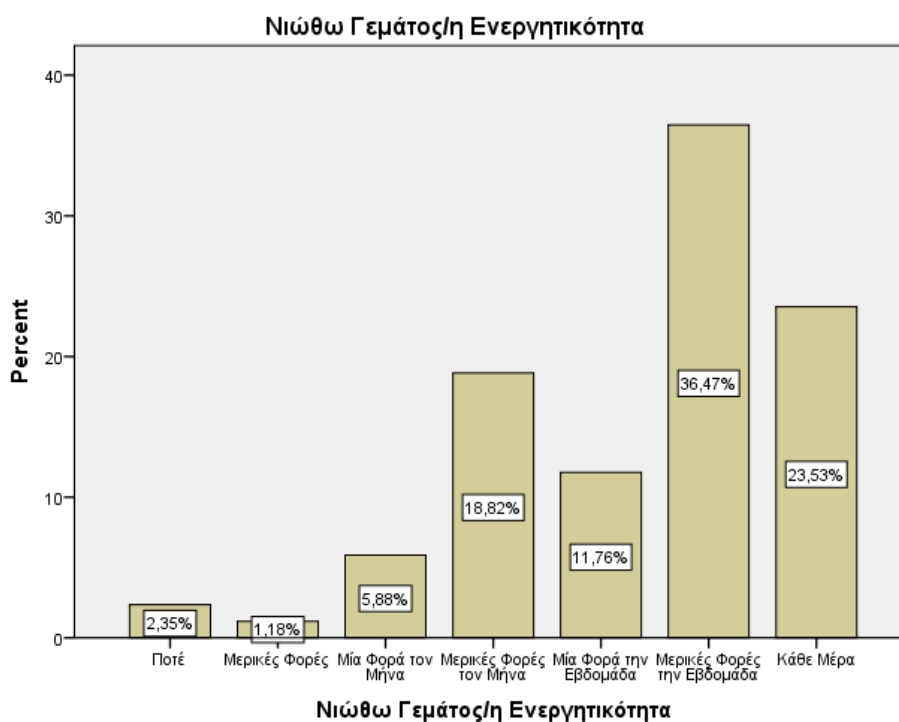
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα, ποσοστό 36,47% απάντησε μερικές φορές την εβδομάδα και ποσοστό 23,53% κάθε μέρα. Ακολουθούν με ποσοστό 18,82% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 11,76% μία φορά την εβδομάδα. Τέλος, με

ποσοστό 5,88% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα μία φορά τον μήνα, με ποσοστό 2,35% ποτέ και με ποσοστό 1,18% μερικές φορές.

Πίνακας 16. Νιώθω Γεμάτος/η Ενεργητικότητα

Νιώθω Γεμάτος/η Ενεργητικότητα		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	2	2,4
	Μερικές Φορές	1	1,2
	Μία Φορά τον Μήνα	5	5,9
	Μερικές Φορές τον Μήνα	16	18,8
	Μία Φορά την Εβδομάδα	10	11,8
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	31	36,5
	Κάθε Μέρα	20	23,5
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 16. Νιώθω Γεμάτος/η Ενεργητικότητα



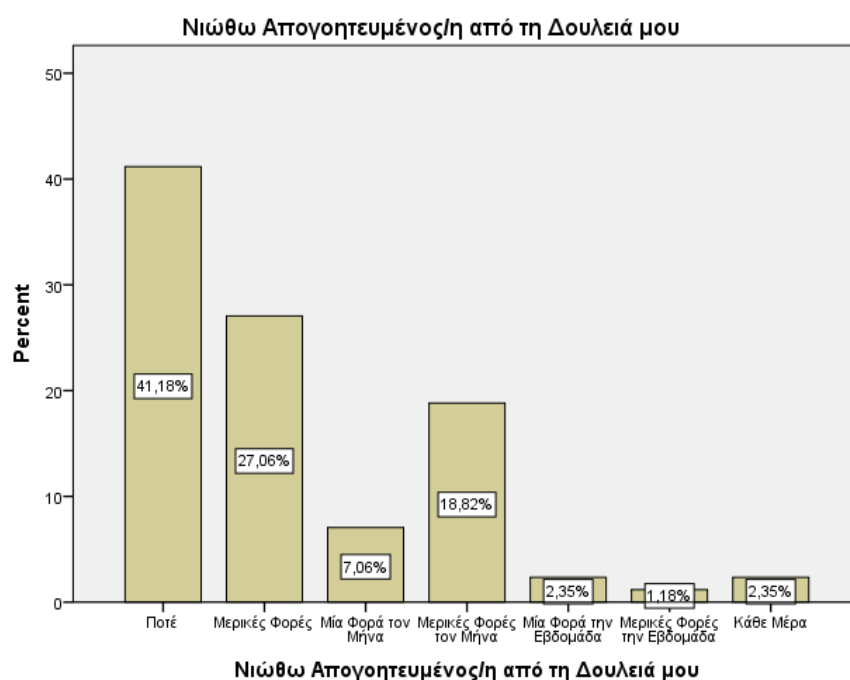
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά τους, ποσοστό 41,18% απάντησε ποτέ και ποσοστό 27,06% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 18,82% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 7,06% μία φορά τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 2,35% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά τους μία φορά την εβδομάδα και κάθε μέρα αντίστοιχα και με ποσοστό 1,18% μερικές φορές την εβδομάδα.

Πίνακας 17. Νιώθω Γεμάτος/η Απογοητευμένος/η από τη Δουλειά μου

Νιώθω Απογοητευμένος/η από τη Δουλειά μου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	35	41,2
Μερικές Φορές	23	27,1
Μία Φορά τον Μήνα	6	7,1
Μερικές Φορές τον Μήνα	16	18,8
Μία Φορά την Εβδομάδα	2	2,4
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	1	1,2
Κάθε Μέρα	2	2,4
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 17. Νιώθω Γεμάτος/η Απογοητευμένος/η από τη Δουλειά μου



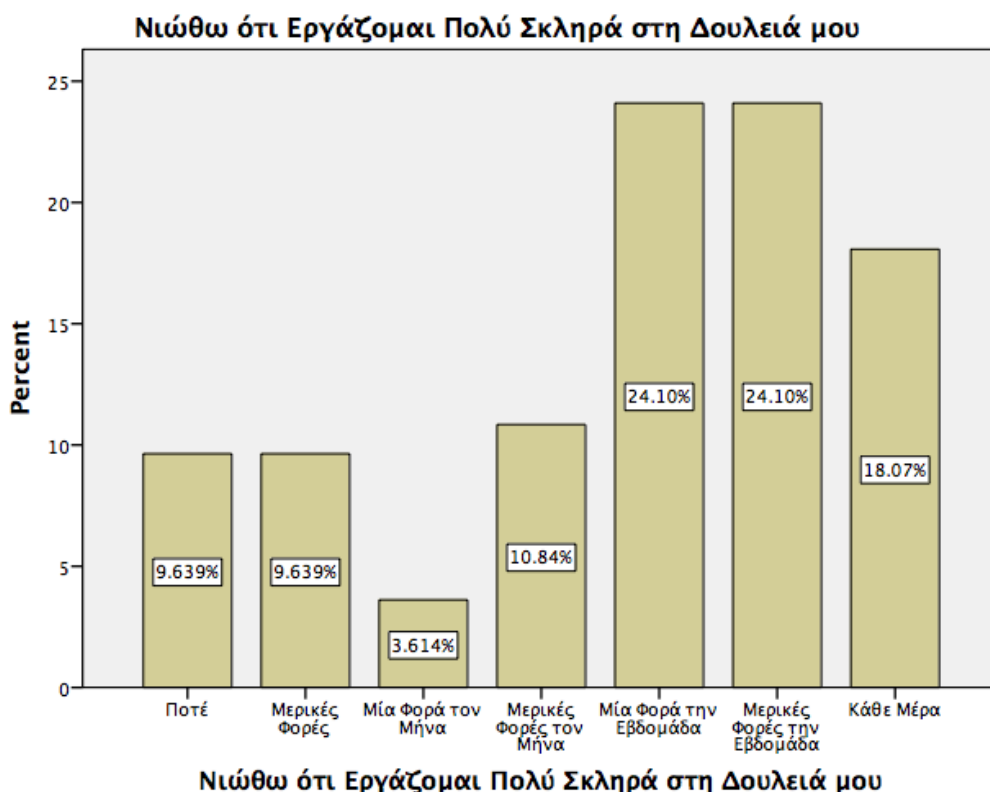
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (48,20%) ότι μια φορά τη βδομάδα ή μερικές φορές τη βδομάδα έχουν αυτό το συναίσθημα. Ακολουθούν με ποσοστό της τάξης του 18,07% όσοι αναφέρουν ότι κάθε μέρα νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στη δουλειά τους.

Πίνακας 18. Νιώθω ότι Εργάζομαι Πολύ Σκληρά στη Δουλειά μου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Valid Ποτέ	8	9.4
Μερικές Φορές	8	9.4
Μία Φορά τον Μήνα	3	3.5
Μερικές Φορές τον Μήνα	9	10.6
Μία Φορά την Εβδομάδα	20	23.5
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	20	23.5
Κάθε Μέρα	15	17.6

	Σύνολο	83	97.6
Missing	System	2	2.4
	Σύνολο	85	100.0

Σχήμα 18. Νιώθω ότι Εργάζομαι Πολύ Σκληρά στη Δουλειά μου



Στην ερώτηση εάν τους συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία στην πραγματικότητα δεν τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές τους, ποσοστό 84,52% απάντησε ποτέ και ποσοστό 8,33% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 2,38% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και μία φορά την εβδομάδα αντίστοιχα και με ποσοστό 1,19% μία φορά τον μήνα και κάθε μέρα αντίστοιχα.

