



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ – ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ**  
**ΣΠΟΥΔΩΝ «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ»**

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Β΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ (13-18 χρονών)***

Διπλωματική εργασία

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ  
ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

της

**ΚΑΡΔΑΚΟΥ ΜΑΡΙΝΑ, Α.Μ.: 1055**

Επιβλέπων καθηγητής:

Σακονίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής

Εξεταστές:

Λεμονίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής

Πόταρη Δέσποινα, Καθηγήτρια

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Στόχος της είναι να διερευνήσει το βαθμό της εξουθένωσης, τους παράγοντες που την προκαλούν, τις επιπτώσεις και τις πρακτικές αντιμετώπισής της.

Στο βιβλιογραφικό μέρος επιχειρείται αρχικά η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επαγγελματική εξουθένωση» και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της στον εργασιακό χώρο γενικά. Στη συνέχεια, η εστίαση στρέφεται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, τα αίτια, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης. Τέλος, συζητούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των Μαθηματικών που καθιστούν το σχετικό διδακτικό έργο πηγή εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία μιας ποσοτικής εμπειρικής μελέτης στην οποία συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά σε μαθητές της δημόσιας ή της ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν το βαθμό εργασιακής εξουθένωσης, η διδασκαλία των μαθηματικών συνιστά αρκετά ή σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης για τους συμμετέχοντες, κύρια πηγή εξουθένωσης συνιστά η σχέση που έχουν οι μαθητές με τα μαθηματικά, η κύρια επίπτωση της εξουθένωσης είναι η αύξηση του άγχους και ως βασική πρακτική αντιμετώπισης της εξουθένωσης υποδεικνύεται η βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές

**Λέξεις Κλειδιά:** Επαγγελματική εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί, Μαθηματικά, Πρακτικές αντιμετώπισης

## **ABSTRACT**

This study deals with the burnout of teachers who teach mathematics in public and private education. It aims to investigate the degree of their burnout, the factors that cause it, its effects and the practices to deal with it.

The review of the literature seeks first to clarify the meaning of the term 'professional burnout' and to identify its main features in workplace in general. The focus then turns to teacher burnout, its causes, effects and ways of coping. Finally, the specific characteristics of mathematics teaching that make it a source of teacher burnout are explored.

The research part presents the methodology of a quantitative empirical study involving 200 teachers who teach mathematics to students in public or private secondary schools, who were asked to answer relevant questions in a questionnaire constructed for the purpose of the study. Statistical analysis of the data showed that demographic characteristics do not influence the degree of burnout; teachers report that teaching mathematics is a source of burnout for them to at least a certain extent; the main source of burnout is the relationship students have with mathematics; the main impact is that stress levels increase and, finally, the main practice adopted for dealing with burnout is to improve relationships with students.

**Key words:** Professional Burnout, , Secondary Mathematics, Teachers, Teaching

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Διατμηματικό – Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική των Μαθηματικών». Η εργασία με τίτλο «Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση» αφορά τη διερεύνηση του βαθμού της εξουθένωσης τους, τους παράγοντες που την προκαλούν, τις επιπτώσεις και τις πρακτικές αντιμετώπισής της.

Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη του καθηγητή μου, Κ. Χαράλαμπου Σακονίδη. Του εκφράζω ένα μεγάλο ευχαριστώ για όλη τη βοήθεια που μου πρόσφερε, την ενθάρρυνση και την επιμονή του. Επίσης, ευχαριστώ τον κ.Λεμονίδη Χαράλαμπο και την κ.Πόταρη Δέσποινα για τις συμβουλές και την τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης μου. Ακόμη, τον κ.Μάρκο για τις συμβουλές που μου έδωσε στη στατιστική ανάλυση.

Ευχαριστώ πάρα πολύ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά απ' όλη την Ελλάδα για την συμμετοχή τους στην έρευνα και τον χρόνο που διέθεσαν για την διεξαγωγή της. Θα ήταν πολύ δύσκολο να προχωρήσει η μελέτη μου χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστώ την οικογένεια μου για την συμπαράστασή της, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|   |     |
|---|-----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....  | 2   |
| ABSTRACT .....  | 3   |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....  | 10  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ .....  | 13  |
| 1.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ‘Επαγγελματική Εξουθένωση’ .....                                    | 13  |
| 1.2. Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....   | 16  |
| 1.3. Επιπτώσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....  | 19  |
| 1.4. Ερμηνευτικά Μοντέλα Εξουθένωσης.....   | 23  |
| Μοντέλο Edelwich και Brodsky:.....  | 25  |
| 1.5. Τρόποι αντιμετώπισης .....   | 30  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....  | 34  |
| 2.1. Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών .....   | 35  |
| 2.2 Επιπτώσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών .....   | 40  |
| 2.3.Τρόποι αντιμετώπισης .....  | 45  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΜΕΛΕΤΗ .....  | 69  |
| 4.1. Ερευνητικό Πρόβλημα και Ερευνητικά ερωτήματα.....  | 69  |
| 4.2.Ερευνητικό εργαλείο.....  | 70  |
| 4.3.Δείγμα της έρευνας .....  | 73  |
| 4.4. Ερευνητική διαδικασία.....   | 74  |
| 4.5. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα .....  | 75  |
| 4.6.Αναγκαιότητα της Έρευνας.....   | 77  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....  | 78  |
| 5.1. Ανάλυση των δεδομένων με μεθόδους Περιγραφικής Στατιστικής .....                                     | 78  |
| 5.1.1. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην<br>επαγγελματική εξουθένωση..... | 81  |
| 5.2. Ανάλυση Δεδομένων με μεθόδους Επαγωγικής Στατιστικής.....  | 102 |
| 5.3. Συζήτηση και συμπεράσματα .....  | 115 |
| 5.4.Περιορισμοί της μελέτης και μελλοντική έρευνα.....  | 122 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....   | 124 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερωτηματολόγιο.....  | 138 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|  |    |
|--|----|
| Πίνακας 1.1. Ερμηνευτικά Μοντέλα & Διαστάσεις: Σύνοψη .....                                  | 29 |
| Πίνακας 2.2: Επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών .....                       | 44 |
| Πίνακας 2.3: Τρόποι αντιμετώπισης επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών ....              | 49 |
| Πίνακας 3.1.: Δυσκολίες και προκλήσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών .....                  | 66 |
| Πίνακας 4.5.1. Πίνακας Αξιοπιστίας: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. ....           | 75 |
| Πίνακας 4.1. Δομή ερωτηματολογίου .....  | 72 |
| Πίνακας 4.3.1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών .....                                      | 74 |
| Πίνακας 5.1. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο .....  | 78 |
| Πίνακας 5.2. Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία.....   | 78 |
| Πίνακας 5.3. Κατανομή του δείγματος κατά σχολική μονάδα.....                                 | 79 |
| Πίνακας 5.4. Κατανομή του ερευνητικού δείγματος κατά σπουδές.....                            | 79 |
| Πίνακας 5.5. Κατανομή του δείγματος κατά τη θέση που κατέχουν .....                          | 79 |
| Πίνακας 5.6. Κατανομή του δείγματος κατά τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας .....                  | 80 |
| Πίνακας 5.7. Κατανομή του δείγματος κατά ώρες που διδάσκουν εβδομαδιαίως.....                | 80 |
| Πίνακας 5.8. Κατανομή του δείγματος κατά ώρες ημερήσιας διδασκαλίας .....                    | 80 |
| Πίνακας 5.9. Κατανομή του δείγματος ανά αντικείμενο διδασκαλίας .....                        | 81 |
| Πίνακας 5.10. Κατανομή του δείγματος για το βαθμό εξουθένωσης από την εργασία .81            |    |
| Πίνακας 5.11 Κατανομή του δείγματος για τη σχέση με τη συνολική εξουθένωση .....             | 82 |
| Πίνακας 5.12 Κατανομή του δείγματος κατά τις αρνητικές επιπτώσεις .....                      | 82 |
| Πίνακας 5.13. Κατανομή του δείγματος για τη σχέση εξουθένωσης και επιλογής επαγγέλματος..... | 83 |
| Πίνακας 5.14. Κατανομή του δείγματος κατά την ακαταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων..... | 83 |
| Πίνακας 5.15 Κατανομή του δείγματος κατά την έλλειψη ευκαιριών .....                         | 84 |
| Πίνακας 5.16 Κατανομή του δείγματος σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα .....                  | 84 |
| Πίνακας 5.17 Κατανομή του δείγματος σχετικά με την πολυπλοκότητα της ύλης.....               | 85 |
| Πίνακας 5.18 Κατανομή του δείγματος για την έκταση της ύλης των μαθηματικών ....             | 85 |
| Πίνακας 5.19 Κατανομή του δείγματος κατά τα χρονικά πλαίσια /προθεσμίες .....                | 85 |
| Πίνακας 5.20 Κατανομή του δείγματος κατά την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων               | 86 |
| Πίνακας 5.21 Κατανομή του δείγματος σχετικά με τις επίσημες οδηγίες .....                    | 86 |
| Πίνακας 5.22 Κατανομή του δείγματος σχετικά με την σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά .....  | 87 |

|   |    |
|---|----|
| Πίνακας 5.23 Κατανομή του δείγματος κατά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.....   | 87 |
| Πίνακας 5.24 Κατανομή του δείγματος κατά το υπόβαθρο των μαθητών .....  | 88 |
| Πίνακας 5.25 Κατανομή του δείγματος κατά τη σχέση με τους μαθητές.....  | 88 |
| Πίνακας 5.26 Κατανομή του δείγματος σχετικά με τις προαγωγικές εξετάσεις .....  | 88 |
| Πίνακας 5.27 Κατανομή του δείγματος σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο. ....                                   | 89 |
| Πίνακας 5.28 Κατανομή του δείγματος σχετικά με την τράπεζα θεμάτων.....   | 89 |
| Πίνακας 5.29 Κατανομή του δείγματος συνεργασίας γονέων για την επίδοση .....  | 90 |
| Πίνακας 5.30 Κατανομή του δείγματος συνεργασίας γονέων για τον τρόπο υποστήριξης. ....  | 90 |
| Πίνακας 5.31 Κατανομή του δείγματος κατά τη πληθώρα των υποχρεώσεων. ....   | 91 |
| Πίνακας 5.32.1 Κατανομή του δείγματος κατά τον προσδιορισμό μαθησιακών στόχων .....   | 91 |
| Πίνακας 5.32.2 Κατανομή του δείγματος κατά την επιλογή μαθηματικών έργων για διάφορα τμήματα. ....                                | 92 |
| Πίνακας 5.32.3 Κατανομή του δείγματος κατά την επιλογή μαθηματικών έργων για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες. .... | 92 |
| Πίνακας 5.32.4 Κατανομή του δείγματος κατά την επιλογή μαθηματικών έργων σε ψηφιακό περιβάλλον.....                               | 93 |
| Πίνακας 5.32.5. Κατανομή δείγματος κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας για την επόμενη μέρα. ....                               | 93 |
| Πίνακας 5.32.6. Κατανομή δείγματος σχετικά με την προετοιμασία διαγωνισμάτων και διόρθωση των απαντήσεων . ....                   | 93 |
| Πίνακας 5.33 Κατανομή του δείγματος κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης .....  | 94 |
| Πίνακας 5.34 Κατανομή του δείγματος κατά τις σχέσεις με τους συναδέλφους.....   | 94 |
| Πίνακας 5.35 Κατανομή δείγματος κατά την σχέση με τον/την διευθυντή/ρια. ....   | 95 |
| Πίνακας 5.36 Κατανομή του δείγματος κατά την έλλειψη μονιμότητας.....   | 95 |
| Πίνακας 5.37 Κατανομή δείγματος για την διδασκαλία μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας χρονιάς. ....                                | 96 |
| Πίνακας 5.38 Κατανομή δείγματος κατά τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης   | 96 |
| Πίνακας 5.39 Κατανομή του δείγματος κατά τους εφικτούς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους. ....                                 | 97 |
| Πίνακας 5.40 Κατανομή δείγματος κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας με εναλλακτικούς στόχους. ....                            | 97 |
| Πίνακας 5.41 Κατανομή δείγματος κατά τον πειραματισμό της διδασκαλίας .....   | 98 |
| Πίνακας 5.42 Κατανομή δείγματος κατά τον εμπλουτισμό του stock των ασκήσεων. ...  | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| Πίνακας 5.43 Κατανομή του δείγματος κατά την συνεργασία με άλλους μαθηματικούς. ....  | 99  |
| Πίνακας 5.44 Κατανομή δείγματος βοήθειας από συνάδελφο .....  | 99  |
| Πίνακας 5.45 Κατανομή του δείγματος κατά την βελτίωση των σχέσεων .....   | 100 |
| Πίνακας 5.46 Κατανομή του δείγματος βελτίωσης συνεργασίας με τους γονείς. ....  | 100 |
| Πίνακας 5.47 Κατανομή του δείγματος κατά την συμμετοχή σε δραστηριότητες. ....  | 101 |
| Πίνακας 5.48 Κατανομή του δείγματος κατά την υιοθέτηση συνηθειών .....  | 101 |
| Πίνακας 5.49 Κατανομή του δείγματος κατά τις αναρρωτικές άδειες .....   | 102 |
| Πίνακας 5.3.1 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Αντιπροσωπευτικές μεταβλητές βάσει του μέσου όρου .....                           | 103 |
| Πίνακας 5.3.2 Έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.....  | 105 |
| Πίνακας 5.3.3 Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-WhitneyU-test – Φύλο.....                          | 106 |
| Πίνακας 5.3.4. Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis test - Συνολικός χρόνος υπηρεσίας ..... | 107 |
| Πίνακας 5.3.5. Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-WhitneyU-test – Θέση που κατέχετε σήμερα .....    | 108 |
| Πίνακας 5.3.6. Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis test–Σχολική μονάδα .....               | 109 |
| Πίνακας 5.3.7. Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman’s Rho - Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως .....    | 111 |
| Πίνακας 5.3.8. Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman’s Rho .....   | 114 |



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Γράφημα 5.49</b> Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του δείγματος κατά τις αναρρωτικές άδειες.....   | 105 |
| <b>Γράφημα 5.3.1.</b> Ιστογράμματα (αριστερά) και θηκογράμματα (δεξιά) κατανομών - Αντιπροσωπευτικές μεταβλητές βάσει του μέσου όρου ..... | 104 |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική εξουθένωση μελετήθηκε αρχικά σαν ένα ψυχολογικό σύνδρομο το 1970 από τον Herbert Freudenberger και ορίζεται ως μία εξάντληση του ανθρώπου, η οποία προκύπτει από επαναλαμβανόμενη χρήση των ενεργειακών του αποθεμάτων. Η επαγγελματική εξουθένωση έχει αναγνωρισθεί ως ένας κίνδυνος για αρκετά επαγγέλματα που προσανατολίζονται στον άνθρωπο, όπως για παράδειγμα είναι οι ανθρώπινες υπηρεσίες, η εκπαίδευση αλλά και η υγειονομική περίθαλψη (Maslach&Leiter, 2016).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα επαγγέλματα με το περισσότερο άγχος. Έτσι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών κατευθύνονται προς την επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2016). Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να είναι σε θέση να καθοδηγούν τους μαθητές, να τους διδάσκουν εκτός από το μάθημα τις αξίες και τις συμπεριφορές, να είναι συνεργάσιμοι με την διοίκηση, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές για να υπάρχει μία αποτελεσματική διδασκαλία. Ακόμη, να είναι σε θέση να απομακρύνουν τα προσωπικά τους προβλήματα από το σχολικό περιβάλλον, να είναι ευδιάθετοι και να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους γραπτούς αλλά και τους άγραφους κανόνες ως επαγγελματίες (Yilmaz, Altinkurt, Guner&Sen, 2015).

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μέρη, στο πρώτο μέρος ανήκει το βιβλιογραφικό μέρος και στο δεύτερο το ερευνητικό. Το βιβλιογραφικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται μία παρουσίαση του ορισμού της επαγγελματικής εξουθένωσης, συγκεκριμένα τι ακριβώς είναι, πως ξεκίνησε, ποιος χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο, με ποιες έννοιες συνδέεται και παρουσιάζονται και οι διαστάσεις του όρου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης, επισημαίνετε το κύριο αίτιο σύμφωνα με τους Maslach και των υπολοίπων, καθώς γίνεται αναλυτική περιγραφή των αιτιών. Στην επόμενη παράγραφο ακολουθούν οι επιπτώσεις, τονίζονται οι πιο σημαντικές, καθώς και εδώ γίνεται αναλυτική περιγραφή των επιπτώσεων. Έπειτα γίνεται μια αναφορά στα ερμηνευτικά μοντέλα εξουθένωσης, τα οποία είναι έξι. Σε κάθε μοντέλο περιγράφονται αναλυτικά οι φάσεις εξουθένωσης, τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς τα περισσότερα μοντέλα αποτελούνται από τρία στάδια. Πάνω

από το 90% των ερευνών, για να εξετάσουν την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιούν το ερευνητικό εργαλείο Maslach Burnout Measure (MBI). Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει, παρουσιάζοντας τους τρόπους αντιμετώπισης.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, παρουσιάζεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, γίνεται μία αναλυτική αναφορά στις πηγές από τις οποίες οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση και έπειτα ακολουθούν οι επιπτώσεις και οι τρόποι αντιμετώπισης. Οι πηγές, τα αίτια και οι τρόποι αντιμετώπισης, πέρα από την αναλυτική περιγραφή γίνονται και με παρουσίαση πινάκων. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλιογραφικού μέρους παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες στη διδασκαλία των μαθηματικών. Αρχικά, γίνεται μία παρουσίαση γενικά για τα μαθηματικά, έπειτα αναφέρεται η σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά και οι επιδόσεις τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλοι οι παράγοντες οι οποίοι δυσκολεύουν την διδασκαλία των μαθητικών και γίνεται αναλυτική περιγραφή των παραγόντων.

Στο δεύτερο μέρος ανήκει το ερευνητικό μέρος. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα της έρευνας. Έχει πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου. Δόθηκε σε 200 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά σε δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση και διερευνήθηκαν οι πηγές που τους κατευθύνουν στην εξουθένωση, οι δυσκολίες και οι τρόποι αντιμετώπισης. Το ερευνητικό εργαλείο είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από τέσσερα τμήματα και συνολικά περιέχει 48 ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο 5 πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το λογισμικό SPSS και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εκτιμήθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, του συνολικού χρόνου υπηρεσίας στην εκπαίδευση, της θέσης, της σχολικής μονάδας, των ημερησίων και εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας δεν επηρεάζουν τον βαθμό εργασιακής εξουθένωσης, τις επιπτώσεις στη προσωπική υγεία, τη σκέψη ότι έπρεπε να επιλέξουν άλλο επάγγελμα, τους παράγοντες εξουθένωσης, τις ανάγκες για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου

καθώς και τις πρακτικές αντιμετώπισης. Έπειτα, ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση. Τέλος, υπάρχει αναλυτικά η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το παράρτημα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ**

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό πολλούς ερευνητές. Απεικονίζει την ελαττωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων και την συναισθηματική - σωματική εξάντληση του εργαζομένου, καθώς το συγκεκριμένο σύνδρομο εμφανίζεται και σε γυναίκες και σε άνδρες. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ατομική αλλά και στην επαγγελματική ζωή του εργαζομένου. Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο ήταν ο Freudenberger (1975) για να παρουσιάσει την εξάντληση στον εργασιακό χώρο.

Στο παρόν, πρώτο κεφάλαιο του βιβλιογραφικού μέρους αρχικά επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου 'επαγγελματική εξουθένωση' και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερμηνευτικά της μοντέλα, τα αίτια, οι επιπτώσεις και οι τρόποι αντιμετώπισής της.

### **1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου 'Επαγγελματική Εξουθένωση'**

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και αναφερόταν σε ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται σε υπηρεσίες παροχής. Συνδέθηκε κυρίως με την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων και, μετά από σχετικές έρευνες, θεωρήθηκε ένα ψυχολογικό σύνδρομο το οποίο προκύπτει από τους παράγοντες οι οποίοι προκαλούν άγχος στο χώρο εργασίας. Διακρίθηκαν τρεις διαστάσεις του όρου, η συναισθηματική εξουθένωση, τα συναισθήματα κινισμού και αποστασιοποίησης από την εργασία και η αίσθηση της αναποτελεσματικότητας (Maslach et al. 2001).

Τα αρχικά άρθρα που εμφανίστηκαν το 1970 γράφτηκαν από τον Freudenberger (1975), έναν ψυχίατρο ο οποίος εργαζόταν σε μία υπηρεσία υγείας και από τον Maslach (1976), έναν κοινωνικό ψυχολόγο, ο οποίος μελετούσε τα συναισθήματα στον εργασιακό χώρο. Προσπάθησαν να περιγράψουν το φαινόμενο και έπειτα να το ονομάσουν. Ο Freudenberger παρουσίασε άμεσες αναφορές ανθρώπων οι οποίοι βίωσαν συναισθηματική εξάντληση και το ονόμασε «επαγγελματική εξουθένωση», ενώ ο Maslach πήρε συνέντευξη από μεγάλο πλήθος εργαζομένων για το συναισθηματικό στρες στην εργασία τους. Έτσι, οι ρίζες της επαγγελματικής

εξουθένωσης εντοπίζονται στα επαγγέλματα φροντίδας και παροχής υπηρεσιών. Αργότερα, στην δεκαετία του 1990, η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση επεκτάθηκε και σε άλλα επαγγέλματα, όπως στην εκπαίδευση, στους στρατιωτικούς κ.α. (Maslach et al., 2001).

Οι σχετικές έρευνες έδειξαν πως η επαγγελματική εξάντληση συνδέεται με την κατάθλιψη και το άγχος, καθώς και ότι οι εργαζόμενοι που είναι περισσότερο επιρρεπείς στην κατάθλιψη είναι αρκετά ευαίσθητοι και ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση. Ακόμη, πως αυτή η εξάντληση είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας έκθεσης σε καταστάσεις άγχους και υπερφόρτωσης εργασίας. Η υπερφόρτωση και η πίεση του χρόνου συνδέονται άμεσα με την εξουθένωση, καθώς εμφανίζεται όταν τα άτομα εργάζονται περισσότερες ώρες από το κανονικό τους ωράριο αλλά και όταν ο αριθμός των πελατών είναι μεγάλος. Ακόμη, σημαντικό κομμάτι της εξουθένωσης είναι και η σύγκρουση αλλά και η ασάφεια των ρόλων, συγκεκριμένα όταν πρέπει να εκπληρωθούν κάποιες απαιτήσεις στην εργασία και υπάρχουν ελλείψεις πληροφορίες για να επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Maslach 1982).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται πολύ έντονα το τελευταίο διάστημα και απασχολεί ιδιαίτερα τους ψυχολόγους αλλά και άλλους ειδικούς οι οποίοι έχουν ανακαλύψει τις σοβαρές επιπτώσεις στον άνθρωπο αλλά και γενικότερα στην οικονομία (Maslach&Jackson, 1984). Καταβάλλονται προσπάθειες διάκρισης των εννοιών της επαγγελματικής εξάντλησης και του επαγγελματικού άγχους. Το άγχος ορίζεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία δημιουργεί ανεπάρκεια ψυχολογικής ισορροπίας. Συγκεκριμένα, το άγχος προκαλεί στον εργαζόμενο ανεπιθύμητα συναισθήματα, καθώς αποτελεί συνέπεια σωματικής πάθησης και κύριο ρόλο έχει η αντίληψη του εργαζομένου αλλά και ο τρόπος ζωής του (Βικιπαίδεια, 2022). Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από την άλλη συνδέεται με κάποια ανεπάρκεια στην προσωπικότητα, στα κίνητρα αλλά και στη συμπεριφορά. Τις περισσότερες φορές η εξουθένωση δημιουργείται από το εργασιακό περιβάλλον και ταυτίζεται με το εργασιακό άγχος. Ο Freudenberger (1975) το όρισε ως μία κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξουθένωσης, η οποία προκύπτει από την εργασία, δηλαδή, ο εργαζόμενος νιώθει εξαντλημένος και

αισθάνεται αποτυχημένος. Αν και η εξουθένωση δεν είναι ψυχική νόσος, μπορεί να βλάψει πολύπλευρα την ζωή του ατόμου (Freudenberger and Richelson, 1980).

Η πιο γνωστή εννοιολόγηση του όρου 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι της Maslach (1982), καθηγήτριας κοινωνικής ψυχολογίας. Παρουσιάζει το φαινόμενο ως μία ψυχική και σωματική εξουθένωση, όπου ο εργαζόμενος αποστασιοποιείται από τα θετικά συναισθήματα και οδηγείται στα αρνητικά, εγκαταλείπει τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του για τους συναδέλφους του, δε μένει ευχαριστημένος και ικανοποιημένος από τις αποδόσεις του απέναντι στην εργασία του, καθώς φτάνει στο σημείο να δημιουργεί μια μη επιθυμητή εικόνα για τον ίδιο. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως δυσκολία ψυχικής ρύθμισης και συμπεριφοριστικής ανταπόδοσης στους στρεσογόνους παράγοντες.

Οι Arens et al. (2016) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως κατάσταση συναισθηματικής υπερέντασης και μειωμένων συναισθηματικών πόρων. Οι Qien Cui et al. (2018) περιγράφουν τον όρο «burnout» ως μία σωματική, πνευματική και συναισθηματική εξάντληση που προκύπτει μετά από δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις και οι Hakanen et al. (2008) ως ψυχική αδυναμία. Επιπλέον, η Στάγια και ο Ιορδανίδης (2014) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα εργασιακού άγχους, συγκεκριμένα όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται πως ξεπερνάει τις δυνάμεις του και αποστασιοποιείται συναισθηματικά από το επάγγελμα του.

Οι Maslach & Leiter (1997) τονίζουν πως η εξουθένωση προκύπτει από μεγάλη φόρτωση απαιτήσεων, μείωση αμοιβών αλλά και από έλλειψη δικαιοσύνης (Takunyasi et al.,2021). Επίσης, πολλοί ερευνητές έχουν ορίσει την επαγγελματική εξάντληση ως μια συνεχόμενη και βλαβερή κατάσταση, η οποία συνδέεται με την αγωνία και την αρνητική στάση απέναντι στους υπόλοιπους εργαζομένους (Betoret, 2006). Οι Maslach et al. (1996) την όρισαν ως μία κατάσταση εξάντλησης όπου κάποιος είναι κυνικός για την αξία της εργασίας του και αμφισβητεί την ικανότητα του να αποδώσει. Με την πάροδο του χρόνου οι εξουθενωμένοι εργαζόμενοι δεν προσδίδουν τις ίδιες συνεισφορές (Maslach et al.,2008).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η εργασιακή εξουθένωση συνδέεται με μία κατάσταση σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης, απομάκρυνση από τον περίγυρο και ελαττωμένη προσωπική επίτευξη.