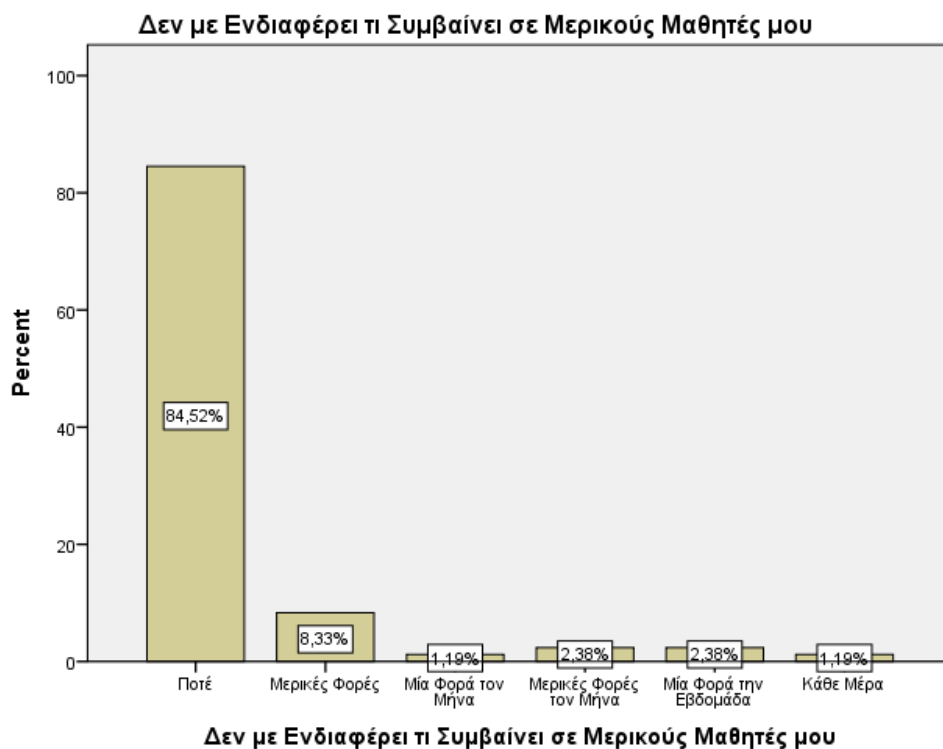
Πίνακας 19. Δεν με Ενδιαφέρει τι Συμβαίνει σε Μερικούς Μαθητές μου

Δεν με Ενδιαφέρει τι Συμβαίνει σε Μερικούς Μαθητές μου

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	71	83,5

	Μερικές Φορές	7	8,2
	Μία Φορά τον Μήνα	1	1,2
	Μερικές Φορές τον Μήνα	2	2,4
	Μία Φορά την Εβδομάδα	2	2,4
	Κάθε Μέρα	1	1,2
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 19. Δεν με Ενδιαφέρει τι Συμβαίνει σε Μερικούς Μαθητές μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία θεωρούν ότι τους δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά τους έχουν άμεση επαφή με ανθρώπους, ποσοστό 43,53% απάντησε ποτέ και ποσοστό 21,18% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 16,47% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 8,24% μία φορά τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 4,71% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι τους δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά τους έχουν άμεση επαφή με

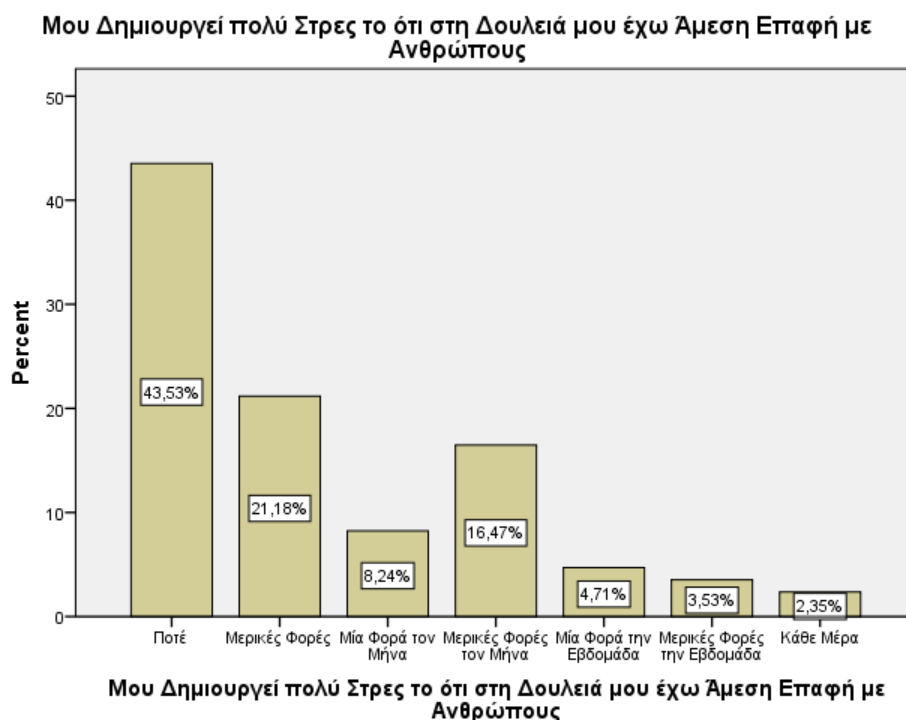
ανθρώπους μία φορά την εβδομάδα, με ποσοστό 3,53% μερικές φορές την εβδομάδα και με 2,35% κάθε μέρα.

Πίνακας 20. Μου Δημιουργεί πολύ Στρες το ότι στη Δουλειά μου έχω Άμεση Επαφή με Ανθρώπους

Μου Δημιουργεί πολύ Στρες το ότι στη Δουλειά μου έχω Άμεση Επαφή με Ανθρώπους

	Συχνότητα	Ποσοστό
Valid		
Ποτέ	37	43,5
Μερικές Φορές	18	21,2
Μία Φορά τον Μήνα	7	8,2
Μερικές Φορές τον Μήνα	14	16,5
Μία Φορά την Εβδομάδα	4	4,7
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	3	3,5
Κάθε Μέρα	2	2,4
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 20. Μου Δημιουργεί πολύ Στρες το ότι στη Δουλειά μου έχω Άμεση Επαφή με Ανθρώπους



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία θεωρούν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους, ποσοστό 44,05% απάντησε κάθε μέρα και ποσοστό 38,10% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 9,52% όσοι απάντησαν μερικές φορές την εβδομάδα και με ποσοστό 6,95% μερικές φορές τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 11,19% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που μερικές φορές και ποτέ δεν θεωρούν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους.

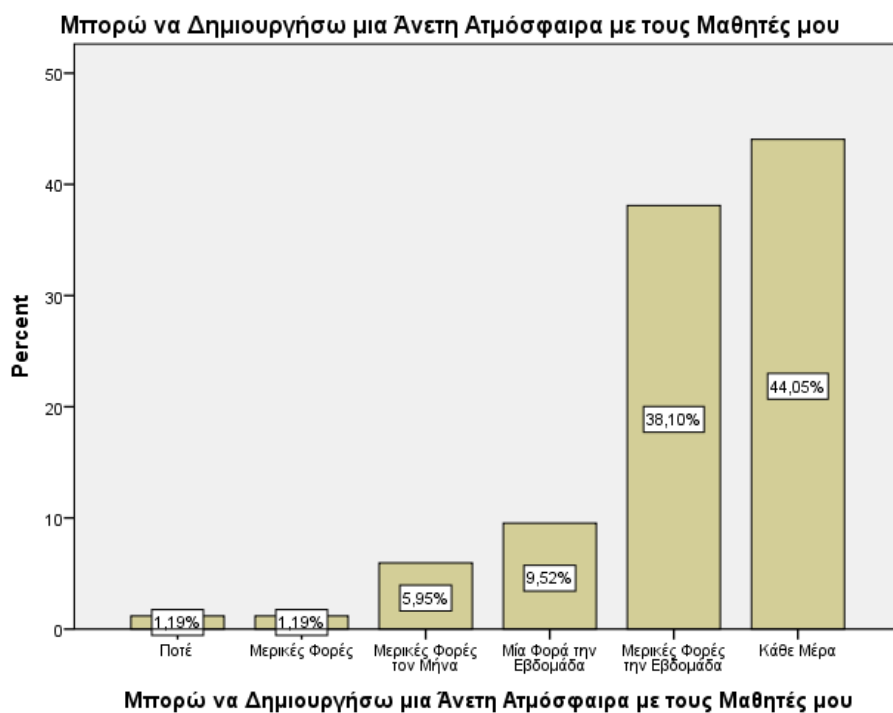
Πίνακας 21. Μπορώ να Δημιουργήσω μια Άνετη Ατμόσφαιρα με τους Μαθητές μου

Μπορώ να Δημιουργήσω μια Άνετη Ατμόσφαιρα με τους Μαθητές μου

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	1	1,2
	Μερικές Φορές	1	1,2
	Μερικές Φορές τον Μήνα	5	5,9
	Μία Φορά την Εβδομάδα	8	9,4

	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	32	37,6
	Κάθε Μέρα	37	43,5
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
	Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 21. Μπορώ να Δημιουργήσω μια Άνετη Ατμόσφαιρα με τους Μαθητές μου



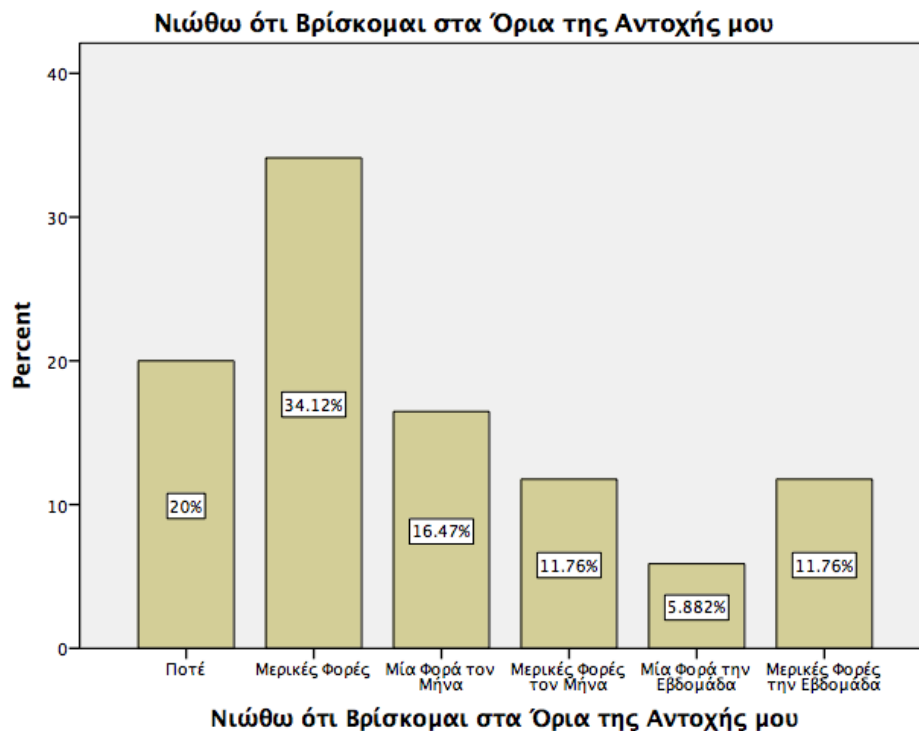
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν αναζωογονημένοι όταν δουλεύουν σε στενή επαφή με τους μαθητές τους, ποσοστό 34,12% απάντησε μερικές φορές, ενώ ακολουθούν με ποσοστό της τάξης του 20% όσοι ανέφεραν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους.

Πίνακας 22. Νιώθω ότι Βρίσκομαι στα Όρια της Αντοχής μου

\

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	17	20.0
Μερικές Φορές	29	34.1
Μία Φορά τον Μήνα	14	16.5
Valid Μερικές Φορές τον Μήνα	10	11.8
Μία Φορά την Εβδομάδα	5	5.9
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	10	11.8
Σύνολο	85	100.0

Σχήμα 22. Νιώθω ότι Βρίσκομαι στα Όρια της Αντοχής μου



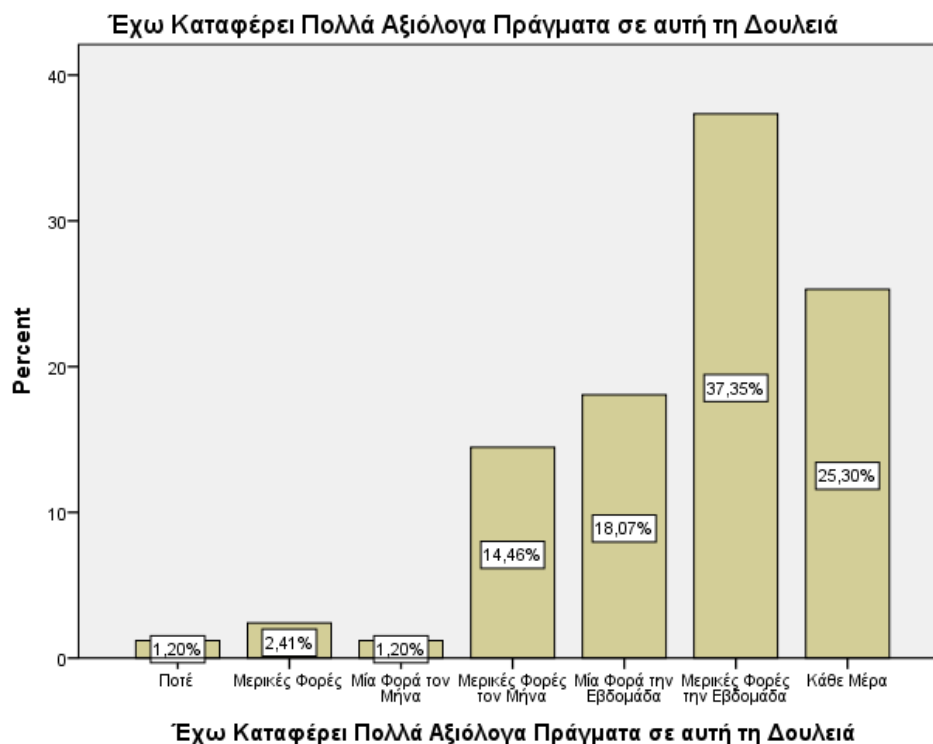
Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία θεωρούν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά ποσοστό 37,35% απάντησε μερικές φορές την εβδομάδα και ποσοστό 25,30% κάθε μέρα. Ακολουθούν με ποσοστό 18,07% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 14,46% μερικές φορές τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 2,41% βρίσκονται όσοι θεωρούν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά μερικές φορές και με ποσοστό 1,20% ποτέ και μία φορά τον μήνα.

Πίνακας 23. Έχω Καταφέρει Πολλά Αξιόλογα Πράγματα σε αυτή τη Δουλειά

Έχω Καταφέρει Πολλά Αξιόλογα Πράγματα σε αυτή τη Δουλειά

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	1	1,2
	Μερικές Φορές	2	2,4
	Μία Φορά τον Μήνα	1	1,2
	Μερικές Φορές τον Μήνα	12	14,1
	Μία Φορά την Εβδομάδα	15	17,6
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	31	36,5
	Κάθε Μέρα	21	24,7
	Σύνολο	83	97,6
Missing	System	2	2,4
Σύνολο		85	100,0

Σχήμα 23. Έχω Καταφέρει Πολλά Αξιόλογα Πράγματα σε αυτή τη Δουλειά



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία νιώθουν ότι βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους, ποσοστό 34,12% απάντησε μερικές φορές και ποσοστό 20% ποτέ. Ακολουθούν με ποσοστό 16,47% όσοι απάντησαν μία φορά τον μήνα και με ποσοστό 11,76% μερικές φορές τον μήνα και μερικές φορές την εβδομάδα. Τέλος, με ποσοστό 5,88% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που μία φορά την εβδομάδα βρίσκονται στα όρια της αντοχής τους.

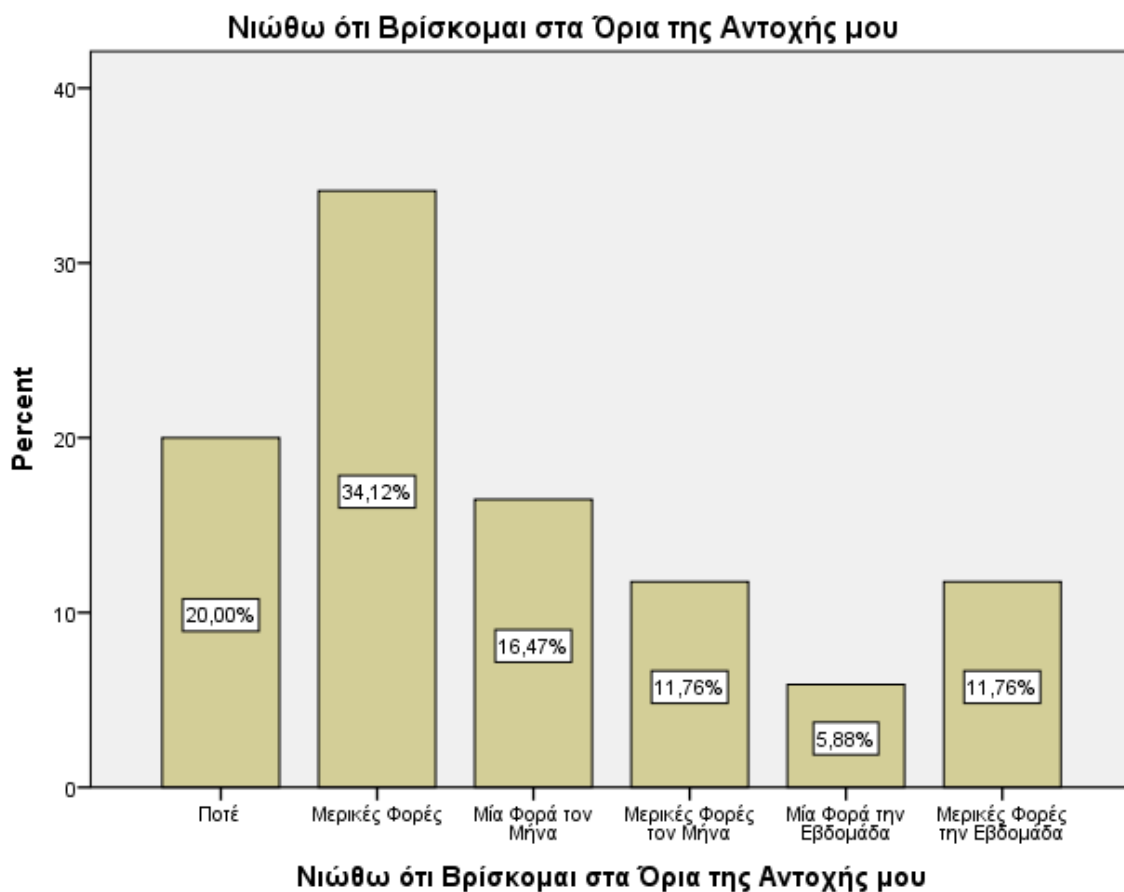
Πίνακας 24. Νιώθω ότι Βρίσκομαι στα Όρια της Αντοχής μου

Νιώθω ότι Βρίσκομαι στα Όρια της Αντοχής μου

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Ποτέ	17	20,0
	Μερικές Φορές	29	34,1

Μία Φορά τον Μήνα	14	16,5
Μερικές Φορές τον Μήνα	10	11,8
Μία Φορά την Εβδομάδα	5	5,9
Μερικές Φορές την Εβδομάδα	10	11,8
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 24. Νιώθω ότι Βρίσκομαι στα Όρια της Αντοχής μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία αντιμετωπίζουν ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά τους, ποσοστό 29,76% απάντησε μερικές φορές τον μήνα και ποσοστό 22,62% μερικές φορές την εβδομάδα. Ακολουθούν με ποσοστό 20,24% όσοι απάντησαν μία φορά την εβδομάδα και με ποσοστό 15,48% κάθε μέρα. Τέλος, με ποσοστό 7,14% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που μία φορά τον μήνα αντιμετωπίζουν ήρεμα τις συναισθηματικές

φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά τους και με ποσοστό 4,76% μερικές φορές.