## **1.2. Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Τα αίτια τα οποία προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση είναι πάρα πολλά. Η Maslach (1978) υποστήριξε πως το κύριο αίτιο το οποίο κατευθύνει τους εργαζομένους προς της εξουθένωση είναι η επαναλαμβανόμενη επαφή με τους ανθρώπους αλλά και με τα προβλήματά τους. Οτιδήποτε ικανοποιεί έναν εργαζόμενο εξαντλεί κάποιον άλλον. Ο πυρήνας όμως της εξουθένωσης είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η αντοχή και η υπομονή του εργαζόμενου στο στρες συρρικνώνεται από καταστάσεις όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά (δηλαδή το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση, κίνητρα του εργαζόμενου και οι προσδοκίες), διαπροσωπικοί παράγοντες (όπως στήριξη από το περιβάλλον και οι σχέσεις με τους συναδέλφους) και οργανωτικοί παράγοντες (υπερφόρτωση, ωράριο).

Η εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει τους στόχους που τίθενται από το εργασιακό περιβάλλον. Οι εργαζόμενοι πρέπει συνεχώς να πληρούν απαιτήσεις, όπως, για παράδειγμα, συνεχόμενη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, καθώς εργάζονται σε ένα περιβάλλον με πολλές προκλήσεις και ταυτόχρονα να προσφέρουν συναισθηματική στήριξη. Πιο αναλυτικά, οι παράγοντες που συνήθως εξουθενώνουν τους εργαζομένους είναι το εργασιακό άγχος, η μη αναγνώριση της εργασίας, οι μεταρρυθμίσεις, η δυσπιστία και η έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους συναδέλφους, οι υψηλές απαιτήσεις, οι συγκρούσεις με την διοίκηση, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση, η μείωση των μισθών, η έλλειψη κινήτρων, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των συναδέλφων, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των εργαζομένων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Maslach et al., 2001). Παρακάτω αναπτύσσονται με συντομία ορισμένοι από τους συχνότερους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία.



**Δημογραφικά Χαρακτηριστικά:** Οι νέοι εργαζόμενοι εξουθενώνονται περισσότερο από ότι οι παλαιότεροι. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι έχουν περισσότερη εμπειρία, είναι πιο σταθεροί στις απόψεις τους και μπορούν πιο εύκολα να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες (Maslach, 1982). Επιπλέον, το γυναικείο φύλο είναι πιο ευαίσθητο και αισθάνεται μεγαλύτερη επιθυμία να εκφράσει τις δυσκολίες και τα συναισθήματα του. Βέβαια, σημαντικό ρόλο παίζει και το επάγγελμα που ακολουθούν και όχι τόσο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα φύλα. Οι γυναίκες έχουν αρκετές υποχρεώσεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον και νιώθουν περισσότερη πίεση από τους άνδρες (Maslach, 1982). Βέβαια, πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εργασιακής εξουθένωσης αλλά ούτε και με τα έτη προϋπηρεσίας (Πατσάλης&Παπουτσάκη, 2010). Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες διαπίστωσαν πως δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας και της εργασιακής εξουθένωσης (Zabel&Zabel, 2001). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί πως οι έγγαμοι εργαζόμενοι έχουν υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, είναι πιο ώριμοι και οι στόχοι που θέτουν είναι πιο ρεαλιστικοί (Maslach, 1982). Οι Maslach et al. (2001) αναφέρουν πως οι πιο μορφωμένοι έχουν πιο μεγάλες προσδοκίες και αν αυτές δεν πραγματοποιηθούν οδηγούνται στην εργασιακή εξουθένωση. Από την άλλη, όταν τα προβλήματα της εργασίας μεταφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον, τότε δημιουργείται μεγάλο άγχος και τα προβλήματα διπλασιάζονται (Αντωνίου, 2006).

**Περιβαλλοντικοί παράγοντες:** Το εργασιακό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με την εξάντληση του εργαζομένου. Μερικά επαγγέλματα έχουν μεγαλύτερους κινδύνους από άλλα και έτσι οι εργαζόμενοι καταναλώνουν περισσότερη ενέργεια και είναι ιδιαίτερα φορτισμένη η ατμόσφαιρα. Επιπλέον, η υπερφόρτωση του εργαζομένου, η μη ικανοποίηση του ατόμου, ο ανταγωνισμός μεταξύ των εργαζομένων και το αίσθημα αδικίας για τις αμοιβές, δημιουργούν στο άτομο στρες και το στρες τους κατευθύνει προς την εξάντληση. Ακόμη, η έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης από τους συνεργάτες και οι υψηλοί ρυθμοί εργασίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για την εκδήλωση της εξουθένωσης. Η υποστήριξη από τους ανώτερους, δηλαδή από

την διοίκηση και από τους συναδέλφους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εργαζομένους (Maslach&Jackson, 1986).

**Ατομικοί παράγοντες:** Είναι οι παράγοντες που συνδέονται με την προσωπικότητα του εργαζομένου, δηλαδή ο χειρισμός του στρες, οι προσδοκίες που θέτει αλλά και τα κίνητρα για την επιλογή της συγκεκριμένης εργασίας. Οι φόβοι που έχουν οι εργαζόμενοι αλλά και η έλλειψη της απαραίτητης εκπαίδευσης, δυσκολεύουν την επικοινωνία με τους πελάτες ή ασθενείς ή μαθητές, ανάλογα με το επάγγελμα και τους προβληματίζει αλλά και τους πιέζει συναισθηματικά. Ακόμη, οι εργαζόμενοι οι οποίοι δεν έχουν μεγάλη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων εξουθενώνονται πιο γρήγορα, καθώς και η έλλειψη αυτονομίας συνδέεται με την εξουθένωση (Δημητρόπουλος&Φιλίππου, 2007). Τέλος, οι εργαζόμενοι που δεν έχουν τόσο χιούμορ με τους συναδέλφους και έχουν μία δυσάρεστη γνώμη για την ζωή, εξαντλούνται πιο εύκολα (Boljat et al.,2021).

**Εργασιακοί Πόροι:** Οι πόροι στο εργασιακό περιβάλλον διευκολύνουν τον εργαζόμενο στην επίτευξη των στόχων του. Όταν όμως δεν υπάρχουν, μειώνεται η αίσθηση της προσωπικής επιτυχίας και δημιουργείται ένα ανεπιθύμητο άγχος (Boljat et al., 2021).

**Άγχος:** Ένας από τους κύριους λόγους επαγγελματικής εξουθένωσης στον ιδιωτικό καθώς και στο δημόσιο τομέα είναι το αυξημένο άγχος. Το άγχος επηρεάζει αρνητικά τους εργαζομένους και δημιουργείται από πίεση χρόνου, υψηλές απαιτήσεις εργασίας, συγκρούσεις με την διοίκηση, με αποτέλεσμα να εξουθενώνονται συναισθηματικά. Στον ιδιωτικό τομέα οι εργαζόμενοι αγχώνονται πως μέρα με την μέρα μπορεί να χάσουν την εργασία τους. Υπάρχει μεγάλο πλήθος ανθρώπων που περιμένει στην αναμονή, καθώς για να μπορέσουν να επιβιώσουν δέχονται να εργαστούν για λίγα χρήματα. Έτσι, εργάζονται αρκετές ώρες για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις, μερικές φορές δεν μπορούν να ελέγξουν το άγχος τους και οδηγούνται σε σοβαρές καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως καρδιαγγειακές παθήσεις, υψηλή αρτηριακή πίεση και έλκος (Boljat et al.,2021).

**Οικονομικοί Παράγοντες:** Εδώ και αρκετά χρόνια στην Ελλάδα υπάρχει οικονομική κρίση, η οποία έχει σοβαρές επιπτώσεις σε πολλά επαγγέλματα, με διαδοχικές ελαττώσεις στα εισοδήματα αλλά και ανεργία. Οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον είναι αλληπάλλληλες και συνεχόμενες καθώς επηρεάζουν αρνητικά τα συναισθήματα τους με αποτέλεσμα να είναι ανασφαλείς. Πλέον οι εργαζόμενοι περιορίζονται, διότι έχουν αυξηθεί οι φόροι αλλά και οι συνθήκες ζωής, έτσι επηρεάζεται η σωματική αλλά και η συναισθηματική υγεία των ανθρώπων. Η εκπαίδευση είναι ο κλάδος ο οποίος υπέστη τις χειρότερες συνέπειες από την οικονομική κρίση (Στάγια&Ιορδανίδης, 2014).

**Μη συνταξιοδότηση:** Πολλοί εργαζόμενοι θέλουν να αποσυρθούν από το επάγγελμα τους λόγω μη συνταξιοδότησης. Έχουν συμπληρώσει πολλά χρόνια στην εργασία τους και δεν έχουν αρκετές δυνάμεις για να μπορέσουν να συνεχίσουν. Μεγάλο μέρος παρέδωσε παραίτηση και αυτοί που παρέμειναν και δεν εγκατέλειψαν την εργασία τους οφείλεται στην υποστήριξη που είχαν. Για ακόμη μια φορά, οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, δηλαδή το καλό κλίμα που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον αλλά και στην οικογένεια απομακρύνει τον εργαζόμενο από την εγκατάλειψη (Skaalvik et al., 2016).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν τους εργαζομένους στην επαγγελματική εξουθένωση, καθώς μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους των ατόμων και να δημιουργήσουν προβλήματα και στον εργασιακό αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον.

### **1.3. Επιπτώσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Ο εργαζόμενος ο οποίος βρίσκεται υπό την επίδραση της εξουθένωσης έχει να αντιμετωπίσει ένα μεγάλο πλήθος επιπτώσεων. Μια από τις πιο σημαντικές επιπτώσεις είναι η αμέλεια των προσωπικών αναγκών του αλλά και το ενδιαφέρον και η αγάπη προς τον εαυτό του. Λόγω της επαναλαμβανόμενης πίεσης για την επιτυχή απόδοση και την επίτευξη των υποχρεώσεων στον εργασιακό χώρο, το άτομο δεν είναι σε θέση να ασχοληθεί με τις προσωπικές του ανάγκες. Παραμελεί τη φροντίδα του εαυτού του και τις υποχρεώσεις προς την οικογένεια αλλά και το φιλικό του περιβάλλον. Πολλές φορές η επαγγελματική σταδιοδρομία δεν

προσφέρει στον εργαζόμενο την ικανοποίηση όπως στην αρχή και ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τον ίδιο μία πηγή συναισθηματικής εξάντλησης. Λόγω της ψυχολογικής πίεσης που υφίσταται, χάνει την οργάνωση του ως προς την ξεκούραση αλλά και την προσωπική υγιεινή του (Bressi&Vaden, 2017). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες από τις πλέον σημαντικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία.

**Διατροφικές συνήθειες:** Ο εργαζόμενος παραμελεί τα κατάλληλα γεύματα που πρέπει να καταναλώσει μέσα στη μέρα, δεν έχει οργανωμένο πρόγραμμα και συνήθως κατευθύνεται σε γεύματα τα οποία δεν είναι υψηλής θρεπτικής αξίας, όπως επεξεργασμένα τρόφιμα, καθώς από την πίεση που αισθάνεται οδηγείται στην υπερφαγία, δηλαδή τρόφιμα τα οποία έχουν μεγάλη ποσότητα ζάχαρης. Ακόμη, λόγω πολλών υποχρεώσεων που έχει, καταναλώνει μεγάλη ποσότητα καφεΐνης ή διεγερτικών προϊόντων για να μπορέσει να ανταπεξέλθει. Δεν ξεκουράζεται τις ώρες που πρέπει διότι οι σκέψεις του είναι σε θέματα της εργασίας και επίσης ελαττώνει το ωράριο ξεκούρασης του. Συνήθως, οι εξουθενωμένοι εργαζόμενοι για αρκετό διάστημα δεν κάνουν ποιοτικό ύπνο και δεν περνούν καθόλου στιγμές αποφόρτισης (Anne, 2014).

**Ψυχολογική πίεση και άγχος:** Μία σημαντική επίπτωση είναι η ψυχολογική πίεση και το άγχος. Συγκεκριμένα η ψυχολογική πίεση προκύπτει όταν ο εργαζόμενος αισθανθεί κάποια απειλή ή όταν έρθει αντιμέτωπος με κάποιον παράγοντα που του προκαλεί στρες. Αν αγχωθεί σε μεγάλο βαθμό τότε δεν είναι ιδιαίτερα παραγωγικός και νιώθει δυσκολία να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Τα κύρια συμπτώματα της ψυχικής πίεσης είναι η έλλειψη συγκέντρωσης, η ψυχική φόρτιση, και η υπέρμετρη ανησυχία. Επιπλέον, ο εργαζόμενος εμφανίζει συμπτώματα όπως προβλήματα και πόνους στο κεφάλι, στην πλάτη αλλά και στον αυχένα, καθώς νιώθει ζαλάδα και κάποιες φορές έχει προβλήματα στον ύπνο και υπερένταση (Demir, 2018).

**Αποπροσωποποίηση:** Η αποπροσωποποίηση είναι ένα φαινόμενο όπου ο εργαζόμενος είναι ένας απλός παρατηρητής του εαυτού του. Αισθάνεται πως έχει απομακρυνθεί από την πραγματικότητα και πως αποδιοργανώνεται η προσωπικότητά του. Λόγω της αποπροσωποποίησης το άτομο δεν είναι τόσο

αποδοτικό και λειτουργικό στην εργασία του αλλά και σε άλλους διάφορους κλάδους της ζωής. Νιώθει ως παρατηρητής και λειτουργεί σα μια μηχανή, δεν μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά και τις κινήσεις του, πιστεύει ακόμη πως έχει παραμορφωθεί το σώμα του. Έχει μία αίσθηση μουδιάσματος και απώλειας. Αν εμφανίζεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα η αποπροσωποποίηση, τότε δημιουργούνται κάποιες ψυχοσυναισθηματικές κρίσεις επηρεάζοντας εκτός από την εργασία και τις σχέσεις στην καθημερινότητα του (Larsen et al., 2017).

**Κυνισμός:** Η αποπροσωποποίηση που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο συνδέεται και με τον κυνισμό. Ο κυνισμός είναι μια έννοια όπου σχετίζεται με την αντίληψη ότι τα άτομα δεν ενδιαφέρονται για τους άλλους παρά μόνο για τον εαυτό τους με στόχο την επίτευξη των προσωπικών τους αναγκών. Ο κυνισμός επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις με τους συνανθρώπους, την απόδοση στον εργασιακό χώρο, καθώς δημιουργείται μία ατμόσφαιρα με έντονο ανταγωνισμό. Οι επιπτώσεις του κυνισμού είναι η μη υψηλή συνδεσιμότητα με τους υπόλοιπους ανθρώπους, η ανεπιθύμητη ποιότητα υγείας, τα αρνητικά συναισθήματα, η έλλειψη ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης και η μη ικανοποιητική επαγγελματική ανάπτυξη (Simbula&Guglielmi, 2010).

**Συναισθηματική εξάντληση:** Είναι η κατάσταση όπου οδηγείται ο εργαζόμενος όταν νιώθει πως έχει εξαντλήσει όλες του τις δυνάμεις. Αισθάνεται απάθεια, ευαισθησία, έχει στρες, αδυναμία, ψυχική υπερένταση και νιώθει πως δεν έχει κανένα κίνητρο. Αυτές οι ψυχολογικές επιπτώσεις κατευθύνουν τον εργαζόμενο προς τη μη επίτευξη των επαγγελματικών του υποχρεώσεων με τη μορφή έλλειψης από την εργασία, καθυστέρηση στα καθήκοντα αλλά και στην αδυναμία εφαρμογής των χρονοδιαγραμμάτων (Kowalski et al., 2010).

**Χαμηλή αυτοεκτίμηση:** Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του εργαζομένου επηρεάζει την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα του στον εργασιακό χώρο. Ο εργαζόμενος νιώθει πως έχει αποτύχει και έχει ελαττωμένη αυτοπεποίθηση. Έχει ένα αίσθημα μη ικανοποίησης από την απόδοση του στην εργασία, αισθάνεται πως δεν είναι άξιος γι' αυτή τη θέση, νιώθει ευαισθησία και αδυναμία. Έτσι υπάρχει αύξηση της

ψυχολογικής πίεσης και των μη θετικών συναισθημάτων και πιστεύει πως η μόνο λύση είναι η άρνηση και η φυγή (Blom et al., 2018).

**Τάση φυγής:** Η τάση φυγής είναι μία διέξοδος για τον εργαζόμενο, συγκεκριμένα όταν το άτομο αισθανθεί πως δε μπορεί να αποδώσει και να ανταπεξέλθει, προσπαθεί να αμυνθεί με τη φυγή. Η έντονη φυγή μπορεί να τον κατευθύνει προς την απομάκρυνση από την πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο ο εργαζόμενος προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από τις δυσκολίες της εργασίας με αποτέλεσμα να μένουν τα προβλήματα ανεπίλυτα. Προσπαθεί να απομακρύνει τα αρνητικά συναισθήματα και χωρίς την θέληση του στρέφεται σε καταχρήσεις, καθώς αποκτά κάποιες συνήθειες οι οποίες είναι άγνωστες για το χαρακτήρα του (Dieser et al., 2017).

**Αρνητικές Σκέψεις:** Ο εργαζόμενος σκέφτεται καθημερινά τις καταστάσεις που δημιουργούνται στον εργασιακό του χώρο και νιώθει προβληματισμό, δυσπιστία, απελπισία και όλα αυτά του δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα. Ακόμη, αυτές οι αρνητικές σκέψεις τον κατευθύνουν προς μία ψυχολογική ανησυχία και μία έντονη υπερφόρτωση, καθώς αισθάνεται πως δεν μπορεί να ηρεμήσει και να απομακρυνθεί από αυτή την κατάσταση (Balevre, 2001).

**Κοινωνική απομόνωση:** Η απομόνωση είναι μία επίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εξαιτίας της αδυναμίας που νιώθει ο εργαζόμενος επηρεάζεται δυσάρεστα η ανθεκτικότητά του. Ο εργαζόμενος δεν είναι ικανοποιημένος για την απόδοση του στον εργασιακό χώρο και αυτό επηρεάζει αρνητικά και τις σχέσεις του με τους υπόλοιπους συναδέλφους του, επιλέγει να απομονωθεί παρά να συζητήσει μαζί τους. Η επικοινωνιακή αποσύνδεση του εργαζομένου από τους άλλους ανθρώπους είναι μια λανθασμένη στρατηγική αντιμετώπισης, διότι με αυτόν τον τρόπο, αντί να ελαττώνει τα προβλήματα, τα μεγιστοποιεί λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έτσι, στερείται την ευκαιρία να επιζητήσει την βοήθεια ή ακόμη να συζητήσει με τους συναδέλφους του που έχουν τις ίδιες προκλήσεις και θα μπορούσαν να τον στηρίξουν (Eliacin et al., 2018).

**Κατάχρηση ουσιών:** Πολλές φορές ο εργαζόμενος λόγω της εξάντλησης οδηγείται στη χρήση ουσιών, αρχίζει να εξαρτάται από αυτές διότι πιστεύει ότι απαλύνουν

την πίεση που αισθάνεται. Η χρήση γίνεται χωρίς μέτρο και πολλές φορές καταναλώνει ηρεμιστικά χάπια χωρίς την έγκριση κάποιου γιατρού. Αρχίζει να εθίζεται σε αυτά ενώ προσπαθεί να αντιμετωπίσει την εξουθένωση. Αυτή η κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα στην υγεία και έντονες διαταραχές (Montgomery et al., 2011).

Καταληκτικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εργαζόμενος, αν εξουθενωθεί αδυνατεί να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργηθεί και αν προχωρήσει η κατάσταση τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ευχάριστα. Η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται άμεσα με τη διάσταση της προσωπικότητας του νευρωτισμού αλλά και του ψυχιατρικού προφίλ της νευρασθένειας. Ουσιαστικά, αντιπροσωπεύει από μόνη της μία μορφή ψυχικής ασθένειας, προκαλεί ψυχική δυσλειτουργία, συγκεκριμένα δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στρες, κατάθλιψη και μείωση της αυτοεκτίμησης (Jenkins&Maslach, 1994). Ο εργαζόμενος αρχίζει να νιώθει πως αποτυγχάνει στις προσωπικές αλλά και στις επαγγελματικές του σχέσεις (Ilhan et al., 2021), η εξουθένωση επηρεάζει τους στόχους του, αρχίζει να βιώνει μια αδιαφορία για τους γύρω του, ακόμη να εγκαταλείψει το επάγγελμα του και δημιουργεί αρνητική εικόνα για τον ίδιο (Alshammari, 2022).

#### **1.4. Ερμηνευτικά Μοντέλα Εξουθένωσης**

Τις τελευταίες δεκαετίες προτάθηκαν αρκετά ερμηνευτικά μοντέλα που συνέβαλαν στην αποτελεσματικότερη ερμηνεία και κατανόηση των αιτιών αλλά και των συνεπειών του συγκεκριμένου φαινομένου. Το παλαιότερο μοντέλο είναι το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss το 1980, την ίδια χρονιά ακολουθεί το μοντέλο των Edelwich και Brodsky 1980 και μετά από δύο χρόνια το 1982 το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson. Αργότερα, το 1988 έγινε γνωστό το μοντέλο των Pines και Aronson, ενώ το 2003 το μοντέλο των Shirom – Melamed. Το πλέον πρόσφατο μοντέλο είναι της Κοπεγχάγης, το οποίο προέκυψε το 2005 ως αποτέλεσμα της έντονης κριτικής για το ερευνητικό εργαλείο της Maslach και των συνεργατών της. Στην συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει μία αναλυτική παρουσίαση των μοντέλων με χρονολογική σειρά. Τα συγκεκριμένα μοντέλα επιχειρούν να

αποσαφηνίσουν τη σύνδεση της προσωπικότητας με το περιβάλλον ως βασικό αίτιο ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

#### **Διαδραστικό Μοντέλου του Cherniss:**

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μία διαδικασία. Το μοντέλο του βασίζεται στους παράγοντες που δημιουργούν την εξουθένωση αλλά και στις προσδοκίες των εργαζομένων. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980) περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση είναι το εργασιακό στρες, η δεύτερη η εξάντληση και η τρίτη η αμυντική κατάληξη.

*Πρώτη Φάση, εργασιακό στρες:* Το εργασιακό άγχος είναι κάτι ενδιάμεσο μεταξύ της σύγκρουσης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλον του ατόμου. Προκύπτει κυρίως όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι πόροι για να μπορέσει ο εργαζόμενος να πραγματοποιήσει τις ανάγκες του, συγκεκριμένα όταν δεν μπορεί να καλύψει ο εργαζόμενος το στόχο του λόγω των μη διαθέσιμων πόρων, και έτσι το άγχος αυξάνεται ακόμη περισσότερο. Το άτομο διαταράσσεται και αυτή η διατάραξη μπορεί να είναι και η αρχή της εξουθένωσης, χωρίς βέβαια να σημαίνει πως απαραίτητα κατευθύνεται εκεί.

*Δεύτερη Φάση, εξάντληση:* Ο εργαζόμενος αρχίζει να εξαντλείται και να αισθάνεται κόπωση και άγχος. Δεν υπάρχει κάποιο κίνητρο και πλέον ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τον ίδιο μία πηγή εξάντλησης. Προσπαθεί με οποιονδήποτε τρόπο να τον αποφύγει, δε νιώθει καμία ευχαρίστηση και ταυτόχρονα προσπαθεί να ελέγξει αυτή την κατάσταση για να απομακρυνθεί από την παραίτηση.

*Τρίτη Φάση, αμυντική κατάληξη:* Στην τελευταία φάση, ο εργαζόμενος αλλάζει εντελώς τη συμπεριφορά του, δεν προσπαθεί καθόλου και έχει μόνο αρνητικά συναισθήματα για την εργασία του. Παρουσιάζει απάθεια προς τους συναδέλφους του, δεν ασχολείται και δεν επενδύει συναισθηματικά πάνω στην εργασία όπως έκανε παλαιότερα. Παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία τον κατευθύνουν στην εμφάνιση της εξουθένωσης. Όπως, για παράδειγμα, την υπερφόρτωση, την έλλειψη αυτονομίας και τους μη σαφείς στόχους. Ουσιαστικά, ο εργαζόμενος προσπαθεί απλά να επιβιώσει.



Ο Cherniss με τους συνεργάτες του, πραγματοποίησαν 28 συνεντεύξεις από τέσσερις διαφορετικούς κλάδους, από τη δημόσια υγεία, από μονάδες αποκατάστασης, από την ψυχική υγεία και από τη διδασκαλία. Υποστήριξε πως τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και ο εργασιακός χώρος μπορούν να αποτελέσουν πηγές άγχους. Οι εργαζόμενοι, για να μπορέσουν να απομακρύνουν τις πιέσεις που δέχονται, ελαττώνουν τους προσωπικούς τους στόχους, και αν δεν υπάρχει επιτυχία τότε οδηγούνται προς την εξουθένωση.

### **Μοντέλο Edelwich και Brodsky:**

Οι Edelwich και Brodsky (1980) παρουσίασαν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια διαδικασία η οποία δεν ανταποκρίνεται στους στόχους των εργαζομένων. Περιλαμβάνει τέσσερα στάδια τα οποία τα ακολουθεί ο εργαζόμενος στην εργασία του. Το πρώτο στάδιο είναι του ενθουσιασμού, το δεύτερο της αδράνειας ή αμφιβολίας, το τρίτο της απογοήτευσης και το τελικό στάδιο είναι της απάθειας.

*Πρώτο στάδιο του ενθουσιασμού:* Στο συγκεκριμένο στάδιο ο εργαζόμενος ξεκινάει πολύ δυναμικά την εργασία του αφιερώνοντας πολύ χρόνο, είναι κοινωνικός και ευγενικός, προσπαθώντας να έχει καλές σχέσεις με τους συναδέλφους του, θέτει υψηλούς στόχους, δε φέρνει αντιρρήσεις και είναι πάντα διαθέσιμος. Έτσι, αν σε περίπτωση η εργασία του δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του τότε οδηγείται στην απογοήτευση.

*Δεύτερο στάδιο της αμφιβολίας:* Ενώ ο εργαζόμενος δίνει τον καλύτερο του εαυτό και ελπίζει να συμβεί αυτό που θέλει, πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται η εργασία στις προσδοκίες του. Αρχίζει και καταλαβαίνει πως δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτά που έχει θέσει, αποθαρρύνεται εντελώς, προσφέρει πιο πολύ χρόνο στην εργασία και εκνευρίζεται με πράγματα και καταστάσεις που παλαιότερα δεν τον απασχολούσαν. Έτσι, κατακρίνει και τιμωρεί τον εαυτό του για την αποτυχία, η απογοήτευση του γίνεται όλο και μεγαλύτερη, νιώθει κόπωση χωρίς να καταλαβαίνει πως πρέπει να κατευθυνθεί σε πιο ρεαλιστικούς στόχους για να απομακρυνθεί από αυτή την κατάσταση.