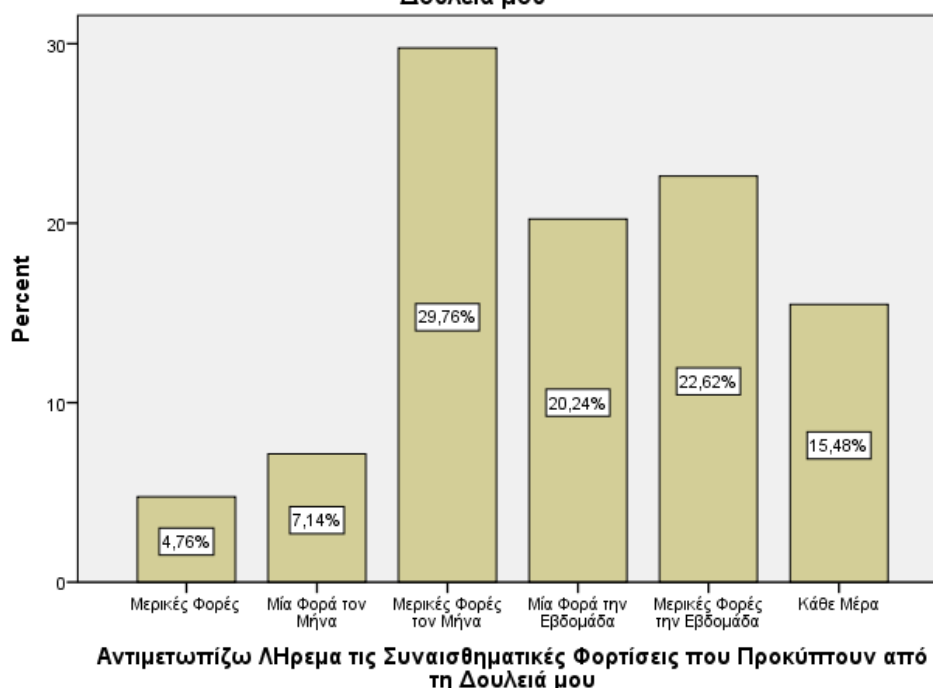
Πίνακας 25. Αντιμετωπίζω Ήρεμα τις Συναισθηματικές Φορτίσεις που Προκύπτουν από τη Δουλειά μου

Αντιμετωπίζω Ήρεμα τις Συναισθηματικές Φορτίσεις που Προκύπτουν από τη Δουλειά μου

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Μερικές Φορές	4	4,7
	Μία Φορά τον Μήνα	6	7,1
	Μερικές Φορές τον Μήνα	25	29,4
	Μία Φορά την Εβδομάδα	17	20,0
	Μερικές Φορές την Εβδομάδα	19	22,4
	Κάθε Μέρα	13	15,3
	Σύνολο	84	98,8
Missing	System	1	1,2
Σύνολο		85	100,0

Σχήμα 25. Αντιμετωπίζω Ήρεμα τις Συναισθηματικές Φορτίσεις που Προκύπτουν από τη Δουλειά μου

Αντιμετωπίζω Ήρεμα τις Συναισθηματικές Φορτίσεις που Προκύπτουν από τη Δουλειά μου



Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία αισθάνονται ότι οι μαθητές τους κατηγορούν εκείνους για μερικά από τα προβλήματα τους, ποσοστό 54,12% απάντησε ποτέ και ποσοστό 32,94% μερικές φορές. Ακολουθούν με ποσοστό 7,06% όσοι απάντησαν μερικές φορές τον μήνα και με ποσοστό 4,71% μία φορά τον μήνα. Τέλος, με ποσοστό 1,18% βρίσκονται οι συμμετέχοντες που μερικές φορές την εβδομάδα αισθάνονται ότι οι μαθητές τους, κατηγορούν εκείνους για μερικά από τα προβλήματα τους.

Πίνακας 26. Αισθάνομαι ότι οι Μαθητές μου Κατηγορούν Εμένα για Μερικά από τα Προβλήματά τους

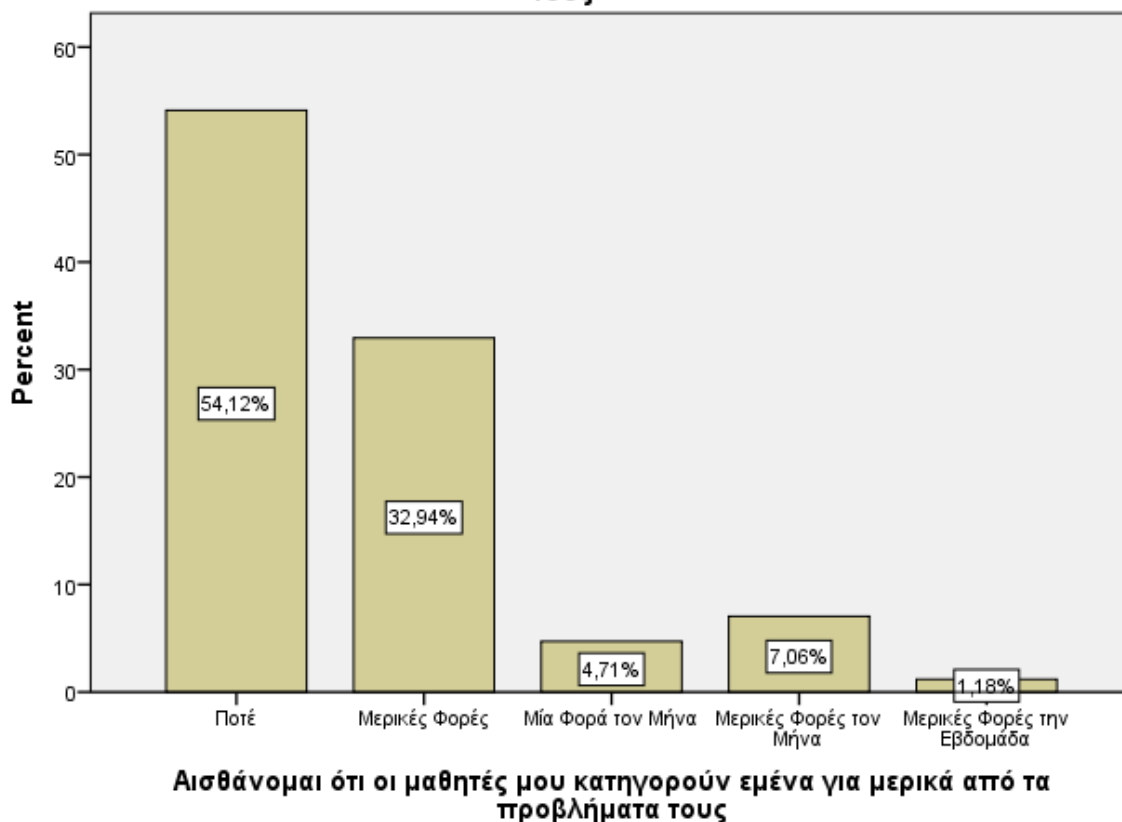
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους

	Συχνότητα	Ποσοστό
Valid Ποτέ	46	54,1
Valid Μερικές Φορές	28	32,9
Valid Μία Φορά τον Μήνα	4	4,7
Valid Μερικές Φορές τον Μήνα	6	7,1

Μερικές Φορές την Εβδομάδα	1	1,2
Σύνολο	85	100,0

Σχήμα 26. Αισθάνομαι ότι οι Μαθητές μου Κατηγορούν Εμένα για Μερικά από τα Προβλήματά τους

Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους



Η ψυχολογική λειτουργία των εκπαιδευτικών πρόσφατα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Τα ποσοστά του κύκλου εργασιών και της πρόωρης συνταξιοδότησης στο συγκεκριμένο επάγγελμα είναι υψηλά, ενώ η συναισθηματική εμπειρία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει σοβαρά τις επιδόσεις τους στην τάξη (Farber, 1991, OECD, 2005).

Η διδασκαλία συνήθως πραγματοποιείται με την προσωπική αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει καλά, πρέπει να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, να τους παρακινήσει και να εξασφαλίσει ομαλή

διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη. Οι περισσότερες από αυτές τις διδακτικές πτυχές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν ορισμένα συναισθήματα (Ogbonna, Harris, 2004) και να καταστέλλουν κάποια άλλα.

Ο Hochschild ήταν ο πρώτος που επέστησε την προσοχή σε αυτή την πτυχή της εργασίας και την χαρακτήρισε ως συναισθηματική εργασία (Hochschild 1983). Ο ερευνητής ανέφερε πως οι εργαζόμενοι αναγκάζονται συχνά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο πρότυπο απόδοσης εργασίας. Ο Hochschild εισήγαγε, επίσης, την ορολογία για δύο τύπους συναισθηματικής εργασίας: της επιφανειακής δράσης και της βαθιάς δράσης.

Όταν οι εργαζόμενοι ασκούν επιφανειακή δράση, προσπαθούν να τροποποιήσουν την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ όταν ενεργούν βαθιά, χειραγωγούν εσωτερικές σκέψεις και συναισθήματα για να αισθανθούν πραγματικά ένα επιθυμητό συναίσθημα (Näring et al., 2007).

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 85 εκπαιδευτικοί και από τα δύο φύλα με ποσοστό 29,63% άνδρες και με ποσοστό 70,37% γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό (25%) των συμμετεχόντων έχουν έτη προϋπηρεσίας 16-20 χρόνια και ηλικία 51-55 ετών. Ποσοστό 42,86% είναι απόφοιτοι παιδαγωγικής Ακαδημίας, με τους απόφοιτους Εξομοίωσης να ακολουθούν με ποσοστό 21,43%.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι από αυτούς νιώθουν μερικές φορές τον μήνα ψυχικά εξαντλημένοι από τη δουλειά τους (ποσοστό 27,71%) και κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί, καθώς σκέφτονται ότι έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειάς (ποσοστό 26,19%). Παράλληλα απαντούν ότι μερικές φορές αισθάνονται άδεια μετά από τη δουλειά (ποσοστό 35,29%).

Αναφέρουν, επίσης, ότι μπορούν κάθε μέρα να καταλάβουν εύκολα πώς αισθάνονται οι μαθητές τους, (ποσοστό 40%) και ποτέ δεν νιώθουν ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές τους απρόσωπα (ποσοστό 63,54%). Δεν θεωρούν ποτέ ότι είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για εκείνους να δουλεύουν με ανθρώπους όλη τη μέρα (ποσοστό 42,67%) και πιστεύουν ότι μερικές φορές την εβδομάδα αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών τους πολύ αποτελεσματικά (ποσοστό 51,76%).