*Τρίτο στάδιο της απογοήτευσης:* Ο εργαζόμενος νιώθει απογοήτευση και υπερβολικό άγχος λόγω της εργασίας του, αμφισβητεί τις ικανότητες του, αισθάνεται πως δεν είναι αρκετά αυτά τα οποία προσφέρει και πιστεύει πως ότι και

να προσφέρει είναι μάταιο. Θεωρεί πως είναι ανίκανος και απομακρύνεται καθημερινά από τα θετικά συναισθήματα. Πιστεύει πως δεν μπορεί να ολοκληρωθεί από αυτή την εργασία και αρχίζει να σκέφτεται πως είτε πρέπει να αλλάξει επάγγελμα είτε να ορίσει πιο ρεαλιστικούς στόχους.

*Τέταρτο στάδιο της απάθειας:* Σε αυτό το τελευταίο στάδιο ο εργαζόμενος επενδύει πολύ λίγο χρόνο στην εργασία του, έχει εξουθενωθεί πλήρως, αδιαφορεί για τους συναδέλφους του αλλά και για τις υποθέσεις της εργασίας. Δεν είναι ούτε πρόθυμος αλλά ούτε διαθέσιμος, βρίσκεται στον εργασιακό χώρο χωρίς να υπάρχει νόημα, δεν έχει διάθεση, εργάζεται χωρίς να είναι χαρούμενος απλά για βιοποριστικούς λόγους.

### **Μοντέλο της Maslach:**

Σύμφωνα με τη Maslach (1982), η επαγγελματική εξάντληση είναι ένα σύνδρομο τριών διαστάσεων, πρώτον συναισθηματικής εξουθένωσης, δεύτερον αποπροσωποποίησης και τρίτον έλλειψη προσωπικής επίτευξης (Maslach et al., (1996)&Evers et al., 2000). Το συγκεκριμένο σύνδρομο δεν εμφανίζεται απρόοπτα, πρώτα πρέπει ο εργαζόμενος να έχει δεχτεί επανειλημμένη πίεση από κάποιον παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι συνεχόμενες αποτυχίες στον εργασιακό χώρο κατευθύνουν τον εργαζόμενο στην αύξηση του εργασιακού στρες. Η ελάττωση της αντοχής του έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίστηκε σε πρόγραμμα ψυχομετρικών ερευνών, συγκεκριμένα το Maslach Bournout Inventory (MBI). Δημιουργήθηκε για να αξιολογήσει τις παραπάνω διαστάσεις, θεωρείται βασικό εργαλείο και έχει επικυρωθεί σε αρκετές γλώσσες.

Αρκετοί ερευνητές συμφωνούν με την απεικόνιση της εξουθένωσης σε τρεις διαστάσεις. Στην πρώτη διάσταση ανήκουν τα αρνητικά συναισθήματα του εργαζομένου, στη δεύτερη η κακή στάση στους συναδέλφους του και στην τελευταία κατά πόσο σίγουρος νιώθει ο εργαζόμενος για την απόδοση του (Ανδρέου, 2012).

Η πρώτη διάσταση, η *συναισθηματική εξουθένωση* είναι και η πιο σημαντική. Πρόκειται για ένα προειδοποιητικό στάδιο, όπου ο εργαζόμενος επιδεικνύει

απροθυμία στην εφαρμογή των επαγγελματικών του ευθυνών. Εμποδίζει τον εργαζόμενο να συγκεντρωθεί, τον απομακρύνει από τις υποθέσεις του και τα εργασιακά καθήκοντα και οι αποδόσεις του είναι πολύ χαμηλές. Στην συγκεκριμένη διάσταση εμφανίζονται συνήθως κάποια σωματικά και ψυχικά συμπτώματα, όπως ελάττωση της δραστηριότητας, υπερβολική κόπωση, αίσθηση πλήξης και διαταραχές. Αν η συναισθηματική εξουθένωση αυξηθεί τότε ο εργαζόμενος νιώθει πως δεν μπορεί να προσφέρει οτιδήποτε στους υπόλοιπους αλλά και ότι δεν είναι τόσο υπεύθυνος όσο παλιότερα (Ανδρέου,2012).

Η δεύτερη διάσταση, η *αποπροσωποποίηση*, αντιπροσωπεύει το διαπροσωπικό στοιχείο της εξάντλησης. Προκύπτει όταν τα συμπτώματα εμφανίζονται για αρκετό χρονικό διάστημα και αναφέρεται στην απομάκρυνση του ατόμου από τους υπόλοιπους υπαλλήλους οι οποίοι βρίσκονται στον ίδιο χώρο εργασίας. Εδώ ο εργαζόμενος κάνει επανειλημμένα λάθη, είναι απρόσεκτος και μερικές φορές επιθετικός. Ακόμη, αδιαφορεί για τις υποθέσεις των συναδέλφων του, δεν υπάρχει επικοινωνία αλλά ούτε καλό κλίμα στον εργασιακό χώρο. Περιλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα και συνιστά μηχανισμό για να μπορέσει ο εργαζόμενος να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει την εξουθένωση. (Kirenko&Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Η τρίτη διάσταση, το τελευταίο στάδιο της εξουθένωσης, η *μειωμένη προσωπική επίτευξη*, προκύπτει αν τα συμπτώματα υφίστανται για χρόνια. πρόκειται για την ανάπτυξη των συμπτωμάτων σε νοητικό και σωματικό επίπεδο. Τα συμπτώματα σε αυτή την διάσταση είναι διαφορετικά, συνήθως παίρνουν τη μορφή ασθενειών, για παράδειγμα, υπέρταση ή και έλκος στομάχου. Από ψυχολογική άποψη, οι εργαζόμενοι υποφέρουν από κατάθλιψη αλλά και από αίσθηση απομόνωσης. Κατανοούν με λανθασμένο τρόπο τα επιτεύγματα τους, νιώθουν παρεξηγημένοι και δε μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον. Οδηγούνται προς τη μείωση εργασιακής ικανοποίησης, καθώς αδυνατούν να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, γεγονός που δημιουργεί αίσθηση μη προσωπικής ολοκλήρωσης. Έτσι δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο, μερικές φορές είναι επιθετικοί και άλλες φορές προτιμούν την αποστασιοποίηση, αλλά μπορεί και να οδηγηθούν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Alshammari, 2022).

### **Μοντέλο του Pines και Aronson:**

Σε αυτό το μοντέλο η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζεται ως μία κατάσταση σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής εξουθένωσης που οφείλεται σε δύσκολες και στρεσογόνες συνθήκες. Κυρίως εμφανίζεται με συμπτώματα απόγνωσης, μελαγχολίας και ελαττωμένης αυτοπεποίθησης. Οι συνθήκες είναι πολύ σημαντικές για την αποτελεσματική απόδοση του εργαζομένου. Όταν ο εργαζόμενος ξεκινάει την εργασία του σ' έναν εργασιακό χώρο με καλό κλίμα προσφέρει τον καλύτερο του εαυτό, ενώ αν είναι πιεστικό και αγχωτικό τότε τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά. Ο εργαζόμενος οδηγείται στην εξουθένωση και στην αρνητική στάση για τη ζωή γενικότερα. Οι εργαζόμενοι που είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στην εργασία τους εμφανίζουν πιο βαριές μορφές εξουθένωσης. Το εργαλείο μέτρησης του συγκεκριμένου μοντέλου είναι το Burnout Measure με τις τρεις πτυχές της εξουθένωσης (συναισθηματική, σωματική και πνευματική)(Pines και Aronson, 1988).

### **Μοντέλο των Shirom-Melamed:**

Το μοντέλο των Shirom και Melamed (2003) έχει επιρροές από την μοντέλο της Maslach και των υπολοίπων αλλά και του Pines και των συνεργατών του. Το μοντέλο Shirom Melamed Burnout Measure (SMBM) περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες: σωματική κόπωση (ο εργαζόμενος αισθάνεται κουρασμένος και δεν έχει τόση ενέργεια), συναισθηματική εξάντληση (έχει απάθεια προς τους υπόλοιπους συνεργάτες) και γνωστική κόπωση (ελαττωμένη διανοητική ευκινησία). Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι βασισμένο στη θεωρία του Hobfoll (1989). Το εργαλείο στην αρχή αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις και στη συνέχεια οι ερωτήσεις έγιναν 22, οι οποίες αντιστοιχούν στις κλίμακες που εξετάζονται.

### **Μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen):**

Το μοντέλο του Kristensen και των συνεργατών του υπήρξε αποτέλεσμα της κριτικής που ασκήθηκε στο ερευνητικό εργαλείο της Maslach αλλά και των συνεργατών της που μετράει την επαγγελματική εξουθένωση σε εργασίες όπου το άτομο έρχεται σε επαφή με ανθρώπους. Το εργαλείο μέτρησης της Κοπεγχάγης έχει

τρεις κλίμακες για τη μέτρηση της προσωπικής εξουθένωσης, της επαγγελματικής και αυτής που συνδέεται με την επαφή με άλλα άτομα. Είναι έτσι διατυπωμένο ώστε να μπορούν όλοι εργαζόμενοι από διάφορα επαγγέλματα να απαντήσουν στις ερωτήσεις (Copenhagen Burnout Inventory/ CBI). Επειδή είναι αρκετά καινούργιο δεν υπάρχουν πολλά ευρήματα, διότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί ακόμη σε πάρα πολλές έρευνες. Βέβαια, το 2008 χρησιμοποιήθηκε στη Νέα Ζηλανδία σε εκπαιδευτικούς και έδειξε ότι είναι αξιόπιστο, έχει μεταφραστεί και σε αρκετές γλώσσες αλλά ακόμη δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε καμία έρευνα στην Ελλάδα (Kristensen et al., 2005).

Ο Πίνακας 1.1 παρουσιάζει το σύνολο των υφιστάμενων μοντέλων ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης και τις διαστάσεις/ στάδια/ φάσεις που περιλαμβάνουν.

**Πίνακας 1.1. Ερμηνευτικά Μοντέλα & Διαστάσεις: Σύνοψη**

| <b>ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ</b> | <b>ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ/ΣΤΑΔΙΑ/ΦΑΣΕΙΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ</b>  |
|----------------------------|--|
| 1.Cherniss (1980)          | 1 <sup>η</sup> Φάση: Εργασιακό στρες<br>2 <sup>η</sup> Φάση: Εξάντληση<br>3 <sup>η</sup> Φάση: Αμυντική Κατάληξη   |
| 2.Edelwich&Brodsky (1980)  | 1 <sup>ο</sup> Στάδιο: Ενθουσιασμού<br>2 <sup>ο</sup> Στάδιο: Αμφιβολίας<br>3 <sup>ο</sup> Στάδιο: Απογοήτευσης<br>4 <sup>ο</sup> Στάδιο: Απάθειας                                 |
| 3.Maslach&Jackson (1982)   | 1 <sup>η</sup> Διάσταση: Συναισθηματική Εξουθένωση<br>2 <sup>η</sup> Διάσταση: Αποπροσωποποίηση<br>3 <sup>η</sup> Διάσταση: Μειωμένη προσωπική επίτευξη                            |
| 4.Pines&Aronson (1988)     | 1 <sup>η</sup> Διάσταση: Σωματική Κόπωση<br>2 <sup>η</sup> Διάσταση: Συναισθηματική Εξάντληση<br>3 <sup>η</sup> Διάσταση: Γνωστική Κόπωση  |
| 5.Shirom&Melamed (2003)    | 1 <sup>η</sup> Κατηγορία: Σωματική Κόπωση<br>2 <sup>η</sup> Κατηγορία: Συναισθηματική Εξάντληση<br>3 <sup>η</sup> Κατηγορία: Γνωστική Κούραση                                      |
| 6.Κοπεγχάγης (2005)        | 1 <sup>η</sup> Κλίμακα: Προσωπική Εξουθένωση<br>2 <sup>η</sup> Κλίμακα: Επαγγελματική Εξουθένωση<br>3 <sup>η</sup> Κλίμακα: Η εξουθένωση που σχετίζεται με την επαφή με άλλα άτομα |

Οι περισσότερες έρευνες που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα χρησιμοποίησαν το

ερευνητικό εργαλείο Maslach Burnout Measure (MBI) (Αβεντισιάν κ.α., 2002). Η κλίμακα μέτρησης της Pines έχει επίσης χρησιμοποιηθεί συχνά αλλά κυρίως στο Ισραήλ και το ερωτηματολόγιο της είναι το δεύτερο πιο δημοφιλές μετά από το εργαλείο της Maslach, χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα σε διεθνείς έρευνες και είναι επαρκώς αξιόπιστο. Τέλος, το εργαλείο της Κοπεγχάγης αποδείχτηκε αξιόπιστο, χρησιμοποιήθηκε το 2008 σε έρευνα στη Νέα Ζηλανδία με εκπαιδευτικούς. Και αυτό και της Pines δεν έχουν χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα.

### **1.5. Τρόποι αντιμετώπισης**

Όπως έχει αναφερθεί υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τους εργαζομένους στην εξουθένωση αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν και αρκετοί τρόποι για να μπορέσουν να την αντιμετωπίσουν. Η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου είναι πολύ σημαντική αλλά για να γίνει επιτυχώς χρειάζεται βοήθεια και υποστήριξη από το οικογενειακό αλλά και το εργασιακό περιβάλλον. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιοι ενδεδειγμένοι τρόποι αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

**Αντίληψη συμπτωμάτων:** Θα ήταν ωφέλιμο ο εργαζόμενος να μπορέσει να αντιληφθεί τα συμπτώματα τα οποία του αναδεικνύουν την συναισθηματική εξάντληση. Να προσπαθήσει να ανακαλύψει την πηγή του άγχος και παράλληλα να βελτιωθεί (Evers et al., 2000).

**Αναζήτηση βοήθειας:** Είναι πολύ σημαντικό ο εργαζόμενος να αναζητήσει βοήθεια στον εργασιακό αλλά και στο προσωπικό του περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο διαχειρίζεται καλύτερα την πίεση που δέχεται, καθώς η βελτίωση των σχέσεων με άλλους ανθρώπους λειτουργεί υποστηρικτικά στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Βέβαια, σε περίπτωση που η βελτίωση της κατάστασης δεν είναι τόσο μεγάλη θα ήταν ωφέλιμο ο εργαζόμενος να απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό ή σε σύμβουλο ψυχικής υγείας (Thomas et al., 2019).

**Πνευματικότητα:** Η επίκληση σε μία ανώτερη δύναμη αλλά και η προσευχή έχει υποστηριχθεί επιστημονικά πως βοηθάει τους εργαζομένους να απομακρυνθούν από τα μη θετικά συναισθήματα τα οποία δημιουργούνται από την εξάντληση. Με τη στροφή στην πνευματικότητα τα άτομα έχουν καλύτερη διάθεση, μπορούν

αντιμετωπίσουν πιο εύκολα τις δυσκολίες, γίνονται πιο δυνατοί και ενισχύουν την ανθεκτικότητα τους απέναντι στις ανεπιθύμητες καταστάσεις (Fathi&Simamora, 2019).

**Αυτοέλεγχος:** Αν ο εργαζόμενος μπορέσει να κρατήσει αποστάσεις από καταστάσεις που το προκαλούν στρες και πίεση, θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσει καλύτερα και να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα την ψυχική ισορροπία του. Ο αυτοέλεγχος βοηθάει το άτομο να δεχτεί την κατάσταση και τον κατευθύνει σε μία πιο θετική προσέγγισή της. Έτσι, αποστασιοποιείται από τις αρνητικές σκέψεις και προσπαθεί να προσεγγίσει το φαινόμενο από μια άλλη οπτική γωνία, όχι τόσο αρνητική. Μερικά χαρακτηριστικά που βελτιώνουν τον αυτοέλεγχο είναι η αυτοπαρατήρηση αλλά και η συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα, είτε ψυχαγωγική είτε αθλητική (Yao et al., 2020).

**Ενσυνειδητότητα:** Αν ο εργαζόμενος καλλιεργήσει την ενσυνειδητότητα του θα απομακρυνθεί από το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και ταυτόχρονα θα αλλάξει και η συμπεριφορά του και η διάθεση του. Με αυτόν τον τρόπο ο εργαζόμενος εκπαιδεύεται στο να παρατηρεί, να διαχειρίζεται καλύτερα τα συναισθήματα του και να εξασκεί την αυτοσυγκέντρωση του. Είναι χρήσιμο να την ενισχύσει, διότι είναι μία θετική παράμετρος και το άτομο θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τα συμπτώματα του συγκεκριμένου φαινομένου (Wampole&Bressi, 2020).

**Καταγραφή στρεσογόνων παραγόντων:** Πρόκειται για στρατηγική που βοηθάει αρκετά τον εργαζόμενο, είναι σημαντικό να γνωρίζει ποιοι παράγοντες του προκαλούν πίεση και τον στρεσάρουν. Με την καταγραφή των καταστάσεων το άτομο διευκολύνεται να αποστασιοποιηθεί από αυτούς τους παράγοντες και καταφέρνει να διαμορφώσει τρόπους αντιμετώπισης, ώστε την επόμενη φορά που θα έρθει αντιμέτωπος σε ένα τέτοιο γεγονός να μπορέσει να το διαχειριστεί καλύτερα (Kaur et al., 2016).

**Διατήρηση ωραρίου:** Η διατήρηση του κανονικού ωραρίου είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης, λειτουργεί υποστηρικτικά για να έχει ο εργαζόμενος μία ισορροπημένη ζωή. Οι υπερωρίες

εξουθενώνουν τους εργαζομένους και είναι σημαντικό να βρίσκουν χρόνο για χαλάρωση και αποφόρτιση από την πίεση που δέχονται καθημερινά. Ο εργαζόμενος χρειάζεται να είναι προσεκτικός και να αναλαμβάνει επιπλέον καθήκοντα μόνο αν υπάρχει πραγματική ανάγκη και αν βέβαια διαθέτει τον κατάλληλο χρόνο και ενέργεια που χρειάζεται, χωρίς φυσικά να παραμελεί την προσωπική του ζωή. Πολλές φορές κάποιοι συνάδελφοι εκμεταλλεύονται καταστάσεις και έτσι οι πιο νέοι αλλά και ανασφαλείς εργαζόμενοι αναλαμβάνουν επιπλέον αρμοδιότητες διότι αισθάνονται φόβο και δεν μπορούν να αντιδράσουν (Leiter et al., 2010).

**Αλλαγή εργασίας:** Ένας τρόπος αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αλλαγή της εργασίας. Αν ο εργαζόμενος αισθάνεται υπερβολική πίεση και υποφέρει από εργασιακό στρες, είναι ωφέλιμο να προσπαθήσει να αποστασιοποιηθεί από το συγκεκριμένο εργασιακό χώρο. Μπορεί να ακολουθήσει την επαγγελματική του σταδιοδρομία άλλα κάπως διαφορετικά, αν ήταν υπεύθυνος σε κάποιον τομέα θα ήταν καλύτερο να αναλάβει λιγότερες αρμοδιότητες ή να εργαστεί σε ένα εντελώς διαφορετικό περιβάλλον (Faller et al., 2011).

**Ενίσχυση της αυτό – αποτελεσματικότητας:** Ο εργαζόμενος καλείται να ενισχύσει την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας για να μπορεί ο ίδιος να ελέγχει την διάθεση του (Cui et al., 2018). Η αυτό – αποτελεσματικότητα αφορά σε πεποιθήσεις στις δεξιότητες του ατόμου να συντονίσει και να υλοποιήσει τις πορείες δράσης που απαιτούνται για την επιτυχία. Η αυτό-αποτελεσματικότητα απομακρύνει και το άγχος αλλά και τις αρνητικές σκέψεις. Οι εργαζόμενοι με αυξημένη αντιληπτική αυτό-αποτελεσματικότητα φθείρονται λιγότερο από τους στρεσογόνους παράγοντες και δεν εξουθενώνονται τόσο εύκολα (Evers et al., 2000).

**Συμμετοχή σε σεμινάρια διαχείρισης εργασιακού άγχους:** Τα σεμινάρια βοηθούν τους εργαζομένους να προγραμματίζουν καλύτερα την εργασία τους, με αποτέλεσμα να ελαττώνεται το στρες τους. Ο προγραμματισμός των υποχρεώσεων συμβάλλει στο να μπορέσουν οι εργαζόμενοι να ανταποκριθούν σε υψηλές απαιτήσεις. Με την καλή διαχείριση του χρόνου θα είναι σε θέση να ολοκληρώνουν τις αρμοδιότητες τους χωρίς υπερβολικό άγχος και έτσι να οδηγούνται στην επιτυχία.



**Αποφόρτιση:** Ο εργαζόμενος, μετά από αρκετές και απαιτητικές καταστάσεις, χρειάζεται οπωσδήποτε να χαλαρώσει και να ηρεμήσει. Είναι ωφέλιμο να προσπαθεί να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα ή να περάσει το χρόνο του δημιουργικά ή να πάει μια βόλτα με τους κοντινούς του ανθρώπους ή ακόμη μία εκδρομή. Όλα αυτά θα τον βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό να ξεχαστεί και να απομακρύνει την πίεση και το άγχος που προκαλείται από τον εργασιακό χώρο.

**Λήψη πρωτοβουλιών και ευθυνών:** Αν το άτομο αναγνωρίζει τα δυνατά του σημεία αλλά και τις αδυναμίες του, αν λαμβάνει πρωτοβουλίες και αυτό-αξιολογείται, τότε μπορεί να βελτιωθεί. Έτσι, γίνεται πιο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό και συνήθως επιβραβεύεται.

Αν και η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα δύσκολο φαινόμενο, υπάρχουν πολλοί τρόποι να αντιμετωπιστεί. Αν ο εργαζόμενος είναι προσεκτικός και αντιληφθεί νωρίς τα συμπτώματα δεν θα επηρεαστούν ούτε οι στόχοι του αλλά ούτε και η συναισθηματική – ψυχική του κατάσταση. Είναι απαραίτητο και σημαντικό να εντοπίσει τους παράγοντες που προκαλούν άγχος, για να απομακρυνθεί και φυσικά να διαθέτει στον εαυτό του χρόνο για αποφόρτιση και χαλάρωση. Να υλοποιήσει τεχνικές ή να κάνει κάποια βήματα για να μπορέσει να διαχειριστεί τις δυσκολίες, όπως, για παράδειγμα, να οργανώσει καλύτερα το χρόνο του, να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα και να αποστασιοποιηθεί από το εργασιακό του περιβάλλον, όποτε αυτό είναι εφικτό. Ακόμη, να δει τις δυσκολίες ως μια πρόκληση για τις δυνατότητες του εαυτού του, να επιδιώξει να βρεθεί με ειδικούς για να τον καθοδηγήσουν και να τον υποστηρίξουν, καθώς και να μπορέσει να αναγνωρίσει την κατάσταση για να την αντιμετωπίσει σωστά. Τέλος, αν νιώσει πως δεν μπορεί να διαχειριστεί την πίεση και το μεγάλο φόρτο, είναι προτιμότερο να αποστασιοποιηθεί για ένα χρονικό διάστημα ή ακόμη να εργαστεί σε έναν διαφορετικό τομέα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα σύνθετο επάγγελμα, έρχονται αντιμέτωποι με παράγοντες έντονου άγχους που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι λόγοι που δημιουργούν αυτό το άγχος είναι η έλλειψη συμμετοχής αλλά και πειθαρχίας από το μέρος των μαθητών, οι μη θετικές στάσεις των παιδιών προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, ο περιορισμένος χρόνος για την αντιμετώπιση προβλημάτων που δημιουργούνται καθημερινά, η συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και η μειωμένη υλικοτεχνική υποδομή (Kloska&Raemasut, 1985). Έτσι, το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να εμφανίζεται με επιθετικότητα ή τάση φυγής ή μείωση στην αποτελεσματική απόδοση. Ακόμη, οι απαιτήσεις της εργασίας δημιουργούν μία απειλή στην αυτοεκτίμηση και μία ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς. Κάθε εκπαιδευτικός αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στην πίεση, καθώς υπάρχει μεγάλο πλήθος αιτιών που τον κατευθύνουν προς την εξάντληση. Οι κύριοι παράγοντες είναι η ασάφεια των ρόλων τους, η περιορισμένη δυνατότητα για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις, οι καινούργιες απαιτήσεις, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, τα πολλά διαγωνίσματα, οι μη επιθυμητές αποσπάσεις σε άλλα σχολεία, η έλλειψη εξοπλισμών αλλά και η κριτική των υπόλοιπων συναδέλφων.

Ο Farber (1984) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα, καθώς δεν αισθάνονται όπως παλιότερα, πως έχουν μία αποστολή και νιώθουν απομονωμένοι. Ακόμη, ο Hendrickson (1979) υποστηρίζει πως η εξουθένωση των εκπαιδευτικών δημιουργείται όταν χάνουν το ενδιαφέρον τους για την διδασκαλία. Ο Pithers (1995) διαπίστωσε πως το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά του ανέφερε πως υπάρχει μεγάλη πίεση στον εργασιακό χώρο, καθώς η διδασκαλία συνδέεται με τα επίπεδα εξάντλησης. Ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός νιώθει ατονία, δεν είναι ικανοποιημένος και χάνει την συγκέντρωση του εύκολα. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση και αυτό είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα στο σχολείο.

## **2.1. Αίτια Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει μία αιτία, αλλά είναι ένας συνδυασμός πολλών και διάφορων παραγόντων. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σ' ένα δύσκολο και περίπλοκο περιβάλλον στο οποίο υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση με σοβαρές συνέπειες στο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση προσπαθούν να το αποκρύψουν διότι νιώθουν ντροπή για τρόπο συμπεριφοράς τους. Οι μάταιες προσδοκίες και το αίσθημα έλλειψης για τη ζωή είναι βασικοί παράγοντες εξουθένωσης. Ακόμη, η υπερφόρτωση καθηκόντων, η έλλειψη εκπαιδευτικών, η αυστηρή και απαιτητική διοίκηση, η πίεση του χρόνου, οι συγκρούσεις και η μη ψυχολογική στήριξη από τους συναδέλφους είναι καθοριστικές αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να είναι αποδοτικοί στο διδακτικό τους έργο λόγω εξάντλησης (Ανδρέου, 2012). Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι είναι πιο ευαίσθητοι από άλλους ή αδυνατούν να διαχειριστούν τις καταστάσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη. Ειδικά οι νεότεροι, καθώς δεν έχουν επαρκή εμπειρία, χρειάζεται να δείξουν περισσότερη αφοσίωση και να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια σε αυτό που κάνουν για να είναι αποτελεσματικοί, με αποτέλεσμα να εξουθενώνονται πιο εύκολα. Επιπλέον, βρίσκονται μόνιμα σε πίεση, καθώς δεν έχουν σταθεροποιηθεί ακόμη ούτε επαγγελματικά αλλά ούτε οικονομικά. Ακόμη, εμφανίζουν ψυχικά και σωματικά προβλήματα και συνήθως εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν υποστεί ψυχικές ασθένειες παλιότερα (Evers et al., 2000). Η εξάντληση των εκπαιδευτικών τους οδηγεί σε μειωμένη αποτελεσματικότητα αλλά και χαμηλή εργασιακή απόδοση (Wright&Bonett, 1997). Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούν με βάση τα δικά τους ιδανικά, έχουν αφοσίωση και προσπαθούν να τα επιτύχουν, είναι αυτοί που εξουθενώνονται πρώτοι (Takunyaci&Kurbanoglu, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται απαισιοδοξία, αβεβαιότητα, ανυπαρξία ενθουσιασμού, αποβάλλουν θετικά συναισθήματα τα οποία έχουν για τους μαθητές τους, δημιουργούν μία κακή εικόνα για τους ίδιους, καθώς δυσκολεύονται να καταπολεμήσουν τις δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν στη διδασκαλία (Κάτσικας,

2015). Οι μαθητές, οι οποίοι διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που ήταν εξαντλημένοι, διέφεραν σε μεγάλο βαθμό στις επιδόσεις τους και στην αυτοαντίληψη των ικανοτήτων τους συγκριτικά με άλλους που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς με περισσότερη εμπειρία και αυτονομία (Arens et al., 2016).