Νιώθουν εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους μερικές φορές και μερικές φορές τον μήνα (ποσοστό 29,41%) και πιστεύουν ότι με την εργασία τους

επιρεάζουν θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων κάθε μέρα (ποσοστό 35,71%). Ποσοστό 56,47% αναφέρει ότι ποτέ δεν πιστεύουν ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που άρχισαν αυτή τη δουλειά και δεν ανησυχούν μήπως αυτή η δουλειά τους κάνει περισσότερο σκληρούς, (ποσοστό 56,47%).

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί μερικές φορές την εβδομάδα νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα (ποσοστό 36,47%), ποτέ δεν αισθάνονται απογοητευμένοι από τη δουλειά τους (ποσοστό 41,18%), ενώ δηλώνουν ότι στην πραγματικότητα ποτέ δεν τους ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές τους (ποσοστό 84,52%). Θεωρούν ότι ποτέ δεν τους δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά τους έχουν άμεση επαφή με ανθρώπους (ποσοστό 43,53%), ενώ κάθε μέρα μπορούν να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους (ποσοστό 44,05%).

Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία θεωρούν ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά ποσοστό 37,35% απάντησε μερικές φορές την εβδομάδα, ενώ ποσοστό 34,12% νιώθει ότι μερικές φορές βρίσκεται στα όρια της αντοχής του.

Στην ερώτηση εάν οι συμμετέχοντες στην παρούσα εργασία αντιμετωπίζουν ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά τους, ποσοστό 29,76% απάντησε μία φορά τον μήνα και αισθάνονται ότι οι μαθητές τους ποτέ δεν κατηγορούν εκείνους για μερικά από τα προβλήματα τους (ποσοστό 54,12%).

5.3. Συσχετίσεις

Στην ενότητα αυτή πραγματοποιούνται συσχετίσεις των διαφόρων ερωτήσεων με τα τρία βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, έτη προϋπηρεσίας και ηλικία).

Όσον αφορά το φύλο, όπως παρατηρείται στους ακόλουθους πίνακες, θετικά σημαντική συσχέτιση (Sig. < 0.05) υπάρχει μόνο με την ερώτηση “Δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους μαθητές μου”. Με άλλα λόγια το φύλο επιρεάζει την απάντηση σχετικά με το ενδιαφέρον τον εκπαιδευτικών απέναντι στο τι συμβαίνει στους μαθητές.

Πίνακας 27. Συσχετίσεις Παραγόντων με Φύλο**Correlations**

		Δεν με Ενδιαφέρει τι Συμβαίνει σε Μερικούς Μαθητές μου
Φύλο	Pearson Correlation	-.283
	Sig. (2-tailed)	.011
	N	80

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η ανάλυση συσχετίσεων, όπως φαίνεται στους ακόλουθους πίνακες, παρουσιάζει σχετικά θετική σημαντική συσχέτιση με τις ερωτήσεις “Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά” και “Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά”. Με άλλα λόγια η απάντηση των συμμετεχόντων στις δυο αυτές ερωτήσεις διαφοροποιείται ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Πίνακας 28. Συσχετίσεις Παραγόντων με Έτη Υπηρεσίας**Correlations**

		Έχω Καταφέρει Πολλά Αξιόλογα Πράγματα σε αυτή τη Δουλειά
Έτη Υπηρεσίας	Pearson Correlation	.216
	Sig. (2-tailed)	.051
	N	82

Τέλος, η ηλικία επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτήσεων “Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά” και “Νοιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων”.

Πίνακας 29. Συσχετίσεις Παραγόντων με Ηλικία
Correlations

		Αντιμετωπίζω τα Προβλήματα των Μαθητών μου Αποτελεσματικά	Νιώθω ότι με την Εργασία μου Επηρεάζω Θετικά τις Ζωές των Άλλων Ανθρώπων
Ηλικία	Pearson Correlation	.221*	.224*
	Sig. (2-tailed)	.043	.042
	N	84	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. Συζήτηση

Σήμερα, το άγχος που σχετίζεται με τη εργασία αποτελεί το πιο συνηθισμένο σημείο όπου οι παράγοντες της εργασίας αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο, επηρεάζοντας την ψυχολογική και φυσιολογική του κατάσταση, με αποτέλεσμα την επιρροή κάποιας ασθένειας. Βασικά, αυτό συμβαίνει λόγω της αναντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων του εργασιακού περιβάλλοντος και των πραγματικών δυνατοτήτων του υπαλλήλου. Εκείνοι που εκτίθενται σε εργασιακή εξουθένωση βρίσκονται σε συνεχή φαύλο κύκλο, με αποτέλεσμα την κατάρρευση της ψυχοφυσικής δύναμης και την βύθιση στην κατάθλιψη ή την εμφάνιση οργανικών νοσημάτων.

Ο κύριος στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξεταστούν τα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Καστοριά μετά τις πρόσφατες οικονομικές μεταρρυθμίσεις, χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλο μέτρο που σχετίζεται με αυτό το συγκεκριμένο επάγγελμα. Διαπιστώθηκε ότι οι μέσες βαθμολογίες που ελήφθησαν από το ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήταν μέτριες, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα στρες. Το εύρημα αυτό είναι αντιφατικό με εκείνο άλλων μελετών που διεξήχθησαν σε άλλες χώρες (Jepson, Forrest, 2006).

Αν και η άμεση σύγκριση με άλλες μελέτες είναι αρκετά δύσκολη λόγω της διαφορετικής φύσης του δείγματος και των διαφορετικών τεχνικών μέτρησης, η μελέτη αυτή ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Leontari et al. (1996) και Pomaki και Anagnostopoulou (2003). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μακρές διακοπές και μόνιμη δουλειά (Kantas & Vassilaki, 1997).

Αναμενόταν ότι οι πρόσφατες εξελίξεις θα συνέβαλαν στην αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά αυτό είναι εύλογο, καθώς είναι σε μεγάλο βαθμό ένας εξωτερικός παράγοντας τον οποίο βιώνουν όλοι οι Έλληνες. Στην πραγματικότητα, από τότε που ξεκίνησε η χρηματοπιστωτική κρίση στην Ελλάδα, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επίσης βιώσει όπως και όλοι οι μισθωτοί μεγάλες περικοπές στους μισθούς.

Όπως αναφέρουν οι Kyriacou και Sutcliffe οι παράγοντες που αποτελούν αιτία για την παρουσία της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς είναι (Πατσάλης, Παπουτσάκη, 2010):

Η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών.

Συνθήκες εργασίας όπως: η έλλειψη πόρων, η μη ικανοποιητικοί μισθοί, ο αποκλεισμός από την συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εργασίας κ.α.

Παρόλο που η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί δημιουργεί αρνητικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό τους έργο, δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο σύνδρομο. Είναι επομένως αναγκαίο να διερευνηθεί κανείς τα προσωπικά χαρακτηριστικά που προστατεύουν τους εργαζόμενους από την κακή επίδραση της εξουθένωσης (Kokkinos, 2007).

Στο Educational Review οι Kyriacou και Sutcliffe (Kyriakou, 2001) ορίζουν πως το άγχος των εκπαιδευτικών συνήθως οδηγεί σε ταχυκαρδία, θυμό και κατάθλιψη. Οι αρνητικοί αυτοί παράγοντες δημιουργούν στον εργαζόμενο αίσθημα αρνητικής αυτοεκτίμησης, με αρνητικές συνέπειες για την εργασία του, καθώς και περιορισμό των δυνάμεων που βοηθούν στην αντιμετώπιση κάποια απειλής. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί και όλοι γενικά οι εργαζόμενοι που διακατέχονται από περιορισμένη αυτοεκτίμηση επηρεάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους (Παπάνης, 2004). Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν από την παρούσα εργασία όπου οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι μερικές φορές νιώθουν άδεια μετά την δουλειά τους, αλλά και μερικές φορές τον μήνα κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειάς. Όμως αναφέρουν ότι ποτέ δεν πιστεύουν ότι είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για εκείνους να δουλεύουν με ανθρώπους όλη μέρα.

Η ελληνική βιβλιογραφία περιλαμβάνει το έργο του Kousteliou και Kousteliou, (1998) και του Kanta και Vassilaki (1997). που διερεύνησαν την εξουθένωση τόσο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και της Δευτεροβάθμιας, καθώς και τους Pomaki και Anagnostopoulou (2003), που μέτρησαν τις πτυχές του άγχους χρησιμοποιώντας κλίμακες με χαρακτηριστικά της εργασίας. Οι μελέτες αυτές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα στρες, ενώ άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι

Έλληνες δάσκαλοι έχουν σημαντικά υψηλά επίπεδα στρες και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Kantas, 2001).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Skaalvik και Skaalvik (2010) αναφέρει πως η αποπροσωποποίηση και η εξουθένωση, έχουν αρνητική σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ποτέ ότι συμπεριφέρονται σε μερικούς μαθητές τους απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.

Έρευνες που διερεύνησαν τον συσχετισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης με το φύλο δείχνουν πως οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση σε σύγκριση με τους άνδρες (Burke et al., 1996). Όμως υπάρχουν και μελέτες που αποδίδουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση στους άνδρες (Bibou-nakou et al., 1999) και άλλες που θεωρούν ότι σημαντικό παράγοντα για την εξουθένωση αποτελεί η ηλικία του εργαζομένου Van Dick και Wagner, 2001). Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), οι εργαζόμενοι ηλικίας 20-30 ετών διακατέχονται από μεγαλύτερη εξουθένωση σε σχέση με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την παρούσα έρευνα, όπου η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει την εξουθένωση των συμμετεχόντων.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας οι έρευνες δείχνουν ότι επαγγελματική εξουθένωση αισθάνονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη επαγγελματικής εμπειρίας (Friedman, 1991). Αυτό ίσως οφείλεται στην απειρία τους να αντιμετωπίσουν τα αγχωτικά συναισθήματα που βιώνουν (Van Dick, Wagner, 2001).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις και καθημερινά αντιμετωπίζουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δύσκολες καταστάσεις, τις οποίες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά, αισθάνονται μεγάλη εξουθένωση (Maslach et al., 2001).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν την ανάγκη πραγματοποίησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν την επαγγελματική εξουθένωση, κρίνεται αναγκαίο να διδαχτούν δεξιότητες που θα διατηρούν τα επίπεδα του άγχους σε επιτρεπτά όρια. Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σεμινάρια αποτελούν σημαντικό παράγοντα, καθώς σε αυτά αναγνωρίζονται τα αίτια που οδηγούν στην εξουθένωση. Ένα υποστηρικτικό και θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον βοηθά στην επιτυχία των εκπαιδευτικών.

6.2. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση και κυρίως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την οικοδόμηση της κοινωνίας, της οικονομίας, και της γνώσης. Διεθνώς, όλα τα κράτη θεωρούν την εκπαίδευση ως το εφελτήριο της ανάπτυξης της κοινωνίας. Η διδασκαλία, ως επάγγελμα θεωρείται ότι περιλαμβάνει μεγάλη συναισθηματική φόρτιση, με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην απογοήτευση. Σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί παρατηρείται να εγκαταλείπουν πολύ γρήγορα το επάγγελμα. Τα οργανωσιακά και συναισθηματικά προβλήματα οδηγούν τους εργαζομένους σε διάφορα προβλήματα υγείας, αρνητική αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση.

Η συναισθηματική εξάντληση είναι το αρχικό στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο συγκεκριμένο στάδιο οι εργαζόμενοι διακατέχονται από το αίσθημα ότι διαψεύδονται όλες οι προσδοκίες τους για την εργασία. Θεωρούν ότι εξουθενώνονται από τις απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους ή που έχει η εργασία από αυτούς. Νιώθουν ότι έχουν εξαντληθεί τα αποθέματα που έχουν για προσφορά σε άλλους ανθρώπους, ή ότι δεν είναι αποδοτικοί ή υπεύθυνοι στην εργασία τους. Όπως αναφέρει ο Κάντας (1996), η αποπροσωποποίηση είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν αρνητικά ή ουδέτερα συναισθήματα απέναντι στα άτομα που δέχονται τις υπηρεσίες τους. Η αποπροσωποποίηση, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται με αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές, αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά και έλλειψη ευαισθησίας.

Όσο η αποπροσωποποίηση αυξάνεται, τόσο οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της εργασίας τους και έχουν περιορισμένη αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα το αίσθημα της αποτυχίας.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το άμεσο αποτέλεσμα μίας παρατεταμένης και δύσκολης έκθεσης σε στρεσογόνους παράγοντες εργασίας και μπορεί να συμβεί σε όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους. Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξουθένωση είναι περισσότερο συχνό να συμβεί καθώς αποτελεί ένα ανθρωποκεντρικό-κοινωνικό επάγγελμα, χαρακτηρίζεται από υψηλή ευθύνη, έντονες στρεσογόνες καταστάσεις, επαναληπτικότητα, συναισθηματικό φόρτο κ.ά. (Αντωνίου, Cooper, 2006). Κυρίως από επαγγελματική

εξουθένωση διακατέχονται οι νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μεταβαίνουν απότομα από τον ιδεαλισμό των σπουδών τους στην τάξη και τα προβλήματα που περιλαμβάνει. Το χάσμα και η ασυμφωνία ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα αποτελεί τον κύριο λόγο που οδηγεί στην εξουθένωση του εργαζομένου (Friedman, 2000).

Με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν ασχοληθεί από τα παλιότερα έτη πολλοί μελετητές, οι οποίοι έχουν αναγνωρίσει πλήρως την σπουδαιότητα του φαινομένου και τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρει στον εργαζόμενο και γενικότερα στην απόδοση και την εργασιακή παραγωγή (Zoriatas, Orphanides, 2009).

Οι αιτίες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα σε σύγκριση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και έχει μελετηθεί η σχέση του συνδρόμου με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με μελέτες οι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με άλλα κράτη βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση από χαμηλή έως μέτρια, με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι λιγότερο επιρρεπείς στο συγκεκριμένο σύνδρομο από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2012).

6.3. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Η παρούσα έρευνα διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, ο πρώτος περιορισμός αναφέρεται στο δείγμα που έλαβε μέρος για την πραγματοποίηση της μελέτης. Αναλυτικότερα, στην συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την Καστοριά. Επομένως, καθώς οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας προέρχονται από μία μόνο γεωγραφική περιοχή, δεν μπορούν τα αποτελέσματά της να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον στο μέλλον να πραγματοποιηθεί μελέτη σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών μεγαλύτερο από το παρόν, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονταν παιδαγωγοί από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα από την διεξαγωγή μίας τέτοιας μελέτης μπορούν να γενικευτούν.

Επίσης, μέσα από μία τέτοια μελέτη, θα μπορούσε να διερευνηθεί την επαγγελματική εξουθένωση λόγω της οικονομικής κρίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του τόπου όπου παρέχουν τις υπηρεσίες τους. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε απομακρυσμένες ορεινές ή νησιωτικές περιοχές, σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε σύγκριση με άλλες περιοχές, τα οποία δημιουργούν άγχος και οδηγούν σε μεγάλα επίπεδα εξουθένωσης.

Ακόμα, θα μπορούσε να συγκριθούν με την διεξαγωγή έρευνας το στρες λόγω οικονομικής κρίσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα.

Τέλος, ένας άλλος περιορισμός αναφέρεται στην μεθοδολογία της μελέτης. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε με την χρήση της ποσοτικής έρευνας και την διανομή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Καστοριά. Όμως, με την ποσοτική έρευνα οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι αναγκασμένοι να απαντήσουν στις προκαθορισμένες ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου ακολουθώντας μία ορισμένη κλίμακα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί κανείς να εκφράσει την άποψή του ελεύθερα. Το μειονέκτημα της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι η αδυναμία παραγωγής νέας γνώσης, η οποία στην ελεύθερη έκφραση των αντιλήψεων, πραγματοποιείται εύκολα. Με αφορμή την άποψη αυτή, θα μπορούσε μία μελλοντική έρευνα να χρησιμοποιήσει και τις δύο μεθόδους μελέτης για περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα ως προς την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της οικονομικής κρίσης. Ακόμα, η χρήση της μικτής μεθοδολογίας, παρέχει την ευχέρεια τριγωνοποίησης των δεδομένων, παράγοντας που παρέχει μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

Αντωνίου, Α. Σ. & Cooper C. L. (2006). *Αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού στρες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout 182 and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9, 261- 275.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.) (2008). *Report on the E.T.U.C.E. survey on teacher's work-related stress*
Ανακτήθηκε από: (<http://etuce.homestead.com>).

Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *JCLP/In Session: Psychotherapy in practice*, 56(5), 595-606.

Gay, L.R. & Airasian, P. (2000). *Windows statistics to accompany Educational research: Competencies for analysis and application* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hastings, R.P., Horne, S. & Mitchell, G. (2004). Burnout in direct care staff in intellectual disability services: A factor analytic study of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of intellectual disability research*, 48, 268-273.

Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.

Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E. Vasilaki, S. Triliva, & E. Besevegis (Eds.), *Stress, anxiety and intervention* (pp. 217-29). Athens: Ellinika Grammata.

Kondilis, E., Giannakopoulos, S., Gavana, M., Ierodiakonou, I., Waitzkin, E., & Benos, A. (2013). Economic crisis, restrictive policies and the population's health and health care: the Greek case. *American journal of public health*, 103(6), 973-979.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (2-3), 139-152.

Leontari, A., Kiridis, A. & Yalamas, B. (1996). Teachers stress [in Greek]. *Psychological Issues*, 7, 139-152.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout. Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

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

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.).

Mouton, J. & Marais, H.C. (1996). *Basic concepts in the methodology of the social sciences. Revised edition – fifth impression*. Pretoria: HSRC.

Näring, G. and A. Van Droffelaar. 2007. Incorporation of emotional labor in the demand-control-support model: The relation with emotional exhaustion and personal accomplishment in nurses. In *Research on emotion in organizations, volume 3, functionality, intentionality and morality*, eds N. Ashkanasy, C. Härtel and W.J. Zerbe, 223-38. Amsterdam etc.: Elsevier.

OECD (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers—Final report: Teachers matter*. Paris: OECD.

Ogbonna, E. & L.C. Harris. (2004). Work intensification and emotional labour among uk university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies* 25, no. 7: 1185-203.

Παπάνης, Ε. (2004). *Η Αυτοεκτίμηση και η Μέτρηση της*. Αθήνα: Ατραπός.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International journal of disability, development and education*, 55(1), 61-76.

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ.(2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, 367-391.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health, 18*, 537-550.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Irving Teachers College Press.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7*, 56-82.

Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.

Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 243-259.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Zopiatis, A., & Orphanides, N. (2009). Investigating occupational burnout of food and beverage employees. The case of Cyprus. *British Food Journal, 111*(9), 930-947.

Aaronson, D., & Meckel, K. (2008). The Impact of Baby Boomer Retirements on Teacher Labor Markets. Chicago Fed Letter No. 254.

<https://www.chicagofed.org/publications/chicago-fed-letter/2008/september-254>

Almedom, A. M., & Glandon, D. M. (2007). Resilience Is Not the Absence of PTSD Any More than Health Is the Absence of Disease. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 12, 127-143.

<https://doi.org/10.1080/15325020600945962>

American Psychological Association (2014). *The Road to Resilience*. Washington DC: American Psychological Association.

<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating Early Career Urban Teachers' Perspectives on and Experiences in Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 57, 359-377.

<https://doi.org/10.1177/0022487106291565>

Becona, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>

Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, school, and Community*. San Francisco, CA: WestEd Regional Educational Laboratory.

Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. ERIC/EECE Digest, EDO-PS-99

Bernard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA: WestEd Regional Educational Laboratory.

Black, K., & Lobo, M. (2008). A Conceptual Review of Family Resilience Factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55.