Αρκετοί ερευνητές ισχυρίζονται πως οι νέοι εκπαιδευτικοί εξουθενώνονται περισσότερο από τους παλαιούς, καθώς οι παλαιοί έχουν περισσότερη εμπειρία μέσα στην τάξη και μπορούν πιο εύκολα να διαχειριστούν τις δυσκολίες και τις καταστάσεις (Maslach, 1982). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καταναλώνουν περισσότερη ενέργεια συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα. Αυτό οφείλεται στην υπερφόρτωση των υποχρεώσεων, δηλαδή, στην προετοιμασία των ασκήσεων, την διόρθωση των διαγωνισμάτων, αλλά και στο γεγονός ότι ταυτόχρονα έχουν να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων και τις συγκρούσεις με τους γονείς. Βέβαια, σημαντικό ρόλο στην εξουθένωση διαδραματίζει η αξιολόγηση τους, η οποία τους αγχώνει σε μεγάλο βαθμό αλλά και η μη υποστήριξη από τη διοίκηση (Maslach&Jackson, 1986).

Ακόμη, οι υψηλοί στόχοι και οι προσδοκίες που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνουν αιτία εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί στο αρχικό στάδιο της σταδιοδρομίας τους ξεκινάνε πολύ δυναμικά, θέτουν υψηλούς στόχους, αφιερώνουν πολύ χρόνο και προσπαθούν να έχουν καλές σχέσεις με όλους τους συναδέλφους και δεν φέρνουν αντιρρήσεις. Στην πορεία, όταν αρχίζουν να συνειδητοποιούν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτούς τους υψηλούς στόχους που έχουν θέσει αρχίζουν να απογοητεύονται. Αποθαρρύνονται εντελώς, δεν διαθέτουν τόσο χρόνο για την προετοιμασία ασκήσεων ή εργασιών, όπως παλιότερα και εκνευρίζονται με καταστάσεις που παλιότερα δεν τους απασχολούσαν. Έτσι, κατηγορούν τον εαυτό τους για την αποτυχία και η απογοήτευση γίνεται μεγαλύτερη. Αισθάνονται ατονία και κόπωση χωρίς να συνειδητοποιούν πως πρέπει να θέσουν πιο ρεαλιστικούς στόχους για να προστατέψουν τους εαυτούς τους και να απομακρυνθούν από αυτή την κατάσταση (Edelwich&Brodsky, 1980).

Ένας ακόμη παράγοντας που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση είναι το εργασιακό άγχος. Το άγχος είναι ιδιαίτερα αυξημένο στους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα αλλά και του δημόσιου τομέα. Το άγχος θεωρείται μία πηγή η οποία ετοιμάζει το σώμα του ατόμου να εργάζεται σε απαιτητικές και δύσκολες συνθήκες. Βέβαια, οι εργαζόμενοι δεν αντιλαμβάνονται το στρες με θετικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποφέρουν από το στρες είναι φοβισμένοι, αναποφάσιστοι και συνήθως αγχώνονται σε μεγάλο βαθμό, όταν οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους είναι δυσλειτουργικές και νιώθουν απομονωμένοι. Επιπλέον, όταν υπάρχουν υψηλές απαιτήσεις, συγκρούσεις με τους γονείς και πίεση χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με υψηλές απαιτήσεις, αγχώνονται αν οι μαθητές κατανοούν αυτά που παραδίδουν στο μάθημα, νιώθουν ιδιαίτερη ευθύνη ειδικά για τις τάξεις του Λυκείου, όπου έχουν να εξεταστούν σε θέματα από την τράπεζα θεμάτων, τα οποία είναι πολύ απαιτητικά αλλά και να προλάβουν να ολοκληρώσουν την ύλη που έχει προσδιορίσει το υπουργείο. Μεγαλύτερο άγχος έχουν για την τελευταία τάξη του Λυκείου, η οποία είναι ιδιαίτερη κρίσιμη, διότι πέρα από το μάθημα που πρέπει να παραδώσουν στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές και να τους δίνουν δύναμη και κουράγιο για να μπορέσουν να συνεχίσουν.

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση έναν εκπαιδευτικό είναι το γεγονός ότι τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα υπάρχει μεγάλη ανασφάλεια. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα αγχώνονται πως μέρα με την μέρα μπορεί να χάσουν την εργασία τους, καθώς εργάζονται σε φροντιστήρια αρκετές ώρες και οι απολαβές είναι πολύ χαμηλές. Εκτός από τις ώρες που εργάζονται χρησιμοποιούν αρκετές ώρες από τον ελεύθερο τους χρόνο για να προετοιμαστούν και να ετοιμάσουν τις κατάλληλες και τις πιο αποτελεσματικές ασκήσεις γιατί ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στο δημόσιο τομέα ως αναπληρωτές αισθάνονται την ίδια ανασφάλεια, πως την επόμενη σχολική χρονιά μπορεί να μην εργαστούν, αναγκάζονται να μετακομίσουν σε μακρινούς προορισμούς μακριά από τις οικογένειες τους, για να έχουν προϋπηρεσία, οι μισθοί δεν είναι ιδιαίτερα υψηλοί και πρέπει να ανταπεξέλθουν στην ακρίβεια που υπάρχει. Οι μόνιμοι

διορισμοί τα τελευταία χρόνια ήταν πολύ περιορισμένοι, με αποτέλεσμα να υπάρχει άγχος και ανασφάλεια στο κλάδο της εκπαίδευσης (Boljat et al.,2021). Ακόμη και με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς υπάρχουν δυσκολίες, καθώς τις πρώτες χρονιές μονιμοποίησης τους, οι μισθοί είναι πολύ χαμηλοί, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συντηρήσουν ούτε τους εαυτούς τους ούτε και τις οικογένειές τους. Μετά το διορισμό των εκπαιδευτικών έρχεται η ψυχρολουσία, καθώς ξεκινάνε οι δυσκολίες για την αναζήτηση στέγασης ειδικότερα στη νησιωτική Ελλάδα. Μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών αναζητά διαμονή για αρκετές εβδομάδες με αποτέλεσμα να δαπανούν σοβαρά χρηματικά ποσά (που δεν διαθέτουν πάντα)σε ξενοδοχειακές μονάδες.

Η οικονομική κρίση που επικρατεί έχει έντονη επιρροή στον κλάδο της εκπαίδευσης. Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και τα εισοδήματα έχουν περιοριστεί σημαντικά (Στάγια&Ιορδανίδης, 2014). Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αποσύρονται από την εκπαίδευση πριν καν συνταξιοδοτηθούν. Έχουν συμπληρώσει αρκετά έτη εργασίας στην εκπαίδευση και δεν έχουν κουράγιο να συνεχίσουν διότι παρατηρούν πως δεν έχουν την ίδια διάθεση να διδάξουν, αισθάνονται κόπωση, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις, δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον όπως την αρχή και προτιμούν να αποσυρθούν από το να συνεχίσουν. Πολλοί δε από αυτούς που παραμένουν, το κάνουν για καθαρά βιοποριστικούς λόγους (Skaalvik et al.,2016).

Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι η ελλιπής υποστήριξη της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία αλλά και ανάθεση γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία των οποίων δεν εκπαιδεύτηκαν. Για παράδειγμα, αν ένας μαθηματικός δεν συμπληρώνει τις απαραίτητες ώρες σ' ένα σχολείο, διδάσκει μαθήματα φυσικής ή γεωγραφίας ή και ανάποδα, ένας φυσικός διδάσκει μαθηματικά ή χημεία ή βιολογία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι γι' αυτά τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία του μαθήματος. Επίσης, κάποιες φορές οι μαθητές γνωρίζουν περισσότερα πράγματα από έναν εκπαιδευτικό και αυτό μπορεί να του δημιουργήσει αμηχανία και

απογοήτευση. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν γίνεται χρήση των υπολογιστών για τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της τεχνολογίας και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι (Cassel, 1984).

Η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται όταν οι μαθητές έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά. Σύμφωνα με σχετική έρευνα, είναι ο πιο αγχωτικός παράγοντας στο περιβάλλον του σχολείου. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 5.426 εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν Αμερικάνοι και Καναδοί και το 63% ανέφερε τον παραπάνω παράγοντα ως τον πιο αγχωτικό (Kuzsman&Schnall, 1987). Σε πιο πρόσφατες έρευνες διαπιστώθηκε πως το 4% των εκπαιδευτικών (125.000 εκπαιδευτικοί) δέχθηκαν επίθεση, ενώ το 10% (300.000 εκπαιδευτικοί) απειλήθηκαν με τραυματισμό. Έτσι, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών ανέφερε πως αυτές οι ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών τους δυσκολεύουν στην αποτελεσματική διδασκαλία (Gottfredson et al., 2000).

Όταν ο εκπαιδευτικός δεν εκπληρώνει τους στόχους του οδηγείται στην απογοήτευση, έχει υπερβολικό άγχος, αμφισβητεί τις ικανότητες του, αισθάνεται πως δεν μπορεί να προσφέρει κάτι περισσότερο στους μαθητές του και πιστεύει ότι κάθε του προσπάθεια γίνεται μάταια. Απομακρύνεται από τα θετικά συναισθήματα, καθώς αρχίζει να νιώθει πως δεν μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα από την εκπαίδευση και αρχίζει να σκέφτεται πως θα ήταν προτιμότερο να ασχοληθεί με κάτι άλλο ή αν παραμείνει να θέσει πιο ρεαλιστικούς στόχους. Αν ο εκπαιδευτικός οδηγηθεί στο τελευταίο στάδιο της εξουθένωσης, αδιαφορεί πλήρως για τους συναδέλφους του και τις υποχρεώσεις που έχει στην τάξη, δεν είναι πρόθυμος να διδάξει, βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον χωρίς να υπάρχει νόημα, δεν έχει διάθεση και απλά εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους (Edelwich&Brodsky, 1980).

Οι Wolf και οι υπόλοιποι (2015) υποστήριξαν ότι σε χώρες που το εισόδημα είναι πολύ χαμηλό οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις, όπως υπερφόρτωση εργασίας λόγω των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση, χαμηλοί μισθοί, μη επαγγελματική αναγνώριση, ανεπαρκής ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και δύσκολες εργασιακές συνθήκες. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην Ν. Αφρική εκτίθενται σε παράγοντες στρες

και εξουθένωσης που συνδέονται με τον αυξημένο επιπολασμό του AIDS και του HIV (Johnson&Naidoo, 2013).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση. Όμως, οι κύριες πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασιών και καθηκόντων, η αύξηση ωρών διδασκαλίας, το μέγεθος μαθητών ανά τάξη, οι μαθητές με άσχημη συμπεριφορά, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα, οι συχνές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος από το υπουργείο, ο χαμηλός μισθός, η ασάφεια των ρόλων, η έλλειψη υποστήριξης από τους ανωτέρους και οι συγκρούσεις και οι δυσλειτουργικές σχέσεις με συναδέλφους και γονείς (Kyriacou, 2001).

Ο πίνακας 2.1 παρακάτω παρουσιάζει τις πλέον κρίσιμες πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 2.1:** Βασικές πηγές εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

| <b>ΚΥΡΙΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> |   |
|--|---|
| 1. Υπερφόρτωση εργασιών                                      | 6. Αλλαγές εκπαιδευτικού συστήματος       |
| 2. Αύξηση ωρών διδασκαλίας                                   | 7. Χαμηλός μισθός                         |
| 3. Μέγεθος μαθητών ανά τάξη                                  | 8. Ασάφεια ρόλων                          |
| 4. Άσχημη συμπεριφορά μαθητών                                | 9. Έλλειψη υποστήριξης                    |
| 5. Ανασφάλεια/αβεβαιότητα                                    | 10. Συγκρούσεις με συναδέλφους και γονείς |

## **2.2 Επιπτώσεις Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά και τη σωματική αλλά και την ψυχολογική υγεία του εργαζομένου, καθώς αποτελεί μία παγκόσμια ανησυχία. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες συμπτωμάτων, τα σωματικά (κόπωση, ατονία, εξάντληση, αϋπνία, διαταραχές) τα συμπτώματα συμπεριφοράς (απογοήτευση, κατάχρηση ουσιών, περίεργες και ασυνήθιστες συμπεριφορές) και τα ψυχολογικά συμπτώματα (κατάθλιψη, στρες, κυνισμός). Αρκετές μελέτες τονίζουν πως τα κύρια



συμπτώματα των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών είναι η απογοήτευση, η έλλειψη ενθουσιασμού για την διδασκαλία, κόπωση, αρνητικές στάσεις και συναισθήματα προς τους μαθητές, έλλειψη συγκέντρωσης, μειωμένη αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη και απομάκρυνση/απομόνωση από τους συναδέλφους (Eichinger, 2000). Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μειωμένη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στη διδασκαλία λόγω της συχνής απουσίας τους, των συγκρούσεων και της μειωμένης ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον. Η επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ μεγάλη απέναντι στον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μειώνει την ποιότητα ζωής του (Shaugnessy&Moore, 2010).

Όταν ξεκινάει η ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αρχικά μία συναισθηματική εξάντληση, συγκεκριμένα νιώθει κουρασμένος από τη διδασκαλία, αισθάνεται ελάττωση της ενεργητικότητας, λόγω των πολλών ψυχολογικών απαιτήσεων διότι ο εκπαιδευτικός δοκιμάζεται στο έπακρο συναισθηματικά. Προσπαθεί να απομακρυνθεί από την απομόνωση, αναπτύσσει απρόσωπες σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές, σε μία προσπάθεια που κάνει για να απομακρύνει το άγχος. Ο συγκεκριμένος μηχανισμός δεν είναι αποτελεσματικός, καθώς μπορεί να τον κατευθύνει στο τελικό στάδιο της εξουθένωσης, δηλαδή στην ελάττωση της λειτουργικότητας του. Όπως, για παράδειγμα, στην ελαττωμένη δραστηριοποίηση, στην υποχώρηση του ανταγωνισμού και στην εξασθένηση της επιτυχούς επίτευξης των στόχων και της διδασκαλίας (Maslach, 1982).

Η επαγγελματική εξάντληση οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε **ψυχική δυσφορία, κατάθλιψη, απογοήτευση, αδράνεια, απάθεια** αλλά και **αντιπαλότητα**. Υπάρχουν δύο κατευθύνσεις, η πρώτη είναι ότι ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει την εργασία του και η δεύτερη είναι ότι παραμένει αλλά έχει **χαμηλότερη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα**. Προκαλεί συγκρούσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθώς μεταφέρει και αυτή την κατάσταση και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτή η κατάσταση επηρεάζει την προσωπική δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού, συγκεκριμένα τη σωματική εξάντληση, όπως αϋπνία, κατάχρηση αλκοόλ και φαρμάκων και συζυγικά και οικογενειακά προβλήματα (Burke&Greenglass, 2001).

Όλοι οι στρεσογόνοι παράγοντες λειτουργούν αρνητικά προς τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή ενέργεια, ανεξέλεγκτη ατονία, καθώς τους επηρεάζει και τη σωματική και τη συναισθηματική τους υγεία. Βρίσκονται σε μία κατάσταση κόπωσης και αποδυνάμωσης (Φλάμπουρας κ.α.,2018). Έρευνες έχουν δείξει πως οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη παραγωγικότητα, μειωμένο ηθικό και κάνουν αρκετές απουσίες από το σχολικό περιβάλλον. Λόγω της πιεστικής κατάστασης που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον, αν ο εκπαιδευτικός αγχωθεί σε μεγάλο βαθμό δεν είναι τόσο παραγωγικός στην παράδοση του μαθήματος και θα υπάρχει αύξηση των παραπόνων των μαθητών (π.χ. ότι δεν κατανοούν αυτά που λέει ο εκπαιδευτικός και πως δεν δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα). Αυτή η ψυχολογική πίεση έχει ως συνέπεια ο εκπαιδευτικός να **μην μπορεί να συγκεντρωθεί** στο μάθημα και να μη δείχνει τόσο ενδιαφέρον όπως παλιότερα, να απομακρύνεται από τους μαθητές, να είναι ανήσυχος, να νιώθει πόνο στο σώμα του και να έχει αϋπνίες (Demir, 2017). Με αυτό τον τρόπο πολλές φορές **παραμελεί τα γεύματα** που είναι χρήσιμο να καταναλώνει και συνήθως κατευθύνεται σε τρόφιμα χαμηλής θρεπτικής αξίας. Βέβαια, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του σχολείου καταναλώνει μεγάλη ποσότητα καφεΐνης ή διεγερτικά προϊόντα, μειώνει τις ώρες ξεκούρασης και δεν περνάει καθόλου στιγμές αποφόρτισης (Anne, 2014). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός κάποιες φορές νιώθει σαν παρατηρητής του εαυτού του, αισθάνεται πως δεν μπορεί να ελέγξει τις κινήσεις του και έχει **απαράδεκτη συμπεριφορά** απέναντι στους μαθητές και τους συναδέλφους του (Larsen et al., 2017). Έτσι, αρχίζει να νιώθει πως οι συνάδελφοι του στο σχολείο δεν ενδιαφέρονται για τον ίδιο, έχουν στόχο να πετύχουν μόνο τις προσωπικές τους ανάγκες, καθώς δημιουργείται στο σχολείο μία ατμόσφαιρα έντονου ανταγωνισμού. Εκτός από τον ανταγωνισμό, δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και υπάρχει απουσία της ειλικρίνειας και της εμπιστοσύνης με αποτέλεσμα τη μη ικανοποιητική επαγγελματική ανάπτυξη (Simbula&Guglielmi, 2010).

Με την πίεση και την υπερφόρτωση των καθηκόντων που έχουν οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη συναισθηματική εξάντληση. Αισθάνονται πως έχουν εξαντλήσει όλες τους τις δυνάμεις, νιώθουν απάθεια, είναι περισσότερο ευαίσθητοι και

πιστεύουν πως δεν υπάρχει κάποιο κίνητρο για να συνεχίσουν να εργάζονται στο σχολικό περιβάλλον. Αρχίζουν να μη μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που είχαν θέσει, καθυστερούν να διορθώσουν τα διαγωνίσματα των μαθητών, δεν πραγματοποιούν τις διαδικασίες που έχουν ως υπεύθυνοι των τάξεων, δεν ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών για την πρόοδο τους και γενικότερα υπάρχει μία αδυναμία στην εφαρμογή των χρονοδιαγραμμάτων (Kowalski et al., 2010). Επειδή καταλαβαίνουν πως δε μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα καθήκοντα του σχολείου, έχουν **χαμηλή αυτοεκτίμηση** και πιστεύουν πως η μόνο λύση είναι η **απομάκρυνση** από το σχολικό περιβάλλον (Blom et al., 2018). Η **τάση για φυγή** μπορεί να τους απομακρύνει από την πραγματικότητα και να τους κατευθύνει να στραφούν προς τις **καταχρήσεις**. Αρχίζουν να εξαρτώνται από αυτές καθώς νιώθουν πως τους απαλύνουν την πίεση και το άγχος. Η χρήση κάποιες φορές γίνεται χωρίς μέτρο πιστεύοντας πως έτσι θα αντιμετωπίσουν την εξουθένωση. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία πολλών προβλημάτων στην υγεία (Montgomery et al., 2011). Επιπλέον, οι επαναλαμβανόμενες **αρνητικές σκέψεις** που νιώθουν για τους μαθητές και τους συναδέλφους τους δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς μία έντονη **ψυχολογική ανησυχία** και **υπερένταση**. Ακόμη, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών προτιμάει την **απομόνωση** από το να συζητάει με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο όμως αυξάνεται η επαγγελματική εξουθένωση και στερείται την ευκαιρία να επιζητήσει βοήθεια ή και να συζητήσει με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν τις ίδιες προκλήσεις και θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν (Eliacin et al., 2018).

Το εργασιακό στρες που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει αρνητικά το μαθηματικό δυναμικό του σχολείου. Καταβάλουν τεράστια προσπάθεια για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθητών, αλλά πρέπει να κατανοήσουν πως το στρες που έχουν επηρεάζει τους ίδιους τους μαθητές. Όταν ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον, είναι ευχάριστος, έχει υψηλό ηθικό, τότε οι μαθητές είναι πιο δημιουργικοί. Το άγχος των εκπαιδευτικών δημιουργεί μία δυσάρεστη ατμόσφαιρα στο σχολικό περιβάλλον (Skaalvik, 2016). Σύμφωνα με τους Johnson et al. (2005), το εργασιακό στρες συνδέεται με την **ελαττωμένη αποδοτικότητα** και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και αυτό έχει ως

συνέπεια την **ελάττωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**. Είναι μία από τις κύριες επιπτώσεις στο επαγγελματικό επίπεδο η **επίπτωση στο μαθητικό δυναμικό και το διδακτικό έργο**. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα και το κουράγιο να προετοιμαστούν για το αντικείμενο τους κατάλληλα. Ακόμη, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών – μαθητών επηρεάζονται αρνητικά με αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων για να μάθουν και ακόμη υπάρχει αρνητική επιρροή στην επίδοσή τους. Κάποιες έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να μιμηθούν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και να παρουσιάσουν και αυτοί παραπλήσια συμπτώματα εξουθένωσης (Shen et al., 2015).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση, καθώς και οι συνέπειες είναι αρκετές. Αν ο εκπαιδευτικός εξουθενωθεί στο σχολικό περιβάλλον αδυνατεί να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν. Νιώθει πως αποτυγχάνει, πως δε μπορεί να βοηθήσει αλλά ούτε να στηρίξει τους μαθητές του ούτε στο μάθημα που διδάσκει αλλά ούτε ψυχολογικά. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δείχνει ενδιαφέρον και για το μάθημα αλλά και για την ψυχολογία του μαθητή. Ωστόσο, αν αισθάνεται πίεση, άγχος και είναι εξαντλημένος συναισθηματικά δε μπορεί να είναι αποτελεσματικός. Χάνει την οργάνωσή του, δεν ασχολείται ούτε με την εργασία του ούτε με την προσωπική του ζωή. Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό εκτός από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τις προσωπικές και τις οικογενειακές σχέσεις (Boljat et al, 2021).

**Πίνακας 2.2:** Επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών

| <b>ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ</b>                     |   |
|---------------------------------------|---|
| 1.Μειωμένη απόδοση/αποτελεσματικότητα | 9.Επίπτωση στο μαθητικό δυναμικό          |
| 2.Αυξημένες απουσίες και αποχωρήσεις  | 10.Επίπτωση στο διδακτικό έργο            |
| 3.Παράπονα μαθητών                    | 11.Μιμήσεις συμπεριφορών από τους μαθητές |
| 4.Απαράδεκτη συμπεριφορά              | 12.Τάση φυγής                             |
| 5.Έλλειψη συγκέντρωσης                | 13.Καταχρήσεις                            |

|                             |                      |
|-----------------------------|----------------------|
| 6.Χαμηλή αυτοεκτίμηση       | 14.Αρνητικές σκέψεις |
| 7.Απομόνωση                 | 15.Κατάθλιψη         |
| 8.Διαταραχές ψυχικής υγείας | 16.Υπερένταση        |

### 2.3.Τρόποι αντιμετώπισης

Αν και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση είναι ένα δύσκολο φαινόμενο, υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να μπορέσει να προστατευτεί αλλά και να την αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες στις οποίες μπορούν να διακριθούν τα επίπεδα πρόληψης: τα πρωταρχικά (απομάκρυνση των αιτιών εξουθένωσης), τα δευτερογενή μέτρα (γρήγορη αναγνώριση) και τα τριτογενή (αντιμετώπιση των επιπτώσεων). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει μέτρα πρόληψης όπως βελτίωση της ανθρώπινης απόδοσης, περιβαλλοντική αλλαγή και την οργανωτική ανάπτυξη. Στη δευτερογενή πρόληψη εντάσσονται η ελάττωση του επαγγελματικού στρες, η αποφόρτιση και καλύτερο προγραμματισμό του χρόνου. Στην τελευταία κατηγορία τα μέτρα πρόληψης είναι ένα σύστημα πιο ευαίσθητο και απαιτείται ιατρική βοήθεια (Leka et al., 2004). Το καλό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας, καθώς και η βελτίωση των δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη σχεδίαση προγράμματος μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό την κατάσταση.

Αν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν έγκαιρα τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και ανακαλύψουν τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος, τότε θα μπορέσουν να βελτιωθούν (Evers et al., 2000). Ακόμη, η αναζήτηση βοήθειας και η βελτίωση των σχέσεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς είναι ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης. Έτσι, θα νιώθουν πως δεν είναι μόνοι τους και έχουν κάποιον που τους στηρίζει σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση. Βέβαια, αν βρίσκονται στο τελευταίο στάδιο της εξουθένωσης, το καλύτερο θα ήταν να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό, καθώς είναι χρήσιμη και η ψυχοθεραπεία. Η ψυχαναλυτική ομαδική και η βιωματική ομαδική θεραπεία είναι εξίσου σημαντικές. Οι ψυχοθεραπευτικές μεθόδους βασίζονται σε τεχνικές όπως σχεδίαση ή μουσική για να χαλαρώσουν τον εκπαιδευτικό. Μία άλλη τεχνική είναι η μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλούν πίεση και άγχος στην ομάδα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα νιώσουν πως δεν

είναι μόνοι τους και με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθούν και θα βελτιωθούν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η διεξαγωγή σεμιναρίων διαχείρισης εργασιακού άγχους μπορούν να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη οργάνωση προγράμματος και μείωση του εργασιακού στρες. Αν καταφέρουν και διαχειριστούν σωστά το χρόνο τους θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους (δηλαδή, διόρθωση γραπτών διαγωνισμάτων, προετοιμασία ασκήσεων κ.α.) χωρίς αυξημένο άγχος (Salmera-Aro et al., 2004).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι ο αυτοέλεγχος μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει και να δεχτεί τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς, τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία, τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών και των συναδέλφων, και να τους κατευθύνει σε μία πιο θετική προσέγγιση αυτής της κατάστασης. Για να μπορέσουν να βελτιώσουν τον αυτοέλεγχο, θα ήταν χρήσιμο να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα (Yao et al., 2020). Παράλληλα, η ενσυνειδητότητα θα τους απομακρύνει από την εξουθένωση, διότι έτσι εκπαιδεύονται στο να παρατηρούν, να εξασκούν την αυτοσυγκέντρωση τους και να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα τους (Wamprole&Bressi, 2020). Ακόμη, και η λήψη πρωτοβουλιών σε θέματα του σχολείου ή στις σχολικές εκδηλώσεις θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα να είναι σε θέση να παίρνουν ευθύνη και να είναι πιο δυναμικοί.