<https://doi.org/10.1177/1074840707312237>

Bobek, B. L. (2002). Teacher Resiliency. [Commentary, Qualitative Study]. *The Clearing House*, 75, 202-205.

<https://doi.org/10.1080/00098650209604932>

Bottery, M. (2005). The Individualization of Consumption: A Trojan Horse in the Destruction of the Public Sector? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33, 267-288.

<https://doi.org/10.1177/1741143205054010>

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>

Carroll, T., & Foster, E. (2010). *Who Will Teach? Experience Matters*. Washington DC: National Commission on Teaching and America's Future.

<http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF-Who-Will-Teach-Experience-Matters-2010-Report.pdf>

Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>

Cefai, C. (2007). Resilience for All: A Study of Classrooms as Protective Contexts. *Emotional and Behaviour Difficulties*, 12, 119-134.

<https://doi.org/10.1080/13632750701315516>

Chan, D. W. (2008). Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Coping among Chinese Prospective and In-Service Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 397-408.

<https://doi.org/10.1080/01443410701668372>

Charney, D. S. (2004). Psychobiological Mechanisms of Resilience and Vulnerability: Implications for Successful Adaptation to Extreme Stress. *American Journal of Psychiatry*, 161, 195-216.

<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.195>

Chevalier, A., & Dalton, P. (2004). Teacher Shortage: Another Impending Crisis? (pp. 15-21). *CentrePiece*.

Cicchetti, D. (2010). Resilience under Conditions of Extreme Stress: A Multilevel Perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.

<https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x>

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1997). The Role of Self-Organisation in the Promotion of Resilience in Maltreated Children. *Developmental Psychopathology*, 9, 797-815.

<https://doi.org/10.1017/S0954579497001442>

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)

Day, C. (2008). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, 243-260.

<https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.

Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. et al. (2006). Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final Report for the VITAE Project, DfES.

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications.

Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as Process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.

<https://doi.org/10.1017/S0954579400006131>

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In: C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (pp. 33-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

Ewing, R. A., & Smith, D. L. (2003). Retaining Quality Beginning Teachers in the Profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2, 15-32.

Fallon, P. R., & Lukas, R. E. B. (2002). The Impact of Financial Crises on Labor Markets, Household Incomes, and Poverty: A Review of Evidence. *World Bank Research Observer*, 17, 21-45.

<https://doi.org/10.1093/wbro/17.1.21>

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A Study of Novice Teachers: Challenges and Supports in the First Years. *Teaching & Teacher Education*, 25, 814-825.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

Fernandes de Araújo, L., & Bermúdez, M. D. L. P. (2015). Resiliencia en adultos: Unarevisión teórica. *Terapia psicológica*, 33, 257-276.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*, 18, 12-23.

<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>

Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021-2052.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>

Fredrickson, B. L. (2004). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359, 1367-1377.

<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

122. Galton, M., & McBeath, J. (2008). *Teachers under Pressure*. London: Sage.

123. Garnezy, N. (1974). The Study of Competence in Children at Risk for Severe Psychopathology. In E. J. Anthony, & C. Koupernik (Eds.), *The Child in His Family: Vol. 3. Children at Psychiatric Risk* (pp. 77-97). New York: Wiley.

124. Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

125. Glantz, M. D., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and Reconceptualization of Resilience. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 109-126). New York: Kluwer Academic.

126. Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The Experiences of Neophyte Teachers: A Critical Constructivist Assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349-353.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00062-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00062-7)

127. Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2007). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior: Creating Sustainable, Resilient Classrooms* (Vol. 207). New York: John Wiley & Sons.

128. González-Arratia, N. I., Reyes, M., Valdez, J. L., & González, S. (2011). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedentes de maltrato. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*, 1, 51-62.

129. Goodson, I., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

130. Gordon, K. A. (1995). The Self-Concept and Motivational Patterns of Resilient African American High School Students. *Journal of Black Psychology*, 21, 239-255.

<https://doi.org/10.1177/00957984950213003>

131 Gorman, C. (2005). The Importance of Resilience. *Time*, 165, A52-A55.

132 Greenfield, B. (2015). How Can Teacher Resilience Be Protected and Promoted? *Educational and Child Psychology*, 32, 51-68.

133 Grissmer, D., & Kirby, S. (1987). *Teacher Attrition: The Uphill Climb to Staff the Nation's Schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

134 Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23, 1302-1316.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

134 Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44.

135 Guttman, C. (2001). A Hard Sell for Teaching. *The Courier UNESCO*.

136 Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth. *World Bank Policy Research Working Paper 4122*.

<https://doi.org/10.1596/1813-9450-4122>

137 Hargreaves, A. (1994). Development and Desire: A Postmodern Perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research*.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372057.pdf>

<http://eric.ed.gov/?id=ED372057>

138 Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

138 Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.

139 Hellenic Statistical Authority (ELSTAT) (2015). *Hellas in Numbers (Special Edition)* [Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (2015) Ελλάς με αριθμοάς Ειδικη έκδοση]. (In Greek)

http://www.statistics.gr/documents/20181/300673/GreeceInFigures_1015_GR.pdf/557c814b-f984-4caa-ad4f-deac8c1dfa55

140 Helsby, G. (1999). Multiple Truths and Contested Realities: The Changing Faces of Teacher Professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague, & J. Møller (Eds.), *The Life and Work of Teachers* (pp. 93-108). London: Falmer.

- 141 Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 142 Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 143 Hong, J. Y. (2012). Why Do Some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding Teacher Resilience through Psychological Lenses. *Teachers and Teaching*, 18, 417-440.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- 144 Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
<https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- 145 Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- 146 Jarzabkowski, L. M. (2002). The Social Dimensions of Teacher Collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 1-20.
- 147 Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging Experiences Faced by Beginning Casual Teachers: Here One Day and Gone the Next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 63-78.
<https://doi.org/10.1080/13598660802616443>
- 148 Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. et al. (2014). Promoting Early Career Teacher Resilience: A Framework for Understanding and Acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20, 530-546.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- 149 Kaldi, S. (2009). Student Teachers' Perceptions of Self-Competence in and Emotions/ Stress about Teaching in Initial Teacher Education. *Educational Studies*, 35, 349-360.
<https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- 150 Kekes, I., & Mylonakou, I. (2006). Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14, 35-54.
<https://doi.org/10.1080/10494820600711496>
- 151 Kim-Cohen, J. (2007). Resilience and Developmental Psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 271-283.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.003>

152 Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the Little Things: Exploring the Importance of Commonplace Events for ECTs' Motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 43-58. <https://doi.org/10.1080/13540600802661311>

153 Kneale, D., Marjoribanks, D., & Sherwood, C. (2014). Relationships, Recession and Recovery: The Role of Relationships in Generating Social Recovery. *Relate Research Report*.

https://www.relate.org.uk/sites/default/files/publication-social-recession-report-sept2014_0.pdf

154 Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the Concept and Its Utility for Social Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9, 421-433.

<https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2>

155 Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29, 146-152.

<https://doi.org/10.1080/0013188870290207>

156 Kyriacou, C. (2000). *Stress Busting for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.

157 Le Cornu, R. (2009). Building Resilience in Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>

158 Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 1-16.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>

159 Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: DfES Publications.

160 Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.

<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

161 Luthar, S., S. (1996) Resilience: A Construct of Value? Paper Presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.

162 Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In: D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). New York: Wiley.

163 Luthar, S. S., & Brown, P. (2007). Maximizing Resilience through Diverse Levels of Inquiry: Prevailing Paradigms, Possibilities, and Priorities for the Future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955.

<https://doi.org/10.1017/S0954579407000454>

164 Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.

<https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>

165 Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543-562.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

166 Masten A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. In M. C. Wang, & E. W. Gordon, (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

167 Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Process in Development. *American Psychologist*, 56, 227-239.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

168 Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

<https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>

169 Matheson, I. (2007). Current Demographics in the School Teacher Population in Scotland. Paper Presented at the Scottish Educational Research Association Conference, Scotland.

http://www.gtcs.org.uk/web/files/formuploads/current-demographics-in-the-school-teaching-population-in-scotland1763_324.pdf

170 McCann, C. M., Beddoe, E., McCormick, K., Huggard, P., Kedge, S., Adamson, C., & Huggard, J. (2013). Resilience in the Health Professions: A Review of Recent Literature. *International Journal of Wellbeing*, 3, 60-81.

<https://doi.org/10.5502/ijw.v3i1.4>

171 McCormack, A., & Gore, J. (2008). "If Only I Could Just Teach": Early Career Teachers, Their Colleagues, and the Operation of Power. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education, Brisbane.

<http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/mcc08185.pdf>

172 Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting Plateauing: Four Veteran Teachers' Stories. *Teaching and Teacher Education*, 27, 770-778.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>

173 Milstein, M. M., & Henry, D. A. (2000). *Spreading Resiliency: Making It Happen/or Schools and Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

174 Ministerial Council on Employment, Education, Training and Youth Affairs (MCEETYA) (2004). *Demand and Supply of Primary and Secondary School Teachers in Australia*. Melbourne: CESCEO National Teacher Supply and Demand Working Party.

175 Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What Makes Teachers Tick? Sustaining Events in New Teachers' Lives. *British Educational Research Journal*, 36, 191-208.

<https://doi.org/10.1080/01411920902780972>

176 Morin, R., & Kochhar, R. (2010). The Impact of Long-Term Unemployment Lost Income, Lost Friends—and Loss of Self-Respect. PewResearch Center.

<http://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/3/2010/11/760-recession.pdf>

177 Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Harvard Family Research Project, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

<http://www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf>

178 Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in Cooperation: The Model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1, 73-82.

179 Mylonakou-Keke, I. (2015a). Social Pedagogy and School Community. Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4, 65-84.