Η υγιεινή διατροφή και η σωματική άσκηση μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν την επαγγελματική εξουθένωση. Όταν οι εκπαιδευτικοί βρεθούν σε μία κατάσταση δύσκολη, αγχώνονται και επηρεάζεται και η διατροφή τους, καθώς μπορεί να οδηγηθούν σε υπερφαγία προσπαθώντας να αποστασιοποιηθούν από φαινόμενα που τους απειλούν συναισθηματικά. Ακόμη, καταναλώνουν αρκετή καφεΐνη και τρέφονται με προϊόντα χαμηλών θρεπτικών ουσιών. Όλα αυτά μπορεί να επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό και να μην μπορεί να συγκεντρωθεί στην τάξη. Η κατανάλωση θρεπτικών τροφίμων μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει περισσότερη ενέργεια και να σκέφτεσαι συναισθήματα που του προκαλούν χαρά, καθώς η υγιεινή διατροφή μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό να ελαττώσει την ατονία και το στρες (Donohue et al., 2009). Επιπλέον, οποιαδήποτε φυσική δραστηριότητα μπορεί να

βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να χαλαρώσει και να αποφορτιστεί. Αν ασκείται, θα νιώθει χαλαρός και ανακουφισμένος, δε θα σκέφτεται τις εντάσεις και τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Με τη σωματική άσκηση θα απομακρύνει από το σώμα του τις χημικές ουσίες και τοξίνες οι οποίες προκύπτουν από στρες και από τη συναισθηματική εξουθένωση (Conn, 2010).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να διευρύνει τις δεξιότητες του και να βελτιώνεται για να μπορέσει να αντισταθεί στο άγχος του επαγγέλματος. Θα ήταν ωφέλιμο να ελέγχει αλλά και να μπορεί να υποστηρίζει τους μαθητές του, να κατέχει τις κατάλληλες ικανότητες για να μπορεί να προβλέπει και να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στην τάξη. Είναι χρήσιμο να παρακολουθεί εργαστήρια μέσα από τα οποία θα καταστήσει σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες για πρόληψη αλλά και ελάττωση της επαγγελματικής εξάντλησης. Έρευνες έχουν αποδείξει πως οι στρατηγικές προσωπικής παρέμβασης έχουν ως στόχο τον εμπλουτισμό επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και είναι πολύ αποτελεσματικές, καθώς βοηθάει πολύ η στενή επαφή εκπαιδευτικού με μαθητή (Evers et al., 2000).

Ένας ακόμη τρόπος αντιμετώπισης είναι η υποστήριξη της Επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος μεθόδων και στρατηγικών που στοχεύουν να βοηθήσουν τα παιδιά, να τους διευκολύνουν, να τους υποστηρίζουν αλλά και να τους ενθαρρύνουν όχι μόνο σε θέματα του σχολείου αλλά γενικότερα, καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στο επίπεδο των επιδόσεων τους. Σύμφωνα με έρευνα, οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν θετική σχέση με τους μαθητές τους και δεν τους υποστηρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από συναισθηματική εξουθένωση ίσως να μην κατέχουν συναισθηματικούς πόρους για να έχουν μία καλή και αποτελεσματική σχέση με τους μαθητές τους (Arens et al., 2016). Ακόμη, η υποστήριξη από τους συναδέλφους είναι πολύ σημαντική, οι υποστηρικτικοί διευθυντές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να απομακρυνθούν από το άγχος, η αύξηση της επικοινωνίας, η ενθάρρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων και οι τακτικές συνελεύσεις για συζήτηση των προβλημάτων θα βοηθήσουν αυτή την κατάσταση. Ο σεβασμός και η

υποστήριξη θα απαλλάξουν τους εκπαιδευτικούς από το στρες και την εξουθένωση και θα επωφεληθούν αρκετά (DiPaola&Hoy, 2008).

Επίσης, η ευχάριστη συμπεριφορά και οι έπαινοι σε κάποια δραστηριότητα ή εργασία μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, θα απομακρύνει την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και θα συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Είναι σημαντική η σωστή διαχείριση της τάξης ώστε να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να εκπληρώσει τους στόχους του (Evers et al., 2000). Ακόμη, η καλή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι πολύ σημαντική για την ψυχολογία και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη της υποστήριξης προς τους μαθητές, η βελτίωση και η διαχείριση της άκομψης συμπεριφοράς των παιδιών και η άμεση διδασκαλία έχουν θετικά αποτελέσματα προς τους εκπαιδευτικούς (Durlak et al., 2011).

Επίσης, θα βοηθούσε την κατάσταση αν υπήρχε βελτίωση στο εργασιακό περιβάλλον. Οι διευθυντές των σχολείων θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα ιδανικό και υψηλής ποιότητας κλίμα έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν και να συνειδητοποιήσουν καλύτερα το έργο τους και να δείξουν περισσότερη αφοσίωση στην εργασία τους. Ακόμα, είναι χρήσιμο να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές στρατηγικές σε περίπτωση που έρθουν σε αντίθεση ή σε ασυμφωνία με κάποιον συνάδελφο τους (Chiuring et al., 2015).

Η διδακτική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη οδηγούν σε αποτελεσματικές λήψεις αποφάσεων. Όσο πιο αυτόνομος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο ικανοποιημένος και χαρούμενος θα είναι με τη διδασκαλία του. Οι Person και ο Moomaw (2006) υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν αυτονομία, όπως οι γιατροί ξέρουν πιο είναι το καλύτερο για τους αρρώστους, έτσι και οι εκπαιδευτικοί ξέρουν τι είναι καλύτερο για τους μαθητές τους (Person&Moomaw, 2006).

Οι κοινότητες μάθησης προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα υποστήριξης μεταξύ τους. Σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης οργανώνονται εβδομαδιαίες συνεδριάσεις με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Κύριος σκοπός είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί μεθόδους και πρακτικές και να



τις εφαρμόσουν στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο προετοιμάζονται κατάλληλα για να μπορέσουν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους και να τους κατευθύνουν προς την επιτυχία (DuFour, 2006). Ακόμη, στις συνεδριάσεις προσφέρονται πόροι και παρέχονται συμβουλές στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς να σχεδιάσουν και πώς να αξιοποιήσουν τους πόρους στη διδασκαλία τους. Έτσι, διευκολύνονται στο έργο τους και δεν εξουθενώνονται εύκολα.

Συμπερασματικά, υπάρχουν αρκετοί τρόποι ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο την επαγγελματική εξουθένωση και να αφοσιωθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο εκπαιδευτικό του έργο.

**Πίνακας 2.3:** Τρόποι αντιμετώπισης επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών

| <b>ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ</b>                   |   |
|---|---|
| 1. Αντίληψη συμπτωμάτων                       | 12. Υγιεινή διατροφή  |
| 2. Αυτοέλεγχος                                | 13. Σωματική άσκηση   |
| 3. Ενσυνειδητότητα                            | 14. Στροφή στην πνευματικότητα  |
| 4. Αυτό – αποτελεσματικότητα                  | 15. Ευχάριστη συμπεριφορά εκπαιδευτικών                                     |
| 5. Λήψη πρωτοβουλιών                          | 16. Διδακτική Αυτονομία   |
| 6. Διερεύνηση δεξιοτήτων                      | 17. Δημιουργία υγιούς και θετικού κλίματος                                  |
| 7. Προσωπικές αλλαγές                         | 18. Επαγγελματική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών |
| 8. Απαλλαγή τελειομανίας                      | 19. Βελτίωση εργασιακού περιβάλλοντος                                       |
| 9. Διεξαγωγή σεμιναρίων διαχείρισης άγχους    | 20. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης                                       |
| 10. Ισορροπία ιδιωτικής & επαγγελματικής ζωής | 21. Ψυχοθεραπευτικές μεθόδους   |
| 11. Αναζήτηση βοήθειας                        | 22. Αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος   |

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ**

Τα μαθηματικά αναγνωρίζονται ως ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα για την ανθρώπινη ζωή αλλά και ένα από τα δυσκολότερα μαθήματα για τους μαθητές παγκοσμίως, γεγονός που τα καθιστά πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με συντομία οι προκλήσεις που θέτει η μαθηματική γνώση στο μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον της τάξης και συζητούνται οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά της μαθηματικής εκπαίδευσης που καθιστούν το έργο του εκπαιδευτικού που διδάσκει μαθηματικά μια συνεχή πρόκληση που μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση.

### **3.1. Μαθηματική γνώση: μαθησιακές και διδακτικές προκλήσεις**

Οι θετικές επιστήμες βασίζονται στα μαθηματικά και στις εφαρμογές τους. Με τα μαθηματικά μπορούν να δοθούν λύσεις σε προβλήματα τα οποία πιο παλιά έμοιαζαν δυσεπίλυτα. Η ανάπτυξη των υπολογιστών βασίζεται στα μαθηματικά, αφού για να εκτελεστούν οι αλγόριθμοι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές χρησιμοποιείται το δυαδικό σύστημα αρίθμησης. Επιπλέον, τα μαθηματικά συνδέονται και με την οικονομία. Ο σύγχρονος πολίτης χρειάζεται να είναι ενημερωμένος και να μπορεί να αντιμετωπίζει τις οικονομικές μεταβολές που προκύπτουν, αλλά και να προβλέπει την εξέλιξή τους. Ακόμη, πολλοί άνθρωποι ασχολούνται με το εμπόριο, δραστηριότητα που απαιτεί δημιουργικότητα και φαντασία, χαρακτηριστικά που προϋποθέτουν ταχύνοια και οξυδέρκεια, ιδιότητες της σκέψης που πιστεύεται ότι καλλιεργεί ο γεωμετρικός συλλογισμός. Καταληκτικά, η επιστήμη των Μαθηματικών μπορεί να προσφέρει πολλά στους ανθρώπους, καθώς διαθέτει εργαλεία και μοντέλα σκέψης που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη δράση τους, σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης (ΚΥΜΕ, 2016).

Ως συνέπεια της αναγνώρισης της αξίας των μαθηματικών στην ανθρώπινη δράση, το μάθημα των μαθηματικών κατέχει κεντρική θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τις πανεπιστημιακές σχολές. Έχει υποστηριχθεί πως χρειάζεται να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν, να αποδείξουν αλλά και να μετασχηματίσουν τη

μαθηματική γνώση για να την κατανοήσουν (Acharya, 2017). Επιπλέον, πρέπει να υποστηριχθούν, να ξεπεράσουν τη φοβία τους για τα μαθηματικά και τις όποιες αποτυχίες τους σε αυτά (Paidar et al., 2017).

Οι μαθητές δε νιώθουν σίγουροι για τον εαυτό τους στο μάθημα των μαθηματικών, αρκετοί αισθάνονται φόβο και συχνά το άγχος τους είναι αυξημένο. Οι μαθηματικές επιδόσεις τους είναι πολύ χαμηλές και αυτή η κατάσταση επηρεάζει τόσο τους ίδιους όσο και τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, από τις πρώτες κιόλας τάξεις καταβάλλουν τεράστιες προσπάθειες για να καταφέρουν να διδάξουν το μάθημα όσο πιο απλά και κατανοητά μπορούν αλλά και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να οικοδομήσουν μια θετική σχέση με το μάθημα των μαθηματικών. Παρόλα αυτά, μεγάλο μέρος των μαθητών συνεχίζει να μη συμμετέχει ενεργά και ο εκπαιδευτικός αγωνιά αν θα τα καταφέρει.

Οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά ως ένα δύσκολο μάθημα για διάφορους λόγους, μερικοί από τους οποίους περιλαμβάνουν αποτρεπτικές μεθόδους διδασκαλίας, ανεπαρκή οικογενειακή βοήθεια, απουσία κινήτρων και επίγνωσης της χρήσης των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή (Fidele et al., 2019). Από την άλλη, παράγοντες που δυσκολεύουν τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι η φτωχή συμμετοχή των μαθητών, το αδύναμο μαθηματικό τους υπόβαθρο, οι λίγες ευκαιρίες που προσφέρονται για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, το περιορισμένων δυνατοτήτων εκπαιδευτικό υλικό που είναι διαθέσιμο, οι ελάχιστα ελκυστικές διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται (Basnet, 2003, Gabina et al., 2021).

### **3.2. Προκλήσεις και δυσκολίες στη διδασκαλία των μαθηματικών**

Ο Poudel (2015), σε μελέτη του για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρήκε ότι σε αυτά περιλαμβάνονται το φτωχό μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών, η ανεπάρκεια ευαισθητοποίησης για το μάθημα των μαθηματικών, εποπτείας, κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος, κατάλληλων σχεδίων διδασκαλίας και υλικού και συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (Sah, 2016).

Τα προβλήματα διδασκαλίας στα μαθηματικά σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης, τους μαθητές και τους διδάσκοντες. Ειδικότερα, οι θεμελιώδεις διδακτικές προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μαθηματικά έχουν ως ακολούθως (Sah, 2016):

1. Να παρέχει την προκαταρκτική γνώση και να καταφέρει να εξοικειωθούν οι μαθητές με αφηρημένες έννοιες, σχέσεις και σύμβολα.
2. Να υποστηρίξει την εσωτερίκευση και να χρησιμοποιήσει τη διδαχθείσα μαθηματική γνώση.
3. Να υποστηρίξει το μαθητή να εφαρμόσει τις διδαγμένες μαθηματικές γνώσεις από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο πλαίσιο.
4. Να διευκολύνει το μαθητή να διατηρήσει τις διδαχθείσες μαθηματικές γνώσεις, δεξιότητες και έννοιες.
5. Να διασφαλίσει τη διαδικασία εκμάθησης των μαθηματικών από τη βασική έως τη δευτεροβάθμια.

Υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη δυσκολία της διδασκαλίας των μαθηματικών και τη φτωχή σχέση πολλών μαθητών όλων των βαθμίδων με αυτά. Κάποιοι από τους πλέον σημαντικούς συζητούνται με συντομία στη συνέχεια.

**Κατανόηση βασικών αρχών των μαθηματικών από τους μαθητές:** Βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά είναι να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν κρίσιμα χαρακτηριστικά της εννοιολογικής μάθησης των μαθηματικών. Σε αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιούν μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και τεχνικών, όπως οπτικές απεικονίσεις, παιχνίδια, μοτίβα αλλά και με παραδείγματα από τον πραγματικό κόσμο, να τους κατευθύνουν προς την οικοδόμηση της προαπαιτούμενης γνώσης. Αυτό είναι σημαντικό διότι οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές. Υπάρχει έλλειψη γνώσης για ενδιαφέρουσες ιδέες οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και τους υποστηρίζουν να αποκτήσουν σε βάθος κατανόηση της μαθηματικής γνώσης και να τη χρησιμοποιήσουν για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Ramli et al, 2013).

**Υποστήριξη της δημιουργίας συνδέσεων:** Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά υποστηρίζουν τους μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων, μεταξύ μαθηματικών θεμάτων και καθημερινών εμπειριών, καθώς και να συμμετέχουν σε σύνθετες εργασίες. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν πως μια έννοια ή μια δεξιότητα συνδέεται με πολλούς τρόπους και με άλλες μαθηματικές ιδέες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα με προσεκτική σειρά, συμπεριλαμβανομένων παραδειγμάτων στρατηγικών επίλυσης των ίδιων των μαθητών, για να επεξηγήσουν βασικές μαθηματικές ιδέες. Έτσι, έχοντας εισάγει σταδιακά τροποποιήσεις οι οποίες βασίζονται στην κατανόηση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές σε κάθε φάση, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τους δεσμούς ανάμεσα στις διαφορετικές ιδέες στα μαθηματικά. Ενθαρρύνουν συνδέσεις με εμπειρίες από την πραγματικότητα και με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μαθηματικά ως ένα εργαλείο για να επιλύσουν καθημερινά προβλήματα, καλλιεργώντας έτσι το ενδιαφέρον τους για τα μαθηματικά (Watson&Mason, 2006). Οι παραπάνω δράσεις απαιτούν γνώσεις, συνεχή μελέτη και χρονοβόρα προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και αυτό κάποιες φορές τους εξουθενώνει.

**Προηγούμενες γνώσεις των μαθητών:** Η προηγούμενη γνώση των μαθητών είναι μία ακόμη δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Οι γνώσεις που απόκτησαν οι μαθητές στην κατώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης ή και στις προηγούμενες τάξεις καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την καλή ή μη απόδοσή τους στα μαθηματικά, καθώς αποτελούν την υποδομή για την οικοδόμηση της μαθηματικής τους γνώσης και σκέψης. Η ελλιπής γνώση μπορεί να τους εμποδίσει να προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο μαθηματικής ανάπτυξης, με δεδομένο ότι η μαθηματική γνώση διακρίνεται για τα δομικά της χαρακτηριστικά που οργανώνονται εξελικτικά και ενίοτε σπειροειδώς και νοηματοδοτούνται μέσα από πραγματικές καταστάσεις. Οι μαθητές τείνουν να θεωρούν πως τα μαθηματικά δε συνδέονται με την καθημερινή ζωή και πως είναι ένα πολύ δύσκολο μάθημα (Acharya, 2017). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, λοιπόν, να βοηθήσουν τους μαθητές

να αποδώσουν νόημα στα μαθηματικά δομήματα μέσα καταστάσεις από την πραγματική ζωή.

**Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές:** Η επιτυχία των μαθητών στα μαθηματικά εξαρτάται από τη σοβαρότητα και το ενδιαφέρον που δείχνουν για τη μάθησή τους (Gabina et al.,2021). Η πολυπληθής τάξη αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την εκδήλωση μιας τέτοιας στάσης και δυσκολεύει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού (Φλάμπουρας κ.α.,2018). Η συμπεριφορά των μαθητών τα τελευταία χρόνια ανησυχεί έντονα τους εκπαιδευτικούς που αναλώνουν σημαντικό χρόνο στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και τους αποσπά από το διδακτικό τους έργο. Μεγάλο μέρος των μαθητών, ενώ είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά, απέχουν από τη διαδικασία μάθησης και συμπεριφέρονται προκλητικά στην τάξη. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο μαθητές με υψηλό νοητικό δυναμικό να έχουν χαμηλές επιδόσεις και σε ορισμένες περιπτώσεις να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν αποφοιτήσουν. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων μάθησης για διάφορους λόγους: αδυναμίας κατανόησης προ-απαιτούμενων γνώσεων, ακατάλληλης διδασκαλίας, αποφυγής καταπόνησης, φόβου αποτυχίας, χαμηλής αυτάρκειας στα μαθηματικά, προβληματικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό ή ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Όλα αυτά μπορούν να αποθαρρύνουν τον μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα των μαθηματικών ή και να φέρεται προβληματικά κατά την ώρα της διδασκαλίας, δυσκολεύοντας έτσι ιδιαίτερα τον διδάσκοντα. Οι εκπαιδευτικοί που είναι εξουθενωμένοι δεν έχουν και πολύ ευχάριστη συναναστροφή με τους μαθητές και κάποιες φορές δεν έχουν αρκετή υπομονή για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ενδεχόμενες εντάσεις που ανακύπτουν στην τάξη των μαθηματικών (Acharya, 2017).

**Έλλιπής Μελέτη:** Η μελέτη αποτελεί βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης και η μελέτη στο σπίτι αποτελεί καθήκον και υποχρέωση των μαθητών. Οι γονείς αναμένεται να ενθαρρύνουν και να καθοδηγούν τους μαθητές στη μελέτη τους και όχι να τους προφέρουν έτοιμες λύσεις ώστε να αυτονομηθούν και να καταστούν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε προκλήσεις της γνώσης που θα κληθούν να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν στο μέλλον. Πολλοί εκπαιδευτικοί που

διδάσκουν μαθηματικά είναι δυσαρεστημένοι διότι οι μαθητές συχνά δεν προσπαθούν ούτε εργάζονται επαρκώς για να προσεγγίσουν τις πολύπλοκες μαθηματικές έννοιες και να αναπτύξουν ικανοποιητικά το επίπεδο της μαθηματικής τους σκέψης. Απασχολούνται με άλλα πράγματα κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, δεν εργάζονται σοβαρά και με επιμονή, δε διαθέτουν πολύ χρόνο για να μάθουν, επιδιώκουν απλώς να επιτύχουν στις τελικές εξετάσεις χωρίς κόπο και σκληρή δουλειά (Acharya, 2017). Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καταβάλλουν προσπάθειες για να δείξουν στους μαθητές τους πόσο ενδιαφέρον έχουν οι μαθηματικές ιδέες και πόσο θα τους βοηθήσουν στο μέλλον, αλλά έρχονται μόνιμα σε αντιπαράθεσις μαζί τους για την αξία της συστηματικής ενασχόλησης με τα μαθηματικά.

**Το άγχος για τα μαθηματικά:** Τα μαθηματικά αγχώνουν τους μαθητές περισσότερο από άλλα μαθήματα και αυτό συνιστά παράγοντα δυσκολίας για τον εκπαιδευτικό που τα διδάσκει. Το άγχος για τα μαθηματικά προκαλεί ένα μόνιμο αίσθημα αυξημένου φόβου το οποίο επηρεάζει την απόδοση του μαθητή. Ο τελευταίος αισθάνεται πως το συγκεκριμένο μάθημα είναι πολύπλοκο και δεν συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο. Υποστηρίζεται ότι το άγχος για τα μαθηματικά συνδέεται με κάποια παλαιότερη αποτυχία των παιδιών σε αυτά. Βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών είναι η απομάκρυνση αυτού του φόβου από τους μαθητές. Σε αυτήν την κατεύθυνση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαχειρίζεται το κατάλληλο περιβάλλον, να παρακινεί και να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του, να προσπαθεί να είναι φιλικός προς αυτούς για να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και, κατά συνέπεια, καλύτερη απόδοση. Όλα αυτά δυσκολεύουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και συχνά δεν οδηγούν στο επιθυμητό αποτελέσματα (Acharya, 2017)

**Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά:** Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που συνδέονται με τα μαθηματικά, με συχνότερη τη δυσαριθμσία που σχετίζεται με μέτρια ή και σοβαρή αδυναμία μάθησης βασικών μαθηματικών γνώσεων και ανάπτυξης κρίσιμων μαθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι μαθητές με δυσαριθμσία δυσκολεύονται να κατανοήσουν απλές έννοιες των μαθηματικών αλλά και στην εκμάθηση των αλγορίθμων των

αριθμητικών πράξεων. Εκτελούν μηχανικά τις πράξεις και δεν εμπιστεύονται τις ικανότητές τους (DfES, 2001). Είναι σημαντικό να επισημανθεί, ωστόσο, ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθηματικά δεν έχουν απαραίτητα δυσαριθμυσία. Μπορεί απλώς να νιώθουν φόβο και ανασφάλεια απέναντι στα μαθηματικά. Τα αίτια της φοβίας των μαθητών για τα μαθηματικά συνδέονται με το άγχος και την ένταση που δημιουργείται πως τα μαθηματικά είναι περίπλοκα και δύσκολα, ότι κάποια παιδιά είναι χαρισματικά και πως τα κορίτσια δε μπορούν να τα καταφέρουν όπως τα αγόρια. Έτσι, οι μαθητές αποθαρρύνονται και δεν προσπαθούν επαρκώς διότι θεωρούν πως κάθε προσπάθειά τους είναι μάταιη.

Μια άλλη αιτία φόβου για τα μαθηματικά συνδέεται με τη διδασκαλία τους που εστιάζει στη διαδικαστική έναντι της εννοιολογικής κατανόησης (deWalle et al., 2017), στην κάλυψη μιας εκτεταμένης ύλης και στα διαγωνίσματα με πολλές ασκήσεις που δεν συνδέονται με την καθημερινή ζωή. Τα χαρακτηριστικά αυτά συχνά εκλαμβάνονται από την πλειοψηφία των μαθητών ως διαδικασίες ελέγχου και τιμωρίας παρά μάθησης και δημιουργίας. Έτσι, οι επιδόσεις τους δεν είναι υψηλές με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, όπως απέχθεια και να δυσχεραίνεται το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού (Τούμασης, 2002).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναγνωρίσει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, για να μπορέσει να τους βοηθήσει (π.χ. με παράλληλη στήριξη) και τους υπόλοιπους που απλά φοβούνται να τους βοηθήσει να απαλλαγούν από το άγχος και τη φοβία και να προσπαθήσει με διάφορους τρόπους να συνδέσει τα μαθηματικά με τον πραγματικό κόσμο, για να αποκτήσουν νόημα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώθηκε ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ανωτέρω προσέγγισης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης, έλλειψης χρόνου και υποστήριξης (Sethi, 2021). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι σε θέση να εντοπίσουν τους μαθητές που δυσκολεύονται για να μπορέσουν να βοηθηθούν (Croark, 2007).



**Πολυπλοκότητα της σχέσης του μαθητικού πληθυσμού με τα μαθηματικά:** Μία δυσκολία που συναντάνε πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι στην πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ των μαθητών και τα μαθηματικά. Μεγάλο μέρος των μαθητών δυσκολεύεται και αδυνατούν να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες. Νιώθουν φόβο και απέχθεια για τα μαθηματικά. Από την άλλη, στα τμήματα μαθηματικών τα μαθήματα παιδαγωγικής είναι ακόμη και σήμερα λίγα, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά να μην κατανοούν με επιστημονικούς όρους την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όταν ο εκπαιδευτικός μπαίνει μέσα σε μία τάξη, καταναλώνει πολύ χρόνο και ενέργεια για να οργανώσει το πως θα ανταπεξέλθει. Έτσι, πιέζεται και προσπαθεί να βρει άλλες διεξόδους για να αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις. Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διάρκεια της εργασίας του, δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες βελτίωσης της δικής του μάθησης, πρέπει μόνος του να διευρύνει τις δεξιότητές του για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κοσμόπουλος, 1998). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν μόνοι τους να εντοπίσουν τρόπους να προσελκύσουν τους μαθητές και να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη διδασκαλία του μαθήματος. Καμία φορά όμως οι στρατηγικές που υιοθετούν δεν είναι τόσο αποτελεσματικές και οι μαθητές διαμορφώνουν αρνητικές σκέψεις για μαθηματικά και τη χρησιμότητά τους στην πραγματική ζωή. Ακόμη, επειδή διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις για το πως σκέφτονται και συλλογίζονται για τα μαθηματικά οι μαθητές τους, αδυνατούν να τους στηρίξουν αποτελεσματικά. Αυτή η γνώση είναι βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει μαθηματικά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγχει αν οι μαθητές του ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες και στις εργασίες των μαθηματικών και για αυτό χρειάζεται να γνωρίζει πώς σκέφτονται (Ramli et al, 2013).

**Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας:** Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια σειρά πρακτικών αξιολόγησης για να καταστήσουν τη σκέψη των μαθητών ορατή αλλά και να υποστηρίξουν τη ανάπτυξή της. Στόχος τους είναι να επιβλέπουν την πρόοδο της μάθησης και να προσπαθούν να τη βελτιώσουν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τηρούν πληροφορίες σχετικά με το πώς μαθαίνει, τι γνωρίζει και τι

ενδιαφέρει κάθε μαθητή. Όλες αυτές οι πληροφορίες τους βοηθούν να προσδιορίσουν εάν κάποιες δραστηριότητες είναι επιτυχείς για να καλυφθούν οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Όλη αυτή η λειτουργία είναι εξαιρετικά χρονοβόρα και απαιτεί καλή γνώση των αξιολογικών διαδικασιών, συμβάλλοντας έτσι στην εμφάνιση φαινομένων σχετικών με την επαγγελματική εξουθένωση (William, 2007).

**Ανάπτυξη εύρωστων ταυτοτήτων μάθησης των μαθηματικών:** Ευθύνη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν εύρωστες ταυτότητες μάθησης των μαθηματικών (Cobb&Hodge, 2002). Στην κατεύθυνση αυτή δίνουν έμφαση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που συνδέονται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους και στη διαμόρφωση θετικής σχέσης με τα μαθηματικά. Μια τέτοια σχέση ενισχύει το επίπεδο άνεσης των μαθητών, διευρύνει τη βάση των γνώσεών τους και ενισχύει την εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να καταλαβαίνουν και να κατανοούν τα μαθηματικά. Με το να έχουν εμπιστοσύνη στη δική τους κατανόηση, οι μαθητές είναι περισσότερο πρόθυμοι να εξετάσουν νέες ιδέες και προσεγγίσεις και να κρίνουν την εγκυρότητά τους. Μια παιδαγωγική των μαθηματικών που οικοδομεί θετικές ταυτότητες μάθησης των μαθηματικών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να (Anthony&Walshaw, 2009):

- 1) αναγνωρίζουν πως κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει θετική ταυτότητα στα μαθηματικά και να γίνει ισχυρός μαθητής των μαθηματικών.
- 2) βασίζονται στο διαπροσωπικό σεβασμό και στην ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών τους στην καθημερινή τάξη.
- 3) ενδυναμώνουν στους μαθητές τη διαδικαστική ευχέρεια, τη στρατηγική ικανότητα και τον προσαρμοστικό συλλογισμό.
- 4) ενισχύουν κοινωνικά τους μαθητές, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

**Οργάνωση της διδασκαλίας:** Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θέτουν τις τρέχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο επίκεντρο της διδακτικής τους λήψης αποφάσεων. Να ενημερώνονται από τη επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση των

ικανοτήτων των μαθητών και να προσαρμόζουν τις οδηγίες τους για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Anthony&Walshaw, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουν τη διδασκαλία εξαρτάται αρκετά από το τι γνωρίζουν και πιστεύουν για τα μαθηματικά και από το τι καταλαβαίνουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Η σωστή γνώση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπαραστήσουν τα μαθηματικά ως συνεκτικό και συνδεδεμένο σύστημα (Ball&Bass, 2000). Όταν οι γνώσεις τους είναι ισχυρές, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αξιολογήσουν το τρέχον επίπεδο μαθηματικής κατανόησης των μαθητών τους. Χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να λάβουν βασικές αποφάσεις σχετικά με εργασίες, πόρους και ενέργειες που τροφοδοτούν ή προκύπτουν από τη μαθησιακή διαδικασία. Ανεξάρτητα από το πόσο καλές είναι οι διδακτικές τους προθέσεις, πρέπει να βρουν πώς μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να κατανοήσουν βασικές μαθηματικές ιδέες και να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη (Hill, Rowan, &Bass, 2005). Να σχεδιάζουν μαθηματικές εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες δεξιότητες, το ενδιαφέρον και τις εμπειρίες τους (Anthony&Walshaw, 2009). Όμως, για να πραγματοποιηθούν τα ανωτέρω με επιτυχία, χρειάζεται ουσιαστική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου.

**Σχεδιασμός κατάλληλου επιπέδου προκλήσεων:** Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι σε θέση να σχεδιάσουν κατάλληλα επίπεδα προκλήσεων για τους μαθητές τους. Ειδικότερα, για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, να βρίσκουν τρόπους να μειώσουν την πολυπλοκότητα των εργασιών χωρίς να επενδύουν στην επανάληψη και την πολυάσχολη εργασία και χωρίς να διακυβεύεται η μαθηματική ακεραιότητα της δραστηριότητας (Houssart, 2002). Έτσι, με στόχο την προσφορά προκλήσεων σε όλες τις τάξεις, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να θέτουν στη διαδικασία εκπόνησης μια εργασίας, να αφαιρούν μερικές πληροφορίες, να απαιτούν τη χρήση κάποιων συγκεκριμένων αναπαραστάσεων ή να ζητούν γενικεύσεις (Sullivan, Mousley, &Zevenbergen, 2006).

**Διδακτικές Πρακτικές (γενικά):** Οι μέτριες τεχνικές διδασκαλίας μπορεί να κατευθύνουν τους μαθητές προς τη μη επιθυμητή εκμάθηση των μαθηματικών για παράδειγμα, η ενθάρρυνση των παιδιών να σκέφτονται λογικά είναι πολύ καλύτερη

από το να τα απομνημονεύουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να παρουσιάσουν τα μαθηματικά με τέτοιο τρόπο ώστε να απομακρύνουν τους μαθητές από προβληματικούς τρόπους σκέψης. Βέβαια, αυτό δεν είναι πάντα εύκολο, ιδιαίτερα στις πολυπληθείς τάξεις, διότι πρέπει να σκέφτονται πολλά πράγματα ταυτόχρονα και να είναι συγκεντρωμένοι. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες στους πιο αρχάριους μαθητές για να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, να δημιουργούν ομάδες για να επιλύσουν κάποιο μαθηματικό πρόβλημα, να τους παρέχουν χρόνο για να απαντήσουν, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδο τους, να χρησιμοποιούν τεχνικές οι οποίες να κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, να συνδέουν τα μαθηματικά προβλήματα με τις εμπειρίες των μαθητών, να επεξηγούν τη σπουδαιότητα των μαθηματικών, να δίνουν θετική ενίσχυση στις προσπάθειες τους, να παρέχουν ευκαιρίες για εφαρμογές, να τονίζουν τα σημαντικά σημεία, να διατηρούν τη συγκέντρωσή τους στη διδασκαλία και να δίνουν σαφείς οδηγίες για τις εργασίες που ζητούν να εκτελεστούν (Ramli et al, 2013).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αντιλαμβάνονται ότι οι κάποιες συγκεκριμένες εργασίες και παραδείγματα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν, αναπτύσσουν και συλλαμβάνουν το μαθηματικό νόημα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε εργασίες για την καλύτερη εκμάθηση των μαθηματικών, καθώς προσπαθούν να τους βοηθήσουν να προοδεύσουν σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα αλλά και να αναπτυχθεί η μαθηματική τους σκέψη (Hodge, Zhao, Visnovska, & Cobb, 2007). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποφασίσουν τις κατάλληλες δραστηριότητες με στόχο να συμβάλλουν στην δημιουργία των μαθηματικών που επιδιώκονται. Έτσι, θα πρέπει ουσιαστικά να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στην καθοδήγηση και την (επαν)εφεύρεση (Gravemeijer, 2005). Όλο αυτό κάποιες φορές τους εξαντλεί και τους ωθεί στην εξουθένωση, καθώς αυτή η διαδικασία θα πρέπει να επαναληφθεί για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Βέβαια, με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται διασκεδαστική και τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανανεώνουν τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και να αξιοποιούν τα νέα υλικά με νέους τρόπους, κατάλληλους για

κάθε μαθητή. Να είναι σε θέση να συζητούν με γόνιμους τρόπους με τους μαθητές τους, θέτοντας ενδιαφέρουσες προκλήσεις για όλους τους μαθητές, ακούγοντας όλων τις ιδέες και βοηθώντας όλους να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν τις ιδέες τους στην τάξη (Sherin, 2002).

**Αξιοποίηση διδακτικών πόρων:** Δεν είναι μόνο οι ελλείψεις που υπάρχουν στα σχολεία και δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το πως οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους για να εμπλέξουν τους μαθητές. Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν πλήρως τις έννοιες και τους ορισμούς στα μαθηματικά. Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων θα μπορούσε να είναι καθοριστική σε αυτό, καθώς θα ενεργοποιούσε τους μαθητές να συμμετέχουν και να δημιουργούν οι ίδιοι ότι χρειάζεται. Λίγοι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά εργαλεία, ενώ οι περισσότεροι αγχώνονται πώς να τα αξιοποιήσουν για να εμπλέξουν τους μαθητές, οι οποίοι στις μέρες μας είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και με αυτόν τον τρόπο θα εμπλουτίζαν και θα διεύρυναν ακόμα περισσότερο τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους αντιστοίχως (Arens et al., 2016).

**Διδακτική αξιοποίηση εργαλείων και αναπαραστάσεων:** Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε μια σειρά αναπαραστάσεων και εργαλείων για την υποστήριξη της μαθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Τέτοια εργαλεία συνιστούν το ίδιο το σύστημα αριθμών, ο αλγεβρικός συμβολισμός, τα γραφήματα, τα διαγράμματα, τα μοντέλα, οι εξισώσεις, οι σημειώσεις, οι εικόνες, οι αναλογίες, οι μεταφορές, οι ιστορίες, τα σχολικά βιβλία και η τεχνολογία. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στο να διασφαλίσουν ότι τα εργαλεία χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για να υποστηρίξουν τους μαθητές να οργανώσουν τη μαθηματική τους λογική και να υποστηρίξουν τη δημιουργία νοημάτων από αυτούς (Blanton&Karut, 2005). Η πρόσβαση των μαθητών σε πολλαπλές αναπαραστάσεις τους βοηθά να αναπτύξουν εννοιολογική και υπολογιστική ευελιξία. Χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλο μοντέλο, οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν αποτελεσματικά ένα πρόβλημα. Μια αυξανόμενη σειρά νέων τεχνολογικών εργαλείων είναι διαθέσιμη για χρήση στην τάξη των μαθηματικών. Εκτός από τις εφαρμογές αριθμομηχανών και υπολογιστών, οι νέες τεχνολογίες περιλαμβάνουν τεχνολογίες παρουσίασης (π.χ. ο διαδραστικός πίνακας (Zevenbergen&Lerman,

2008), ψηφιακές και κινητές τεχνολογίες και το διαδίκτυο. Αυτές οι δυναμικές γραφικές, αριθμητικές και οπτικές τεχνολογικές εφαρμογές παρέχουν νέες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να αναπαραστήσουν και να εξερευνήσουν μαθηματικές έννοιες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι γνώστες της χρήσης των ανωτέρω εργαλείων, αναπαραστάσεων των αποφάσεων λήψης στον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας για την υποστήριξη της μάθησης (Thomas&Chinnappan, 2008).

**Διαχείριση του λάθους και μάθηση:** Για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν από τα λάθη τους, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν συζητήσεις με τους συμμαθητές τους ή με όλη την τάξη, οι οποίες εστιάζουν την προσοχή των μαθητών στις γνωστές δυσκολίες. Έτσι ο εκπαιδευτικός, ζητάει από τους μαθητές να μοιράζονται τις στρατηγικές λύσης, καθώς με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους υπόλοιπους να συγκρίνουν και να επαναξιολογήσουν τις ιδέες τους (Anthony&Walshaw, 2009). Ιδιαίτερο πρόβλημα συνιστούν τα συστηματικά λάθη. Πρόκειται για λάθη των μαθητών που αντικατοπτρίζουν τις κονστрукτιβιστικές υποθέσεις, πως οι μαθητές διαμορφώνουν διαδικασίες με βάση την εμπειρία τους. Συνήθως, τα συστηματικά λάθη προκύπτουν όταν οι μαθητές τροποποιούν τους κανόνες για να προσαρμοστούν στο νέο πρόβλημα (Schunk, 2004). Αυτό δυσκολεύει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, καθώς χρειάζεται κάθε φορά να επαναλαμβάνουν τους κανόνες και δε βαδίζει τόσο γρήγορα το μάθημα.

**Μαθηματική επικοινωνία:** Η διδασκαλία των τρόπων μαθηματικής επικοινωνίας απαιτεί επιδέξια εργασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Walshaw&Anthony, 2008). Οι μαθητές χρειάζεται να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά πώς να αρθρώνουν ορθές μαθηματικές εξηγήσεις αλλά και πώς να αιτιολογούν τις λύσεις τους. Ενθαρρύνοντας τη χρήση προφορικών, γραπτών και συγκεκριμένων αναπαραστάσεων, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να μοντελοποιούν τη διαδικασία εξήγησης και αιτιολόγησης, κατευθύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν μαθηματικές συμβάσεις και σαφείς στρατηγικές (Hunter, 2005).

**Μαθηματική γλώσσα:** Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν τις μαθηματικές ιδέες είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τη μαθηματική γλώσσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Έτσι, είναι βασική υποχρέωση του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει την αξιοποίηση και την κατανόηση των μαθηματικών εκφράσεων. Η μαθηματική γλώσσα είναι απαραίτητο να μοντελοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί έτσι ώστε να μεταδοθεί από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές (Runesson, 2005).

**Υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον:** Πολλοί γονείς αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση των μαθηματικών διότι δεν έχουν τις κατάλληλες βάσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές των συγκεκριμένων οικογενειών να χάνουν το ενδιαφέρον τους να μελετήσουν με επιμονή και να μάθουν μαθηματικά. Οι επιδόσεις τους είναι συχνά πολύ χαμηλές συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν υποστήριξη στο σπίτι. Δεν συμμετέχουν στο μάθημα, βρίσκονται σε σύγχυση, δεν εκπονούν τις εργασίες που τους ανατίθενται, δεν προσπαθούν να τα καταφέρουν στις εξετάσεις και όλα αυτά δυσκολεύουν ιδιαίτερα το διδάσκοντα. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι σε περιοχές όπου υπάρχει ανεπτυγμένος τουρισμός, κυρίως σε μέρη της νησιωτικής Ελλάδας, όπου τους καλοκαιρινούς μήνες οι απολαβές είναι πολύ μεγάλες, τα παιδιά απασχολούνται από νωρίς στις αντίστοιχες επιχειρήσεις, επιδεικνύοντας μειωμένο ενδιαφέρον και ενίοτε εγκαταλείποντας το σχολείο. Το μάθημα των μαθηματικών είναι από τα πρώτα στα οποία εκδηλώνεται το μειωμένο ενδιαφέρον και η περιορισμένη προσπάθεια των μαθητών, επιβαρύνοντας σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού που διδάσκει μαθηματικά (Acharya, 2017).

**Μεταρρυθμίσεις Προγραμμάτων Σπουδών:** Οι περίοδοι μεταρρυθμίσεων των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να οδηγήσουν σε εξάντληση τους εκπαιδευτικούς. Η εργασία του εκπαιδευτικού που διδάσκει μαθηματικά στο σύγχρονο, δυναμικά μεταβαλλόμενο πολύπλοκο χώρο είναι μία τεράστια πρόκληση με πολλές απαιτήσεις που μπορούν να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό σε μακροχρόνιο άγχος. Είναι δύσκολο ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί με συνέπεια τις μεταρρυθμίσεις, καθώς έχει περιορισμένο χρόνο λόγω των πολλών ωρών που εργάζεται και των απαιτήσεων που έχει να αντιμετωπίσει. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η

‘Τράπεζα Θεμάτων’ που τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διδακτικές ώρες ενός εκπαιδευτικού που εργάζεται στον δημόσιο τομέα δεν είναι αρκετές για να μπορέσει επιλύσει με τους μαθητές του αρκετές/από τις ασκήσεις/ προβλήματα που εντάσσονται στην ‘Τράπεζα Θεμάτων’ και είναι συχνά απαιτητικές/ά.

Όμως, και στον ιδιωτικό τομέα είναι δύσκολα τα πράγματα, καθώς, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επιλύσει μαζί με τους μαθητές του/της επαρκή αριθμό ασκήσεων / προβλημάτων στην Άλγεβρα, στη Γεωμετρία, στην Κατεύθυνση χρειάζεται αρκετές ώρες, με αποτέλεσμα η οικονομική επιβάρυνση των γονιών να καθίσταται δυσβάσταχτη. Επίσης, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια, να ελέγχουν συνεχώς το βαθμό κάλυψης του αναλυτικού προγράμματος, ειδικά στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Βέβαια, δυσκολίες υπάρχουν και στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), όπου το επίπεδο των μαθητών είναι πολύ χαμηλό και δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν οι απαιτήσεις της Πολιτείας που είναι ενίοτε υπερβολικές.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, σε όλους τους τύπους σχολείων, εξαιτίας και του περιορισμένου χρόνου, η διδασκαλία των μαθηματικών πριμοδοτεί τη στείρα απομνημόνευση τύπων και διαδικασιών και όχι την ουσιαστική κατανόηση της μαθηματικής γνώσης.

**Οικονομικοί και Κοινωνικοί παράγοντες:** Πλέον στα δημόσια σχολεία και στην δευτεροβάθμια αλλά και στην πρωτοβάθμια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι παρά διορισμένοι. Έχουν πολλές καθημερινές μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο για να καταφέρουν να ολοκληρώσουν το ωράριο τους, μερικές φορές τα σχολεία μεταξύ τους έχουν μεγάλες αποστάσεις, καθώς βρίσκονται μακριά από την μόνιμη κατοικία τους αλλά και από τους δικούς τους ανθρώπους (γονείς, παιδιά). Εξ αιτίας αυτού, τα έξοδα πολλαπλασιάζονται καθημερινά και οι νέοι διορισμένοι ξεκινάνε με πολύ χαμηλά οικονομικά δεδομένα (Καλγνα, 2013). Ακόμη, η κατάργηση σχολικών μονάδων ή τμημάτων εξαιτίας μείωσης του μαθητικού πληθυσμού επιβάρυναν τους εκπαιδευτικούς με περισσότερες διδακτικές ώρες και οδήγησαν σε πολυπληθέστερα τμήματα και



μειωμένους διορισμούς. Ειδικότητες, όπως οι μαθηματικοί, για να μπορέσουν να συμπληρώσουν πλήρες ωράριο, διδάσκουν μαθήματα β' και γ' ανάθεσης, τα οποία περιπλέκουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Επιπλέον, τοποθετούνται σε σχολικές μονάδες όπου το κοινωνικό γίνεσθαι είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που είναι εξοικειωμένοι ή που βίωσαν την προηγούμενη σχολική χρονιά, με αποτέλεσμα να απαιτείται προσπάθεια και χρόνος προσαρμογής στο εκάστοτε νέο κοινωνικό γίνεσθαι, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών προέρχεται από μειονοτικές ομάδες.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα, ειδικότερα οι νέοι, εργάζονται συχνά αρκετές ώρες με πολύ χαμηλές απολαβές ώστε να εξασφαλίσουν ένα ανεκτό βιοτικό επίπεδο και αυτό τους καταπονεί, τους απογοητεύει, δημιουργεί εντάσεις και οδηγεί τελικά σε επαγγελματική εξουθένωση (Alshammari, 2022). Δεν είναι μόνο οι ώρες που αναλώνουν στα φροντιστήρια ή στα ιδιωτικά σχολεία και δεν αμείβονται ικανοποιητικά, αλλά και οι ώρες που καταναλώνουν από τον ελεύθερο τους χρόνο για να προετοιμαστούν, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις όχι σπάνια υπερβολικές απαιτήσεις των διευθύνσεων των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Με αυτόν τον τρόπο ο χώρος εργασίας μετατρέπεται σε πεδίο βίωσης άγχους, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται να κρίνουν αρνητικά τον εαυτό τους και δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους (İlhan et al., 2021).

**Επαγγελματική Ευθύνη Εκπαιδευτικών:** Η ευθύνη των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις είναι τεράστια, τόσο στο δημόσιο όσο και στο ιδιωτικό σχολείο. Τα παιδιά πολλές φορές έχουν αρκετά κενά που δεν μπορούν να καλυφθούν ούτε εύκολα ούτε όλα και παράλληλα οι γονείς είναι πολλοί απαιτητικοί και έρχονται σε σύγκρουση με τους διδάσκοντες σε περίπτωση αποτυχίας. Βέβαια, τέτοια προβλήματα εμφανίζονται και σε μικρότερες τάξεις, καθώς οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν πως το να προάγονται οι μαθητές στις επόμενες τάξεις χωρίς να έχουν κατακτήσει ένα ελάχιστο επίπεδο κατανόησης των μαθηματικών γνώσεων και ανάπτυξης μαθηματικής σκέψης τους ζημιώνει και υπονομεύει τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη.

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη διαθέτουν περιορισμένο χρόνο για να μπορέσουν να ελέγξουν αν ο μαθητής έχει εμπεδώσει επαρκώς τις αναγκαίες μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες. Επιπλέον, πιέζονται με διάφορους τρόπους από τον διοικητικό μηχανισμό που ρητά ή άρρητα επιχειρεί να τους ποδηγετεί. Έτσι, στο δημόσιο τομέα δρομολογούνται ανεπιθύμητες αποσπάσεις διδασκόντων και στον ιδιωτικό τομέα γεννώνται υπόγειες ή υπέργειες συγκρούσεις. Το κλίμα επιβαρύνεται από δυσκολίες στη συνεννόηση μεταξύ των διδασκόντων, τη δυσπιστία και την έλλειψη εμπιστοσύνης που ορισμένες καταγράφονται (Φλάμπουρας κ.α., 2018). Άλλοι επιβαρυντικοί παράγοντες είναι η ‘αβασάνιστη’ κριτική στο έργο ενός εκπαιδευτικού από γονέα ή συνάδελφο που μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγησή του/της από τον διευθυντή ή τον σχολικό σύμβουλο, η έλλειψη οργανωτικής και διοικητικής δομής στο σχολείο, το ανταγωνιστικό κλίμα και η αβεβαιότητα αξιολόγησης (Κάτσικας, 2015).

### **Πίνακας.3.1.: Δυσκολίες και προκλήσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών**

|  |   |
|--|---|
| 1. Κατανόηση βασικών αρχών των μαθηματικών από τους μαθητές            | 12. Σχεδιασμός κατάλληλου επιπέδου προκλήσεων         |
| 2. Υποστήριξη της δημιουργίας συνδέσεων                                | 13. Διδακτικές Πρακτικές (γενικά)                     |
| 3. Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων μαθητών                             | 14. Αξιοποίηση διδακτικών πόρων                       |
| 4. Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές                              | 15. Διδακτική αξιοποίηση εργαλείων και αναπαραστάσεων |
| 5. Ελλιπής μελέτη  | 16. Διαχείριση του λάθους και μάθηση                  |
| 6. Άγχος για τα μαθηματικά   | 17. Μαθηματική επικοινωνία                            |
| 7. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά                         | 18. Μαθηματική γλώσσα                                 |
| 8. Πολυπλοκότητα της σχέσης του μαθηματικού πληθυσμού με τα μαθηματικά | 19. Υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον         |
| 9. Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας                               | 20. Μεταρρυθμίσεις Προγραμμάτων Σπουδών               |
| 10. Ανάπτυξη εύρωστων ταυτοτήτων μάθησης των μαθηματικών               | 21. Οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες             |
| 11. Οργάνωση διδασκαλίας   | 22. Επαγγελματική ευθύνη εκπαιδευτικών                |

Σημείωση: Οι δυσκολίες 1- 10 συνδέονται με τον μαθητή και τη μαθησιακή διαδικασία, οι δυσκολίες 11 – 18 με τη διδακτική διαχείριση της μαθηματικής κατανόησης και οι υπόλοιπες σε ζητήματα πολιτικής της μαθηματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, στόχος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά είναι να μυήσουν τους μαθητές στο «μαθηματικώς σκέπτεσθαι» και, με βάση τις δικές τους ιδέες, να εργαστούν αποτελεσματικά για να επιτύχουν τους στόχους που θέτει η

Πολιτεία και οι εκπαιδευτικοί ώστε να αναπτύξουν ώριμους τρόπους σκέψης και να ανακαλύψουν σημαντικές μαθηματικές γνώσεις. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μέσα και υιοθετεί διδακτικές πρακτικές που μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές να οικοδομήσουν τη μαθηματική γνώση, ενθαρρύνοντάς τους να επινοούν δικές τους διαδικασίες για την επίλυση προβλημάτων και να ελέγχουν την ισχύ και την εγκυρότητά τους ώστε να απολαμβάνουν το μάθημα και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό (Baroody, 2003).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για να είναι σε θέση να εμπλέξει δυναμικά όλους τους μαθητές σε γόνιμες μαθησιακές διεργασίες, ακόμη κι αυτούς που προέρχονται από κοινωνικό-πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα που διαφέρουν σημαντικά από αυτά της πλειονότητας. Σε αυτήν την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι υπομονετικοί στη διδασκαλία των μαθηματικών, να υποστηρίζουν τις δραστηριότητες οι οποίες επιζητούν τη συνεργασία, καθώς ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών σε περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που πριμοδοτεί τη γλωσσική ποικιλία (Machaba, 2013).

Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις ακόμη και η διάθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Αυτό απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τη συνεχή επαγρύπνηση αναφορικά με τη βελτίωση των διδακτικών του πρακτικών και την αναζήτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που θα διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές την πρόσβαση σε σημαντικές μαθηματικές γνώσεις και διεργασίες. Σε αυτήν την κατεύθυνση είναι ανάγκη η τακτική συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρουν ευκαιρίες διερεύνησης και αναστοχασμού της διδακτικής πράξης στα μαθηματικά με βάση τα εκάστοτε επιστημονικά δεδομένα (Bergeson, 2000). Παράλληλα, σημαντική για μια ουσιαστική μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών είναι και η ευαισθητοποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και η συνεργασία των γονιών με τον εκπαιδευτικό ώστε να ενδυναμωθούν και να συγκλίνουν οι τρόποι υποστήριξης της εργασίας στην τάξη και στο σπίτι για να οδηγήσουν σε μια επιτυχή πορεία μύησης των μαθητών στο γοητευτικό κόσμο των μαθηματικών (Fidele, 2019).