- 180 Mylonakou-Keke, I. (2015b). The Emergence of “Syn-Epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of Disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6, 1890-1907.
<https://doi.org/10.4236/ce.2015.617195>
- 181 Mylonakou-Keke, I. (2015c). 1844-2014: 170 Years of Social Pedagogy. Can Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*. Special Issue on “Social Pedagogy in times of crisis in Greece”, 2-23.
- 182 O’Neill, B., & Xiao J. J. (2012). Financial Behaviors before and after the Financial Crisis: Evidence from an Online Survey. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 23, 33-46.
http://afcpe.org/assets/pdf/v23_j3.pdf
- 183 OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- 184 Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and Evaluating Resilience Promoting Factors-Teachers’ Beliefs and Perceived Roles. *Research in Education*, 70, 50-64.
<https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>
- 185 Papatraianou, L. H., & LeCornu, R. (2014). Problematizing the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 100-116.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- 186 Parker, P., & Martin, A. J. (2009). Coping and Buoyancy in the Workplace: Understanding Their Effects on Teachers’ Work-Related Well-Being and Engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68-75.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009>
- 187 Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3-11.
- 188 Pence, A. R. (1998). *Ecological Research with Children and Families: From Concepts to Methodology*. New York: Teachers’ College Press.
- 189 Peng, S. (1994). Understanding Resilient Students. The Use of National Longitudinal Databases. In M. C Wang, & E. W. Gordon, (Eds.),

Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects (pp. 73-84). London: Routledge.

190 Peterson, C., Park, N., & Sweeney, P. (2008). Group Well-Being: Morale from a Positive Psychology Perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 19-36.

<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00352.x>

191 Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

192 Pina Lopez, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, 31, 751-758.

193 PricewaterhouseCoopers (2001). *Teacher Workload Study*. London: DFES.

194 Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Maneuver. *Curriculum Inquiry*, 42, 191-214.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>

195 Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321.

<https://doi.org/10.1002/jclp.10020>

196 Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21, 33-39.

196 Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond Risk to Resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

197 Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity—Protective Factors and Resistance to Psychiatric-Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

<https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>

198 Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>

- 198 Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.
<https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- 199 Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ousten, J. (1979). *Fifteen-Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 200 Sachs, S. K. (2004). Evaluation of Teacher Attributes as Factors of Success in Urban Schools. *Journal of Teacher Educations*, 55, 177-187.
<https://doi.org/10.1177/0022487103261569>
- 201 Santos, R. S. (2012). *Why Resilience? A Review of Literature of Resilience and Implications for Further Educational Research*. Qualifying Paper, Claremont, CA: Claremont Graduate University.
<https://go.sdsu.edu/education/doc/files/01370-ResiliencyLiteratureReview%28SDSU%29.pdf>
- 202 Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure*, 50, 35-40.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- 203 Schufeli, W. B., & Bakker A. B. (2004). Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
<https://doi.org/10.1002/job.248>
- 204 Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- 205 Smolka, M. N., Buhler, M., Schumann, G., Klein, S., Hu, X. Z., Moayer, M. et al. (2007). Gene-Gene Effects on Central Processing of Aversive Stimuli. *Molecular Psychiatry*, 12, 307-317.
<https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001946>
- 206 Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience Definitions, Theory, and Challenges: Interdisciplinary Perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1-14.
<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>

- 207 Stanford, B. H. (2001). Reflections of Resilient Persevering Urban Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28, 75-87.
- 208 Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57-76.
- 209 Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- 210 Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the Association between Teachers' Perceived Student Misbehaviour and Emotional Exhaustion: The Importance of Teacher Efficacy Beliefs and Emotion Regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
<https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- 211 Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- 212 Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing Resilience across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Multiple Methods in Research*, 5, 126-149.
<https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- 213 Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & Moreno-San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- 214 Wagnild, G. M. (2016). *The Resilience Scale User's Guide*. Worden, MT: Resilience Center.
- 215 Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- 216 Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. New York: The Guilford Press.
- 217 Walsh, F. (2007). Traumatic Loss and Major Disasters: Strengthening Family and Community Resilience. *Family Process*, 46, 207-227.
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2007.00205.x>
- 218 Wang, M. C., Haertel, G., & Walberg, H. J. (1993). Synthesis of Research: What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.

- 219 Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padrón, Y. N. (Eds.) (2004). *Educational Resiliency: Student, Teacher, and School Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- 220 Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). Pressures, Rewards and Teacher Retention: A Comparative Study of Primary Teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 169-188.
<https://doi.org/10.1080/0031383042000198530>
- 221 Werner, E. E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
<https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- 222 Werner, E. E. (2006). What Can We Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies? In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 91-106). New York: Springer.
- 223 Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- 224 Williams, J. S. (2003). Why Great Teacher Stay [Commentary]. *Educational Leadership*, 60, 71-75.
- 225 Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise above Adversity*. New York: Villard Books.
- 226 Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- 227 Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, S. S., Calderom, S., Charney, P. S., & Mathé A. A. (2013). Understanding Resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00010>
- 228 Zucker, R. A. (2006). Alcohol Use and the Alcohol Use Disorders: A Developmental-Biopsychosocial Systems Formulation Covering the Life Course. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*. Vol. 3: Risk, Disorder, and Adaptation (pp. 620-656). New York: Wiley.

- 229 Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209
- 230 Burke, R. J. & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- 231 Chang, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557-569
- 232 Evers, W.J.G., Browsers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficiency: A study on teacher's beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- 233 Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jasley-Bass.
- 234 Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- 235 Friedman, I. A. (1995). Student behaviour patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88, 281-289
- 236 Girgin, G., & Baysal, A. (2005). A case of burnout syndrome: Burnout levels in teachers of the mentally disabled. *TSK Protective Medicine Newsletter*. 4 (4)
- 237 Hinton, J. W., & Rotheiler, E. (1998). The psychophysiology of stress in teachers. In J. Dunham and V. Varma (Eds.), *Stress in teachers. Past, present and future* (pp. 95-119). London: Whurr.
- 238 Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- 239 Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British journal of Education Psychology*, 76, 183-197.

240 Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187.

241 Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.

242 Kantas, A. (2001). "Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E.

Vasilaki, S. Triliva, and E. Besevegis, (Eds.), *Stress, anxiety and intervention* (pp.

217-29): Athens: Ellinika Grammata.

243 Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79 -89

244 Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.

245 Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational Review*, 53, 27-35.

246 Landsbergis, P. A., & Theorell, T. (2000). Self-report questionnaires. *Occupational Medicine*, 17, 163-172.

247 Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

248 Leiter, M. P., & Maslach, C. (1998). Burnout. In H.S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (vol. 2, pp. 347-357). New York: Academic Press.

249 Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-71.

250 Male, D. B., & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24, 133-140.

251 Male, D., & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education. *Support for Learning*, 13,

134-138.

252 McShane, S. & Von Glinow, M. A. (2005) *Organizational Behaviour*. New York:

McGraw - Hill/Irwin.

253 Offerman, L.R., & Armitage, M.A. (1993). Stress and the woman manager: Sources, health outcomes and interventions. In E.A. Fagenson, E.A. (Ed.), *Women and work Vol. 5: Women in management: Trends, issues, and challenges in managerial diversity* (pp. 131-161). Newbury Park, CA: Sage.

254 Papastyliaou, A. (1997). Stress in secondary school teachers. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianni, and V. Messini, (Eds), *Current psychology in Greece: Research and practice in health, education and clinical practice* (pp. 211-230). Athens: Ellinika Grammata

255 Peterson, M., & Wilson, J. (2002). The culture-work-health model and work stress. *American Journal of Health Behavior*, 26, 16-24

256 Schwab, R., & Iwanicki, E. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.

257 Shirom, A. (1993). Burnout in work organizations. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, and T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments and research* (pp. 25–48). Washington, DC: Taylor and Francis.

258 Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., & McNamara, R. (2000). *The Scale of Occupational Stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Cardiff: Health and Safety Executive.

259 Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203–219.

260 Travers, C., & Cooper, C. (1997). Stress in teaching. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology* (pp. 19-32). London: Whurr

261 Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30, 485-494.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καστοριάς Λόγω της Οικονομικής Κρίσης

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο συντάχτηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών του φοιτητή, Τάσιου Γεώργιου, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία*» και εκπόνησης της μεταπτυχιακής του εργασίας. Είναι ανώνυμο και μόνο ο ερευνητής θα γνωρίζει τα στοιχεία που δηλώνετε. Δεν υπάρχουν κίνδυνοι και δε θα δημοσιευθεί χωρίς τη συναίνεσή σας.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο βοηθά στη συλλογή του απαραίτητου υλικού που απαιτεί η έρευνα και συμβάλλει διεξοδικά στη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης μελέτης. Θα συγκεντρωθούν δεδομένα από τη δειγματοληπτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, στη συνέχεια θα αναλυθούν βάσει στατιστικής μεθόδου και θα παρουσιαστούν τα ευρήματα.

Στο Α΄ Μέρος συμπληρώστε τα δημογραφικά σας στοιχεία, βάζοντας ✓ στα κουτάκια. Έπειτα, στο Β΄ Μέρος οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι κλειστού τύπου, γεγονός που σημαίνει πως πρέπει να επιλέξετε μόνο μία από τις πέντε πιθανές απαντήσεις που σας δίνονται σε κάθε ερώτηση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και το χρόνο σας!

Με εκτίμηση
Τάσιου Γεώργιος

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώνω X στο κουτάκι της επιλογής μου.

Φύλο: Άνδρας _____ Γυναίκα _____

Συνολικά χρόνια υπηρεσίας	
1-5 χρόνια	
6-10 χρόνια	
11-15 χρόνια	
16-20 χρόνια	
21-25 χρόνια	
26 και άνω χρόνια	

Ηλικία	
25-30 ετών	
31-35 ετών	
36-40 ετών	
41-45 ετών	
46-50 ετών	
51-55 ετών	

Σπουδές	
Πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας ή ΠΤΔΕ	
Άλλα πτυχία: ΑΕΙ:..... ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	
Διδακτορικό δίπλωμα	
Διδασκαλείο	
Εξομοίωση	
ΣΕΛΔΕ	

Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κυκλώστε στο τέλος κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.

0: Ποτέ

1: Μερικές φορές το χρόνο

2: Μια φορά το μήνα

3: Μερικές φορές το μήνα

4: Μια φορά την εβδομάδα

5: Μερικές φορές την εβδομάδα

6: Κάθε μέρα

- | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- μαθητές μου
- 16** Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους **0 1 2 3 4 5 6**
- 17** Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου **0 1 2 3 4 5 6**
- 18** Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου **0 1 2 3 4 5 6**
- 19** Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά **0 1 2 3 4 5 6**
- 20** Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου **0 1 2 3 4 5 6**
- 21** Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου **0 1 2 3 4 5 6**
- 22** Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους **0 1 2 3 5 6**