Η διδασκαλία των Μαθηματικών αποτελεί ένα σύνθετο και δυσχερές έργο που χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό επαρκώς εκπαιδευμένο και οργανωμένο για να μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις πολλαπλές προκλήσεις που προέρχονται καθημερινά από τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, την Πολιτεία και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η παγκοσμίως αναγνωρισμένη αξία των μαθηματικών για τον μελλοντικό πολίτη επιβαρύνει σημαντικά τις απαιτήσεις του μαθήματος και μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματική εξουθένωση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΜΕΛΕΤΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιδιώκει να αποτυπώσει το βαθμό, τις πηγές, τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης της από τους συμμετέχοντες.

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι η **περιγραφική** και για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αναπτύχθηκε ένα **ερωτηματολόγιο** που αποτελείται από 48 ερωτήσεις συνολικά. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις τους ερωτηματολογίου, που αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας, κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα και επεξεργάστηκαν με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής με το λογισμικό IBMSPSSv.26 και τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της μεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης που επιλέχθηκε.

### 4.1. Ερευνητικό Πρόβλημα και Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας (Ερευνητικό Πρόβλημα) είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση για την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Τα συγκεκριμένα Ερευνητικά Ερωτήματα που μελετήθηκαν εξειδικεύονται ως ακολούθως:

Ερευνητικό Ερώτημα 1: *Σε ποιο βαθμό δηλώνουν εξουθενωμένοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;*

Ερευνητικό Ερώτημα 2: *Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους παράγοντες/ τις πηγές της επαγγελματικής εξουθένωσης;*

Ερευνητικό Ερώτημα 3: *Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις επιπτώσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και πως την αντιμετωπίζουν;*

## 4.2.Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, το περιεχόμενο και η οργάνωση των οποίων παρουσιάζεται με συντομία στη συνέχεια.

Στο **Τμήμα Α'** του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν απαντήσεις σε εννέα ερωτήσεις οι οποίες έχουν σχέση με δημογραφικά, κοινωνικά αλλά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν το φύλο, την ηλικία, τη σχολική μονάδα που διδάσκουν, τις σπουδές, τη θέση που κατέχουν σήμερα (δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση), έτη υπηρεσίας, διδακτικές ώρες (ημερησίως και εβδομαδιαίως) και τέλος τα μαθήματα που διδάσκουν.

Στο **Τμήμα Β'** περιλαμβάνονται τέσσερις ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν στοιχεία επαγγελματικής εξουθένωσης σε 5-βάθμια κλίμακα ( 0=Καθόλου έως το 4=Πάρα πολύ). Στη μία ερώτηση πρέπει να επιλέξουν το ποσοστό της συνολικής εξουθένωσης που έχουν δεχθεί (το μικρότερο ποσοστό 10%, το μεγαλύτερο ποσοστό 90%). Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο βαθμό που αισθάνονται εξάντληση από την εργασία, αν η εργασία αποτελεί πηγή εξουθένωσης, αν υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική υγεία και συμπεριφορά λόγω της εξουθένωσης στην εργασία και στο αν έχουν σκεφτεί πως έχουν κάνει λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος.

Στο **Τμήμα Γ'** ανήκουν είκοσιπέντε (25) ερωτήσεις οι οποίες περιγράφουν καταστάσεις και παράγοντες που αποτελούν πηγές εξουθένωσης. Σε κάθε ερώτηση ζητείται να δηλώσουν το βαθμό εξουθένωσης που προκαλούν σε 5-βάθμια κλίμακα. Συγκεκριμένα, οι πρώτες δύο ερωτήσεις (ερωτήματα 1,2) ασχολούνται με τις υποδομές (στενότητα των χώρων, χαμηλή ποιότητα εξοπλισμού, χαμηλό επίπεδο καθαριότητας, υγιεινής, λειτουργικά προβλήματα, έλλειψη δυνατοτήτων και ευκαιριών για ουσιαστική αξιοποίηση των ψηφιακών υποδομών π.χ. geogebra, sketchpad). Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις (ερωτήματα 3,4,5,6) εστιάζουν στην ύλη, συγκεκριμένα το αναλυτικό πρόγραμμα, την πολυπλοκότητα της ύλης των μαθηματικών, την έκταση που καλείται ο εκπαιδευτικός να διδάξει και τα χρονικά πλαίσια στα οποία πρέπει να ολοκληρωθεί η προ-απαιτούμενη ύλη. Οι επόμενες

δύο ερωτήσεις (ερωτήματα 7,8) ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς πόρους, δηλαδή με την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων και με τις επίσημες οδηγίες που αφορούν την διδασκαλία των μαθηματικών (από το αρμόδιο υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Στη συνέχεια, τέσσερις ερωτήσεις σχετίζονται με τους μαθητές (ερωτήματα 9,10,11,12), δηλαδή με την σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά, με το γνωστικό τους επίπεδο, το μαθηματικό υπόβαθρο των μαθητών και τη σχέση που έχουν με τους μαθητές. Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις (ερωτήματα 13,14,15) συνδέονται με την αξιολόγηση, συγκεκριμένα με τις προαγωγικές ερωτήσεις, με τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο και την πίεση για την διδασκαλία ασκήσεων από την τράπεζα θεμάτων στο Λύκειο σε άλγεβρα γεωμετρία και μαθηματικά κατεύθυνσης. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις (ερωτήματα 16,17) αφορούν τους γονείς, δηλαδή τη συνεργασία των γονέων για την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά αλλά και για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών στα μαθηματικά στο σπίτι. Οι δύο επόμενες ερωτήσεις (ερωτήματα 18,19) αναφέρονται στον έξω-διδασκτικό χρόνο, δηλαδή στην πληθώρα υποχρεώσεων πέραν της διδακτικής πράξης στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός σήμερα και στην ανάγκη για συνέχιση της εργασίας του εκτός ωραρίου (απογευματινές και βραδινές ώρες). Ακολουθούν τρεις ερωτήσεις (ερωτήματα 20,21,22) σχετικά με τις επαγγελματικές συνθήκες, δηλαδή με την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τις σχέσεις με τους συναδέλφους (δυνατότητες συνεργασίας, στήριξης, διαλόγου) και τη σχέση με τον/την διευθυντή/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας που εργάζεται. Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις (ερωτήματα 23,24,25) ασχολούνται με τα εργασιακά δεδομένα, δηλαδή, με την έλλειψη μονιμότητας στην θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός, το ενδεχόμενο πως μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας σχολικής χρονιάς να διδάξει άλλους μαθητές αλλά και με τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι διαθέσιμες, όπως συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του.

Σε κάθε μία από τις ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να δηλώσει το βαθμό εξουθένωσης σε 5-βάθμια κλίμακα, συγκεκριμένα (0=καθόλου, 1=λίγο, 2=μέτριο, 3=πολύ και το 4=πάρα πολύ).

Στο **Τμήμα Δ'**, το οποίο είναι και το τελευταίο, εντάσσονται έντεκα ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στις πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης. Και εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει με την 5-βάθμια κλίμακα (0=Ποτέ, 1=Σπάνια, 2=Μερικές Φορές, 3=Συνήθως, 4=Πάντοτε).

Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις (ερωτήματα 1,2,3,4) σχετίζονται με τις ατομικές διδακτικές πρακτικές, π.χ. (Μελετώ προσεκτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θέτω εφικτούς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους, προγραμματίζω τη διδασκαλία μου με εναλλακτικούς τρόπους, Πειραματίζομαι με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, Εμπλουτίζω το stockτων ασκήσεων και προβλημάτων που έχω συσσωρεύσει με τα χρόνια, ώστε να μπορώ να επιλέγω με ευκολία τις /τα κατάλληλες/α για τους μαθητές μου). Οι επόμενες τέσσερις (ερωτήματα 5,6,7,8) συνδέονται με τις συνεργατικές δράσεις, δηλαδή συνεργασία με άλλους μαθηματικούς, βοήθεια από συνάδελφο, βελτίωση σχέσης με τους μαθητές και με τους γονείς. Τέλος, οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις (ερωτήματα 9,10,11) σχετίζονται με τις εξωσχολικές ενέργειες, συγκεκριμένα συμμετοχή σε δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να απομακρυνθεί από την διδασκαλία των μαθηματικών (μουσική, μελέτη βιβλίων, άθληση, καλές τέχνες) ή υιοθέτηση συνηθειών που τον καταβάλλουν (λανθασμένες διατροφικές πρακτικές, μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα, άγχος, υπερβολικά επίπεδα θυμού/επιθετικότητας) ή συχνή χρήση αναρρωτικών αδειών.

**Πίνακας 4.1. Περιεχόμενο, δομή και οργάνωση του ερωτηματολογίου**

| ΤΜΗΜΑ | ΠΛΗΘΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΣΤΙΑΣΗ  | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ   |
|-------|------------------|---|---|
| A     | 9                | Δημογραφικά, κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά | Ερώτημα 1: Φύλο<br>Ερώτημα 2: Ηλικία<br>Ερώτημα 3: Σχολική Μονάδα<br>Ερώτημα 4: Σπουδές<br>Ερώτημα 5: Θέση<br>Ερώτημα 6: Συνολικός χρόνος υπηρεσίας<br>Ερώτημα 7: Ώρες εβδομαδιαίως<br>Ερώτημα 8: Ώρες ημερησίως<br>Ερώτημα 9: Μαθήματα |



|   |    |  |  |
|---|----|--|--|
| Β | 4  | Στοιχεία επαγγελματικής εξουθένωσης                        | Αξιολόγηση σε 5-βάθμια κλίμακα.<br>Ερωτήματα 1,2,3,4: Βαθμό εξουθένωσης  |
| Γ | 25 | Καταστάσεις και παράγοντες που αποτελούν πηγές εξουθένωσης | Αξιολόγηση σε 5-βάθμια κλίμακα.<br>Ερωτήματα 1,2: Υποδομές<br>Ερωτήματα 3,4,5,6: Αναλυτικό πρόγραμμα<br>Ερωτήματα 7,8: Εκπαιδευτικοί πόροι<br>Ερωτήματα 9,10,11,12: Μαθητές<br>Ερωτήματα 13,14,15: Αξιολόγηση<br>Ερωτήματα 16,17: Γονείς μαθητών<br>Ερωτήματα 18,19: Έξω-διδασκτικό χρόνο<br>Ερωτήματα 20,21,22: Επαγγελματικές συνθήκες<br>Ερωτήματα 23,24,25: Εργασιακά δεδομένα |
| Δ | 11 | Πρακτικές αντιμετώπισης                                    | Αξιολόγηση σε 5-βάθμια κλίμακα.<br>Ερωτήματα 1,2,3,4: Ατομικές διδακτικές πρακτικές<br>Ερωτήματα 5,6,7,8: Συνεργατικές δράσεις<br>Ερωτήματα 9,10,11: Εξωσχολικές ενέργειες   |

#### 4.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση σε όλη την Ελλάδα, κυρίως σε γυμνάσια και γενικά λύκεια. Ειδικότερα, αποτελείται από 200 Εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία, σε ιδιωτικά σχολεία και σε φροντιστήρια. Από τους 200 εκπαιδευτικούς, οι 118 είναι γυναίκες και οι 82 άνδρες. Οι μισοί εργάζονται στο δημόσιο τομέα (100 άτομα) και οι άλλοι μισοί στον ιδιωτικό. Οι πλειοψηφία εργάζεται και σε γυμνάσιο και σε λύκειο (106 εκπαιδευτικοί), 52 εργάζονται μόνο σε λύκειο και 42 άτομα μόνο σε γυμνάσιο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι έως και 30 ετών (80 άτομα) και οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί είναι άνω των 60 (5 άτομα), σχεδόν οι μισοί έχουν συνολικό χρόνο

υπηρεσίας από 0 έως 5 έτη. Πιο αναλυτικά δίνεται το φύλο, η θέση που κατέχουν, η σχολική μονάδα, ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας και οι ηλικίες στο παρακάτω πίνακα 4.3.1.

**Πίνακας 4.3.1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών**

|                            |                        |              |             |                         |                    |            |
|----------------------------|------------------------|--------------|-------------|-------------------------|--------------------|------------|
| ΦΥΛΟ                       | ΑΝΔΡΑΣ<br>82           |              |             | ΓΥΝΑΙΚΑ<br>118          |                    |            |
| ΘΕΣΗ                       | ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ<br>100 |              |             | ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ<br>100 |                    |            |
| ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ             | ΓΥΜΝΑΣΙΟ<br>42         | ΛΥΚΕΙΟ<br>52 |             | ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ<br>106  |                    |            |
| ΗΛΙΚΙΑ                     | ΕΩΣ 30<br>80           | 31-40<br>65  | 41-50<br>24 | 51-60<br>26             | Άνω των<br>60<br>5 |            |
| ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ | 0-5 έτη<br>97          | 5-10<br>44   | 10-15<br>28 | 15-20<br>18             | 25-30<br>6         | 30-35<br>7 |

#### 4.4. Ερευνητική διαδικασία

Για να συλλεχθεί το ερευνητικό υλικό, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Η έρευνα διήρκεσε 5 μέρες και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2022.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με δύο διαφορετικούς τρόπους: 1) προσωπικά, με την χορήγηση έντυπων ερωτηματολογίων 2) αποστολή ερωτηματολογίων με ηλεκτρονική μορφή. Τα έντυπα διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων από την ίδια ερευνήτρια, αφού προηγουμένως ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά και συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα, αναφέρθηκε πως οι απαντήσεις τους θα μείνουν εμπιστευτικές, ότι δεν υπάρχουν απαντήσεις ορθές ή λάθος και ότι θα πρέπει να είναι ειλικρινής. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στα διαλλείματα και τα κενά τους, για ευνόητους λόγους. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσής τους κυμάνθηκε από 10 – 15 λεπτά.

Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα GoogleForms. Αντίγραφο της ηλεκτρονικής έκδοσης του ερωτηματολογίου βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο:

[https://docs.google.com/forms/d/1Jp\\_Tkmyuw7pxgbX6fKhKNhCdpiZOosrQr7XLu\\_iklUc/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1Jp_Tkmyuw7pxgbX6fKhKNhCdpiZOosrQr7XLu_iklUc/edit#responses).

Από τα έντυπα που διανεμήθηκαν συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν όλα, ποσοστό 100% και από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που στάλθηκαν επιστράφηκε περίπου το 80%. Το τελικό δείγμα αποτελείται από 200 εκπαιδευτικούς.

#### 4.5. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των κλιμάκων της έρευνας, εκτιμήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις εκτιμώμενες σε κοινή κλίμακα. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα αξιοπιστίας, Πίνακας.1, η αξιοπιστία στις διαστάσεις «Καταστάσεις και παράγοντες που αποτελούν πηγές εξουθένωσης» (Alpha=0.882) και «Πρακτικές αντιμετώπισης εργασιακής εξουθένωσης» (Alpha=0.815), κυμαίνεται σε πολύ υψηλά επίπεδα, ενώ στη διάσταση «Η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» (Alpha=0.906), η αξιοπιστία είναι άριστη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για τη διάσταση «Πρακτικές αντιμετώπισης εργασιακής εξουθένωσης», χρειάστηκε να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις «Επιδίδομαι σε δραστηριότητες που με βοηθούν να αποστασιοποιούμαι από τη διδασκαλία των μαθηματικών (ακούω μουσική, μελετώ βιβλία, αθλούμαι, ασχολούμαι με τις καλές τέχνες, κ.ά.).», «Αγχώνομαι και υιοθετώ δραστηριότητες και συνήθειες που με καταβάλλουν (λανθασμένες διατροφικές πρακτικές, μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα, άγχος, υπερβολικά επίπεδα θυμού/επιθετικότητας, κ.ά.).» και «Λαμβάνω συχνά αναρρωτικές άδειες.», για να εκτιμηθεί στο βέλτιστο η αξιοπιστία της διάστασης αυτής.

##### **Πίνακας 4.5.1.** Πίνακας Αξιοπιστίας: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

| ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ                                    |                  |            |
|--|------------------|------------|
|  | Cronbach's Alpha | N of Items |
| Καταστάσεις και παράγοντες που αποτελούν πηγές εξουθένωσης | 0.882            | 24         |

|  |       |   |
|--|-------|---|
| Η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου | 0.906 | 6 |
| Πρακτικές αντιμετώπισης εργασιακής εξουθένωσης   | 0.815 | 8 |

Αναφορικά με την **εγκυρότητα**, η παρούσα έρευνα αξιοποίησε αρκετά στοιχεία από το ερωτηματολόγιο “Εργασιακό Στρες (JobStress) των Διοικητικών Στελεχών της Εκπαίδευσης” του κ. Αθανασίου Λαΐνα.

Συγκεκριμένα, για το τμήμα Α΄ της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, θέση που κατέχουν, συνολικό χρόνο υπηρεσίας), από το τμήμα Ε΄ «Βασικές πληροφορίες» του ερωτηματολογίου “Εργασιακό Στρες”. Στη συνέχεια, για να διαμορφωθεί το τμήμα Β΄, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το τμήμα Α΄ «Γενικές ερωτήσεις» και για το τμήμα Γ΄, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από το τμήμα Β΄ του ερωτηματολογίου «Πηγές/ παράγοντες στρες από την εργασία». Στο τελευταίο τμήμα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις από τμήμα Δ΄ του ερωτηματολογίου του Κ.Λαΐνα, «Τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού στρες». Για το τμήμα Β΄ και Γ΄ της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η 5-βάθμια κλίμακα αξιολόγησης (0=Καθόλου έως το 4=Πάρα πολύ) και για το τμήμα Δ΄ η 5-βάθμια κλίμακα (0=Ποτέ έως το 4=Πάντοτε).

Κατά τη διάρκεια της οργάνωσης του ερωτηματολογίου, υπήρξαν συναντήσεις με τον επιβλέπων καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, όπου εξετάστηκε η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου στο αν είναι κατανοητή, αν υπάρχουν εκφραστικά λάθη και αν είναι συσχετιζόμενη με το ερευνητικό ερώτημα το οποίο απαντάει. Στη συνέχεια έγιναν κάποιες τροποποιήσεις στις ερωτήσεις, προστέθηκαν κάποιες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν την έρευνα και αφαιρέθηκαν κάποιες οι οποίες δεν ήταν τόσο σχετικές. Κατά συνέπεια, η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης στη βάση της μεθόδου της εγκυρότητας βιβλιογραφίας, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε αρκετές εγχώριες έρευνες.

#### **4.6.Αναγκαιότητα της Έρευνας**

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιρρεπείς στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016). Το συγκεκριμένο σύνδρομο μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την αποτελεσματικότητα και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αποδώσουν επαρκώς. Το πρόβλημα καθίσταται ακόμη πιο έντονο στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξαιτίας της παγκοσμίως αναγνωρισμένης αξίας τους και της πολυπλοκότητας της μάθησης και της διδασκαλίας τους που οδηγεί πολλούς μαθητές στη αποτυχία στο συγκεκριμένο μάθημα. Έτσι, κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθηματικά, με δεδομένο μάλιστα ότι οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με βάση τη περιγραφική στατιστική τους ανάλυση.

### 5.1. Ανάλυση των δεδομένων με μεθόδους Περιγραφικής Στατιστικής

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση έχουν ως εξής:

#### A1) Φύλο

**Πίνακας 5.1.** Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

| Φύλο          | N          | Ποσοστό     |
|---------------|------------|-------------|
| Γυναίκα       | 118        | 59%         |
| Άνδρας        | 82         | 41%         |
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα 5.1. φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέρχουν λίγο έναντι των ανδρών (59% και 41% αντιστοίχως).

#### A2) Ηλικία

**Πίνακας 5.2.** Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία

| Ηλικία          | N          | Ποσοστό     |
|-----------------|------------|-------------|
| Έως 30 ετών     | 80         | 40%         |
| 31 – 40 ετών    | 65         | 32.5%       |
| 41 – 50 ετών    | 24         | 12%         |
| 51 – 60 ετών    | 26         | 13%         |
| Άνω των 60 ετών | 5          | 2.5%        |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Περίπου το 75% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί νεότεροι των 40 χρόνων, με μικρή υπεροχή των νεότερων των 30 χρόνων έναντι αυτών που είναι μεταξύ 31 και 40 ετών (40% και 32.5% αντιστοίχως). Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες μοιράζονται εξίσου στη δεκαετία των 50, στη δεκαετία των 60 ετών και άνω (12%, 13% και 2.5% αντιστοίχως).

### A3) Σχολική Μονάδα

**Πίνακας 5.3.** Κατανομή του δείγματος κατά σχολική μονάδα

| Σχολική Μονάδα    | N          | Ποσοστό %   |
|-------------------|------------|-------------|
| Γυμνάσιο          | 42         | 21%         |
| Λύκειο            | 52         | 26%         |
| Γυμνάσιο - Λύκειο | 106        | 53%         |
| <b>Σύνολο</b>     | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα του πίνακα 5.3 περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες εργάζονται και σε γυμνάσιο και λύκειο 53%.

### A4) Σπουδές

**Πίνακας 5.4.** Κατανομή του ερευνητικού δείγματος κατά σπουδές

| Σπουδές                | N          | Ποσοστό %   |
|------------------------|------------|-------------|
| Βασικός Τίτλος σπουδών | 108        | 54%         |
| Δεύτερο πτυχίο         | 6          | 3%          |
| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα   | 115        | 57.5%       |
| Διδακτορικό Δίπλωμα    | 6          | 3%          |
| <b>Σύνολο</b>          | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.4, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (57.5%), ενώ 3% έχει δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό δίπλωμα.

### A5) Θέση που κατέχετε σήμερα

**Πίνακας 5.5.** Κατανομή του δείγματος κατά τη θέση που κατέχουν

| Θέση             | N          | Ποσοστό %   |
|------------------|------------|-------------|
| Δημόσιος Τομέας  | 100        | 50%         |
| Ιδιωτικός Τομέας | 100        | 50%         |
| <b>Σύνολο</b>    | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Παρατηρείται πως οι μισοί εργάζονται στο δημόσιο τομέα και οι άλλοι μισοί στον ιδιωτικό με ποσοστό 50%.

### A6) Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση

**Πίνακας 5.6.** Κατανομή του δείγματος κατά τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας

| Συνολικός χρόνος υπηρεσίας | N          | Ποσοστό %   |
|----------------------------|------------|-------------|
| 0 – 5 έτη                  | 97         | 48.5%       |
| 5 – 10 έτη                 | 44         | 22%         |
| 10 – 15 έτη                | 28         | 14%         |
| 15 – 20 έτη                | 18         | 9%          |
| 25 – 30 έτη                | 6          | 3%          |
| 30 – 35 έτη                | 7          | 3.5%        |
| <b>Σύνολο</b>              | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, περίπου το 50% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν συνολική υπηρεσία από 0-5 έτη (48.5%). Επιπλέον, το 36% του δείγματος δηλώνει είτε 5-10 έτη υπηρεσίας (22%) είτε 10-15 έτη υπηρεσίας (14%).

**A7)** Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως

**Πίνακας 5.7.** Κατανομή του δείγματος κατά ώρες που διδάσκουν εβδομαδιαίως

| Ώρες εβδομαδιαίως | N          | Ποσοστό     |
|-------------------|------------|-------------|
| 0-15              | 29         | 14.5%       |
| 16-25             | 122        | 61%         |
| 26-40             | 46         | 23%         |
| Άνω των 40        | 3          | 1.5%        |
| <b>Σύνολο</b>     | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα παραπάνω από το 50% του δείγματος διδάσκουν από 16-25 ώρες εβδομαδιαίως (61%). Με μικρή υπεροχή υπερισχύουν αυτοί με τις 26-40 ώρες έναντι αυτών με 0-15 ώρες (23% και 14.5% αντίστοιχα). Το 1.5% του δείγματος ξεπερνάει τις 40 ώρες εβδομαδιαίως.

**A8)** Πόσες ώρες διδάσκετε κατά μέσο όρο ημερησίως

**Πίνακας 5.8.** Κατανομή του δείγματος κατά ώρες ημερήσιας διδασκαλίας

| Ώρες ημερησίως | N          | Ποσοστό     |
|----------------|------------|-------------|
| 0-5            | 161        | 80.5%       |
| 6-7            | 30         | 15%         |
| Άνω των 8      | 9          | 4.5%        |
| <b>Σύνολο</b>  | <b>200</b> | <b>100%</b> |



Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα το 80% του δείγματος διδάσκει ημερησίως έως 5 ώρες (80.5%), λιγότεροι διδάσκουν 6-7 (15%) και πολύ μικρό δείγμα ξεπερνάει τις 8 (4.5%).

**A9)** Ποια μαθήματα διδάσχετε

**Πίνακας 5.9.** Κατανομή του δείγματος ανά αντικείμενο διδασκαλίας

| Μαθήματα                            | N          | Ποσοστό     |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Μαθηματικά                          | 141        | 86%         |
| Άλγεβρα                             | 133        | 81.1%       |
| Γεωμετρία                           | 126        | 76.8%       |
| Μαθηματικά Κατεύθυνσης              | 76         | 46.3%       |
| Μαθηματικά και στοιχεία Στατιστικής | 44         | 26.8%       |
| Γεωγραφία                           | 13         | 7.9%        |
| Πληροφορική                         | 7          | 4.3%        |
| Φυσική                              | 24         | 14.6%       |
| Χημεία                              | 3          | 1.8%        |
| Βιολογία                            | 3          | 1.8%        |
| Άλλο                                | 3          | 1.8%        |
| <b>Σύνολο</b>                       | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, σχεδόν το 80% διδάσκει άλγεβρα-γεωμετρία, περίπου το 50% μαθηματικά κατεύθυνσης και το 25% μαθηματικά και στοιχεία στατιστικής. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διδάσκουν άλλα μαθήματα με την φυσική να υπερισχύει (14%).

#### **5.1.1. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση**

##### **Τμήμα Β'**

**B1)** Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;

**Πίνακας 5.10.** Κατανομή του δείγματος για το βαθμό εξουθένωσης από την εργασία

| Βαθμός  | N  | Ποσοστό |
|---------|----|---------|
| Καθόλου | 9  | 4.5%    |
| Λίγο    | 62 | 31%     |
| Αρκετό  | 92 | 46%     |

|               |            |             |
|---------------|------------|-------------|
| Πολύ          | 28         | 14%         |
| Πάρα πολύ     | 9          | 4.5%        |
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77%) δηλώνουν πως η διδασκαλία των μαθηματικών συνιστά αρκετά (46%) ή λίγο (31%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**B2)** Ποιο, κατά προσέγγιση, ποσοστό από τη συνολική εξουθένωση που δέχεστε από τις διάφορες πτυχές της καθημερινής σας ζωή (προσωπική, οικογενειακή, κοινωνική, επαγγελματική κλπ) θεωρείτε ότι προέρχεται από την εργασία σας;

**Πίνακας 5.11** Κατανομή του δείγματος για τη σχέση με τη συνολική εξουθένωση

| Συνολική εξουθένωση η από την εργασία | N          | Ποσοστό     |
|---------------------------------------|------------|-------------|
| 10%                                   | 32         | 16%         |
| 30%                                   | 70         | 35%         |
| 50%                                   | 64         | 32%         |
| 70%                                   | 29         | 14.5%       |
| 90%                                   | 5          | 2.5%        |
| <b>Σύνολο</b>                         | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (49%) δηλώνουν πως πάνω από το 50% της εξουθένωσής τους προέρχεται από τη διδασκαλία των μαθηματικών. Οι άλλοι μισοί (51%) αποδίδουν έως 30% της εξουθένωσής τους στο διδακτικό τους έργο.

**B3)** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) και συμπεριφορά;

**Πίνακας 5.12** Κατανομή του δείγματος κατά τις αρνητικές επιπτώσεις

| Αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία και την συμπεριφορά | N  | Ποσοστό |
|---|----|---------|
| Καθόλου   | 11 | 5.5%    |
| Λίγες   | 63 | 31.5%   |
| Αρκετές   | 80 | 40%     |
| Πολλές  | 37 | 18.5%   |
| Πάρα πολλές   | 9  | 4.5%    |

|               |            |             |
|---------------|------------|-------------|
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |
|---------------|------------|-------------|

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63%) δηλώνουν πως έχουν αρκετές ή τουλάχιστον πολλές αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική τους υγεία εξαιτίας της επαγγελματικής του εξουθένωσης.

**Πίνακας 5.13.** Κατανομή του δείγματος για τη σχέση εξουθένωσης και επιλογής επαγγέλματος

| <b>Μη επιλογή του επαγγέλματος</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|------------------------------------|------------|----------------|
| Ποτέ                               | 46         | 23%            |
| Σπάνια                             | 65         | 32.5%          |
| Μερικές Φορές                      | 62         | 31%            |
| Πολλές φορές                       | 27         | 13.5%          |
| Πάντοτε                            | 0          | 0              |
| <b>Σύνολο</b>                      | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63.5%) δηλώνουν πως σπάνια (32,5%) ή μερικές φορές μόνο (31%) έχουν σκεφτεί να αλλάξουν επάγγελμα λόγω εξουθένωσης.

#### **Τμήμα Γ΄:**

**Γ1)** Η ακαταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων (στενότητα χώρων, χαμηλή ποιότητα εξοπλισμού, χαμηλό επίπεδο καθαριότητας, υγιεινής, λειτουργικά προβλήματα κλπ).

**Πίνακας 5.14.** Κατανομή του δείγματος κατά την ακαταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων

| <b>Ακαταλληλότητα σχολικών εγκαταστάσεων</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Καθόλου                                      | 12         | 6%             |
| Λίγο   | 34         | 17%            |
| Μέτριο                                       | 76         | 38%            |
| Πολύ   | 57         | 28.5%          |
| Πάρα πολύ                                    | 21         | 10.5%          |
| <b>Σύνολο</b>                                | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77%) δηλώνουν πως η ακαταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων συνιστά σε μέτριο (38%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (39%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ2)** Η έλλειψη δυνατοτήτων και ευκαιριών για ουσιαστική αξιοποίηση των ψηφιακών υποδομών και εργαλείων (geogebra, sketchpad κ.α.)

**Πίνακας 5.15** Κατανομή του δείγματος κατά την έλλειψη ευκαιριών

| Έλλειψη δυνατοτήτων και ευκαιριών | N          | Ποσοστό     |
|-----------------------------------|------------|-------------|
| Καθόλου                           | 6          | 3%          |
| Λίγο                              | 41         | 20.5%       |
| Μέτριο                            | 63         | 31.5%       |
| Πολύ                              | 75         | 37.5%       |
| Πάρα πολύ                         | 15         | 7.5%        |
| <b>Σύνολο</b>                     | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (76.5%) δηλώνουν πως η έλλειψη δυνατοτήτων και ευκαιριών συνιστά σε μέτριο βαθμό (31.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (45%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ3)** Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθηματικών

**Πίνακας 5.16** Κατανομή του δείγματος σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα

| Αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών | N          | Ποσοστό     |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Καθόλου                             | 6          | 3%          |
| Λίγο                                | 28         | 14%         |
| Μέτριο                              | 88         | 44%         |
| Πολύ                                | 66         | 33%         |
| Πάρα πολύ                           | 12         | 6%          |
| <b>Σύνολο</b>                       | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (83%) δηλώνουν πως το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών συνιστά σε μέτριο (44%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (39%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ4)** Η πολυπλοκότητα της ύλης των μαθηματικών που καλούμαι να διδάξω

**Πίνακας 5.17** Κατανομή του δείγματος σχετικά με την πολυπλοκότητα της ύλης

| <b>Πολυπλοκότητα της ύλης των μαθηματικών</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---|------------|----------------|
| Καθόλου                                       | 28         | 14%            |
| Λίγο  | 45         | 22.5%          |
| Μέτριο  | 70         | 35%            |
| Πολύ  | 48         | 24%            |
| Πάρα πολύ                                     | 9          | 4.5%           |
| <b>Σύνολο</b>                                 | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (63.5%) δηλώνουν πως η πολυπλοκότητα της ύλης συνιστά σε μέτριο βαθμό (35%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (28.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ5)** Η έκταση της ύλης των μαθηματικών που καλούμαι να διδάξω σε ένα σχολικό έτος.

**Πίνακας 5.18** Κατανομή του δείγματος για την έκταση της ύλης των μαθηματικών

| <b>Η έκταση της ύλης των μαθηματικών</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Καθόλου                                  | 15         | 7.5%           |
| Λίγο                                     | 22         | 11%            |
| Μέτριο                                   | 50         | 25%            |
| Πολύ                                     | 87         | 43.5%          |
| Πάρα πολύ                                | 26         | 13%            |
| <b>Σύνολο</b>                            | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (81.5%) δηλώνουν πως η έκταση της ύλης συνιστά σε μέτριο βαθμό (25%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (56.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ6)** Τα χρονικά πλαίσια /οι προθεσμίες μέσα στις οποίες πρέπει να διεκπεραιωθεί συγκεκριμένη ύλη στα μαθηματικά σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα

**Πίνακας 5.19** Κατανομή του δείγματος κατά τα χρονικά πλαίσια /προθεσμίες

| <b>Χρονικά πλαίσια που πρέπει να διεκπεραιωθεί</b> | <b>N</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|--|----------|----------------|
|--|----------|----------------|

| <b>συγκεκριμένη ύλη</b> |            |             |
|-------------------------|------------|-------------|
| Καθόλου                 | 7          | 3.5%        |
| Λίγο                    | 23         | 11.5%       |
| Μέτριο                  | 47         | 23.5%       |
| Πολύ                    | 93         | 46.5%       |
| Πάρα πολύ               | 30         | 15%         |
| <b>Σύνολο</b>           | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (85%) δηλώνουν πως τα χρονικά πλαίσια που πρέπει να διεκπεραιωθεί η ύλη συνιστά σε μέτριο (23.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (61.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ7)** Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων.

**Πίνακας 5.20** Κατανομή του δείγματος κατά την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων

| <b>Ποιότητα σχολικών εγχειριδίων</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--------------------------------------|------------|----------------|
| Καθόλου                              | 7          | 3.5%           |
| Λίγο                                 | 31         | 15.5%          |
| Μέτριο                               | 81         | 40.5%          |
| Πολύ                                 | 63         | 31.5%          |
| Πάρα πολύ                            | 18         | 9%             |
| <b>Σύνολο</b>                        | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (81%) δηλώνουν πως η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων συνιστά σε μέτριο (40.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (40.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ8)** Οι επίσημες οδηγίες και οι εγκύκλιοι που αφορούν τη διδασκαλία των μαθηματικών (από το αρμόδιο υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

**Πίνακας 5.21** Κατανομή του δείγματος σχετικά με τις επίσημες οδηγίες

| <b>Επίσημες οδηγίες και οι εγκύκλιοι</b> | <b>N</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|--|----------|----------------|
| Καθόλου                                  | 5        | 2.5%           |
| Λίγο                                     | 32       | 16%            |
| Μέτριο                                   | 80       | 40%            |
| Πολύ                                     | 76       | 38%            |
| Πάρα πολύ                                | 7        | 3.5%           |

|               |            |             |
|---------------|------------|-------------|
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |
|---------------|------------|-------------|

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (81.5%) δηλώνουν πως οι επίσημες οδηγίες και οι εγκύκλιοι συνιστάν σε μέτριο (40%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (41.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ9)** Η σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά.

**Πίνακας 5.22** Κατανομή του δείγματος σχετικά με την σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά

| <b>Σχέση μαθητών με τα μαθηματικά</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---------------------------------------|------------|----------------|
| Καθόλου                               | 3          | 1.5%           |
| Λίγο                                  | 18         | 9%             |
| Μέτριο                                | 51         | 25.5%          |
| Πολύ                                  | 86         | 43%            |
| Πάρα πολύ                             | 42         | 21%            |
| <b>Σύνολο</b>                         | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89.5%) δηλώνουν πως η σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά συνιστά σε μέτριο (25.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (64%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ10)** Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στα μαθηματικά

**Πίνακας 5.23** Κατανομή του δείγματος κατά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών

| <b>Γνωστικό επίπεδο των μαθητών στα μαθηματικά</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Καθόλου  | 4          | 2%             |
| Λίγο   | 19         | 9.5%           |
| Μέτριο   | 36         | 18%            |
| Πολύ   | 94         | 47%            |
| Πάρα πολύ  | 47         | 23.5%          |
| <b>Σύνολο</b>                                      | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88.5%) δηλώνουν πως το γνωστικό των μαθητών με τα μαθηματικά συνιστά σε μέτριο (18%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (70.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

Γ11) Το μαθηματικό υπόβαθρο των μαθητών

Πίνακας 5.24 Κατανομή του δείγματος κατά το υπόβαθρο των μαθητών

| Υπόβαθρο των μαθητών στα μαθηματικά | N          | Ποσοστό     |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Καθόλου                             | 2          | 1%          |
| Λίγο                                | 22         | 11%         |
| Μέτριο                              | 34         | 17%         |
| Πολύ                                | 89         | 44.5%       |
| Πάρα πολύ                           | 53         | 26.5%       |
| <b>Σύνολο</b>                       | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88%) δηλώνουν πως το υπόβαθρο των μαθητών με τα μαθηματικά συνιστά σε μέτριο (17%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (71%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

Γ12) Η σχέση με τους μαθητές

Πίνακας 5.25 Κατανομή του δείγματος κατά τη σχέση με τους μαθητές

| Σχέση με τους μαθητές | N          | Ποσοστό     |
|-----------------------|------------|-------------|
| Καθόλου               | 19         | 9.5%        |
| Λίγο                  | 32         | 16%         |
| Μέτριο                | 64         | 32%         |
| Πολύ                  | 66         | 33%         |
| Πάρα πολύ             | 19         | 9.5%        |
| <b>Σύνολο</b>         | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (74.5%) δηλώνουν πως η σχέση τους με τους μαθητές συνιστά σε μέτριο (32%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (42.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

Γ13) Οι προαγωγικές εξετάσεις

Πίνακας 5.26 Κατανομή του δείγματος σχετικά με τις προαγωγικές εξετάσεις.

| Προαγωγικές εξετάσεις | N  | Ποσοστό |
|-----------------------|----|---------|
| Καθόλου               | 14 | 7%      |
| Λίγο                  | 39 | 19.5%   |



|               |            |             |
|---------------|------------|-------------|
| Μέτριο        | 69         | 34.5%       |
| Πολύ          | 67         | 33.5%       |
| Πάρα πολύ     | 11         | 5.5%        |
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73.5%) δηλώνουν πως οι προαγωγικές εξετάσεις συνιστούν σε μέτριο βαθμό (34.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (39%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ14)** Οι εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο.

**Πίνακας 5.27** Κατανομή του δείγματος σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο.

| Εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο | N          | Ποσοστό     |
|--|------------|-------------|
| Καθόλου                                | 9          | 4.5%        |
| Λίγο                                   | 24         | 12%         |
| Μέτριο                                 | 55         | 27.5%       |
| Πολύ                                   | 66         | 33%         |
| Πάρα πολύ                              | 46         | 23%         |
| <b>Σύνολο</b>                          | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (83.5%) δηλώνουν πως οι εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο συνιστούν σε μέτριο (27.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (56%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ15)** Η πίεση για την διδασκαλία ασκήσεων από την τράπεζα θεμάτων στο Λύκειο σε άλγεβρα, γεωμετρία και μαθηματικά κατεύθυνσης.

**Πίνακας 5.28** Κατανομή του δείγματος σχετικά με την τράπεζα θεμάτων.

| Πίεση για την διδασκαλία ασκήσεων από Τράπεζα θεμάτων | N  | Ποσοστό |
|---|----|---------|
| Καθόλου   | 11 | 5.5%    |
| Λίγο  | 18 | 9%      |
| Μέτριο  | 55 | 27.5%   |
| Πολύ  | 73 | 36.5%   |
| Πάρα πολύ   | 43 | 21.5%   |

|               |            |             |
|---------------|------------|-------------|
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |
|---------------|------------|-------------|

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (85.5%) δηλώνουν πως η τράπεζα θεμάτων συνιστά σε μέτριο (27.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (58%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ16)** Η συνεργασία με τους γονείς για την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά

**Πίνακας 5.29** Κατανομή του δείγματος συνεργασίας γονέων για την επίδοση

| <b>Συνεργασία με τους γονείς για την επίδοση των μαθητών</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Καθόλου  | 8          | 4%             |
| Λίγο   | 45         | 22.5%          |
| Μέτριο   | 62         | 31%            |
| Πολύ   | 69         | 34.5%          |
| Πάρα πολύ  | 16         | 8%             |
| <b>Σύνολο</b>  | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73.5%) δηλώνουν πως η συνεργασία με τους γονείς για την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά συνιστά σε μέτριο (31%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (42.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ17)** Η συνεργασία με τους γονείς για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών στα μαθηματικά στο σπίτι.

**Πίνακας 5.30** Κατανομή του δείγματος συνεργασίας γονέων για τον τρόπο υποστήριξης.

| <b>Συνεργασία με τους γονείς για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Καθόλου  | 8          | 4%             |
| Λίγο   | 38         | 19%            |
| Μέτριο   | 70         | 35%            |
| Πολύ   | 74         | 37%            |
| Πάρα πολύ  | 10         | 5%             |
| <b>Σύνολο</b>  | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77%) δηλώνουν πως η συνεργασία με τους γονείς για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών στα μαθηματικά στο σπίτι συνιστά σε μέτριο (35%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (42%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ18)** Η πληθώρα των υποχρεώσεων πέραν της διδακτικής πράξης, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ένας εκπαιδευτικός σήμερα.

**Πίνακας 5.31** Κατανομή του δείγματος κατά τη πληθώρα των υποχρεώσεων.

| <b>Πληθώρα των υποχρεώσεων</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--------------------------------|------------|----------------|
| Καθόλου                        | 3          | 1.5%           |
| Λίγο                           | 20         | 10%            |
| Μέτριο                         | 55         | 27.5%          |
| Πολύ                           | 84         | 42%            |
| Πάρα πολύ                      | 38         | 19%            |
| <b>Σύνολο</b>                  | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88.5%) δηλώνουν πως η πληθώρα των υποχρεώσεων που έχουν συνιστά σε μέτριο (27.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (61%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ19)** Η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας μου εκτός ωραρίου (απογευματινές και βραδινές ώρες) για:

**Πίνακας 5.32.1** Κατανομή του δείγματος κατά τον προσδιορισμό μαθησιακών στόχων

| <b>Μαθησιακοί στόχοι του μαθήματος για την επόμενη μέρα</b> | <b>N</b>   |
|---|------------|
| Καθόλου   | 7          |
| Λίγο  | 54         |
| Μέτριο  | 65         |
| Πολύ  | 54         |
| Πάρα πολύ   | 20         |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>200</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα περίπου το 75% του δείγματος δηλώνουν πως η συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου για τον προσδιορισμό των μαθησιακών

στόχων συνιστά σε μέτριο ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Το υπόλοιπο 25% συνιστά λίγο ή καθόλου.

**Πίνακας 5.32.2** Κατανομή του δείγματος κατά την επιλογή μαθηματικών έργων για διάφορα τμήματα.

| <b>Μαθηματικά έργα σε συμβατικό περιβάλλον</b> | <b>N</b>   |
|--|------------|
| Καθόλου  | 8          |
| Λίγο   | 34         |
| Μέτριο   | 83         |
| Πολύ   | 63         |
| Πάρα πολύ                                      | 12         |
| <b>Σύνολο</b>                                  | <b>200</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα περίπου το 80% του δείγματος δηλώνουν πως η συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου για την επιλογή μαθηματικών έργων για διάφορα τμήματα συνιστά σε μέτριο ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Το υπόλοιπο 20% συνιστά λίγο ή καθόλου.

**Πίνακας 5.32.3** Κατανομή του δείγματος κατά την επιλογή μαθηματικών έργων για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες.

| <b>Μαθηματικά έργα για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες</b> | <b>N</b>   |
|---|------------|
| Καθόλου   | 10         |
| Λίγο  | 38         |
| Μέτριο  | 66         |
| Πολύ  | 70         |
| Πάρα πολύ   | 16         |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>200</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα το 75% του δείγματος δηλώνουν πως η συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου για την επιλογή μαθηματικών έργων για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες συνιστά σε μέτριο ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Το υπόλοιπο 25% συνιστά λίγο ή καθόλου.

**Πίνακας 5.32.4** Κατανομή του δείγματος κατά την επιλογή μαθηματικών έργων σε ψηφιακό περιβάλλον.

| <b>Μαθηματικά έργα σε ψηφιακό περιβάλλον</b> | <b>N</b>   |
|--|------------|
| Καθόλου                                      | 16         |
| Λίγο   | 45         |
| Μέτριο                                       | 62         |
| Πολύ   | 67         |
| Πάρα πολύ                                    | 10         |
| <b>Σύνολο</b>                                | <b>200</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα περίπου το 75% του δείγματος δηλώνουν πως η συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου για την επιλογή μαθηματικών έργων σε ψηφιακό περιβάλλον συνιστά σε μέτριο ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Το υπόλοιπο 25% συνιστά λίγο ή καθόλου.

**Πίνακας 5.32.5.** Κατανομή δείγματος κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας για την επόμενη μέρα.

| <b>Προετοιμασία διδασκαλίας</b> | <b>N</b>   |
|---------------------------------|------------|
| Καθόλου                         | 4          |
| Λίγο                            | 46         |
| Μέτριο                          | 69         |
| Πολύ                            | 66         |
| Πάρα πολύ                       | 15         |
| <b>Σύνολο</b>                   | <b>200</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα περίπου το 75% του δείγματος δηλώνουν πως η συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου για την επιλογή μαθηματικών έργων σε ψηφιακό περιβάλλον συνιστά σε μέτριο ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Το υπόλοιπο 25% συνιστά λίγο ή καθόλου.

**Πίνακας 5.32.6.** Κατανομή δείγματος σχετικά με την προετοιμασία διαγωνισμάτων και διόρθωση των απαντήσεων .

| <b>Προετοιμασία διαγωνισμάτων και διόρθωση απαντήσεων</b> | <b>N</b> |
|---|----------|
| Καθόλου   | 4        |
| Λίγο  | 40       |
| Μέτριο  | 53       |

|               |            |
|---------------|------------|
| Πολύ          | 75         |
| Πάρα πολύ     | 28         |
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> |

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα περίπου το 80% του δείγματος δηλώνουν πως η προετοιμασία διαγωνισμάτων και η διόρθωση απαντήσεων συνιστά σε μέτριο ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Το υπόλοιπο 20% συνιστά λίγο ή καθόλου.

**Γ20)** Η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

**Πίνακας 5.33** Κατανομή του δείγματος κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης

| <b>Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---|------------|----------------|
| Καθόλου   | 16         | 8%             |
| Λίγο  | 17         | 8.5%           |
| Μέτριο  | 84         | 42%            |
| Πολύ  | 67         | 33.5%          |
| Πάρα πολύ   | 16         | 8%             |
| <b>Σύνολο</b>                                     | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (83.5%) δηλώνουν πως η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνιστά σε μέτριο (42%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (41.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ21)** Οι σχέσεις με τους συναδέλφους (δυνατότητες συνεργασίας, στήριξης, διαλόγου κλπ).

**Πίνακας 5.34** Κατανομή του δείγματος κατά τις σχέσεις με τους συναδέλφους.

| <b>Σχέσεις με συναδέλφους</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|-------------------------------|------------|----------------|
| Καθόλου                       | 28         | 14%            |
| Λίγο                          | 41         | 20.5%          |
| Μέτριο                        | 74         | 37%            |
| Πολύ                          | 52         | 26%            |
| Πάρα πολύ                     | 5          | 2.5%           |
| <b>Σύνολο</b>                 | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (65.5%) δηλώνουν πως οι σχέσεις με τους συναδέλφους συνιστούν σε μέτριο (37%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (28.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ22)** Η σχέση με τον/την διευθυντή/ρια της εκπαιδευτικής μονάδας όπου εργάζομαι.

**Πίνακας 5.35** Κατανομή δείγματος κατά την σχέση με τον/την διευθυντή/ρια.

| <b>Διευθυντής/ρια εκπαιδευτικής μονάδας</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---|------------|----------------|
| Καθόλου                                     | 20         | 10%            |
| Λίγο  | 34         | 17%            |
| Μέτριο                                      | 68         | 34%            |
| Πολύ  | 62         | 31%            |
| Πάρα πολύ                                   | 16         | 8%             |
| <b>Σύνολο</b>                               | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73%) δηλώνουν πως η σχέση με τον/την διευθυντή/ρια συνιστά σε μέτριο (34%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (39%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ23)** Η έλλειψη «μονιμότητας» στη θέση που κατέχω

**Πίνακας 5.36** Κατανομή του δείγματος κατά την έλλειψη μονιμότητας

| <b>Έλλειψη μονιμότητας στη θέση που κατέχουν</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Καθόλου  | 24         | 12%            |
| Λίγο   | 14         | 7%             |
| Μέτριο   | 38         | 19%            |
| Πολύ   | 62         | 31%            |
| Πάρα πολύ  | 62         | 31%            |
| <b>Σύνολο</b>                                    | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (81%) δηλώνουν πως η έλλειψη μονιμότητας της θέσης τους συνιστά σε μέτριο (19%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (62%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ24)** Το ενδεχόμενο μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας σχολικής χρονιάς να διδάσκω άλλους μαθητές.

**Πίνακας 5.37** Κατανομή δείγματος για την διδασκαλία μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας χρονιάς.

| <b>Να διδάξουν άλλους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας χρονιάς</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---|------------|----------------|
| Καθόλου   | 15         | 7.5%           |
| Λίγο  | 43         | 21.5%          |
| Μέτριο  | 55         | 27.5%          |
| Πολύ  | 58         | 29%            |
| Πάρα πολύ   | 29         | 14.5%          |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (71%) δηλώνουν πως το ενδεχόμενο διδασκαλίας μαθητών μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας χρονιάς συνιστά σε μέτριο (27.5%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (43.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

**Γ25)** Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι διαθέσιμες (συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μου)

**Πίνακας 5.38** Κατανομή δείγματος κατά τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

| <b>Δυνατότητες που είναι διαθέσιμες</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---|------------|----------------|
| Καθόλου                                 | 6          | 3%             |
| Λίγο                                    | 41         | 20.5%          |
| Μέτριο                                  | 90         | 45%            |
| Πολύ                                    | 55         | 27.5%          |
| Πάρα πολύ                               | 8          | 4%             |
| <b>Σύνολο</b>                           | <b>200</b> | <b>100%</b>    |



Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (76.5%) δηλώνουν πως οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι διαθέσιμες συνιστούν σε μέτριο (45%) ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό (31.5%) πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς.

#### Τμήμα Δ':

**Δ1)** Μελετώ προσεκτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θέτω εφικτούς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους (π.χ. κατανόηση κρίσιμων μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές και μείωση ή αύξηση των εργασιών που ανατίθενται στην τάξη)

**Πίνακας 5.39** Κατανομή του δείγματος κατά τους εφικτούς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους.

| Εφικτούς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους | N          | Ποσοστό     |
|---|------------|-------------|
| Ποτέ  | 3          | 1.5%        |
| Σπάνια  | 16         | 8%          |
| Μερικές φορές                                 | 45         | 22.5%       |
| Συνήθως                                       | 86         | 43%         |
| Πάντοτε                                       | 50         | 25%         |
| <b>Σύνολο</b>                                 | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (90.5%) δηλώνουν πως μελετούν προσεκτικά το αναλυτικό πρόγραμμα και θέτουν εφικτούς στόχους μερικές φορές (22.5%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (68%).

**Δ2)** Προγραμματίζω τη διδασκαλία μου με εναλλακτικούς τρόπους (διαδραστική παρουσίαση του μαθήματος, διαμόρφωση φύλλων εργασίας, αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών κ.α.).

**Πίνακας 5.40** Κατανομή δείγματος κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας με εναλλακτικούς στόχους.

| Προγραμματίζω τη διδασκαλία μου με εναλλακτικούς τρόπους | N | Ποσοστό |
|--|---|---------|
| Ποτέ   | 7 | 3.5%    |

|               |            |             |
|---------------|------------|-------------|
| Σπάνια        | 35         | 17.5%       |
| Μερικές φορές | 67         | 33.5%       |
| Συνήθως       | 65         | 32.5%       |
| Πάντοτε       | 26         | 13%         |
| <b>Σύνολο</b> | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (79%) δηλώνουν πως προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους με εναλλακτικούς τρόπους μερικές φορές (33.5%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (45.5%).

**Δ3) Πειραματίζομαι με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας**

**Πίνακας 5.41** Κατανομή δείγματος κατά τον πειραματισμό της διδασκαλίας

| <b>Πειραματίζομαι με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------|----------------|
| Ποτέ   | 9          | 4.5%           |
| Σπάνια   | 44         | 22%            |
| Μερικές φορές  | 68         | 34%            |
| Συνήθως  | 63         | 31.5%          |
| Πάντοτε  | 16         | 8%             |
| <b>Σύνολο</b>  | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73.5%) δηλώνουν πως πειραματίζουν την διδασκαλία με διάφορους τρόπους μερικές φορές (34%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (39.5%).

**Δ4) Εμπλουτίζω το stock των ασκήσεων και προβλημάτων που έχω συσσωρεύσει με τα χρόνια, ώστε να μπορώ να επιλέγω με ευκολία τις /τα κατάλληλες/α για τους μαθητές μου.**

**Πίνακας 5.42** Κατανομή δείγματος κατά τον εμπλουτισμό του stock των ασκήσεων.

| <b>Εμπλουτίζω το stock των ασκήσεων</b> | <b>N</b>   | <b>Ποσοστό</b> |
|---|------------|----------------|
| Ποτέ                                    | 2          | 1%             |
| Σπάνια                                  | 10         | 5%             |
| Μερικές φορές                           | 40         | 20%            |
| Συνήθως                                 | 92         | 46%            |
| Πάντοτε                                 | 56         | 28%            |
| <b>Σύνολο</b>                           | <b>200</b> | <b>100%</b>    |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (94%) δηλώνουν πως εμπλουτίζουν το stock των ασκήσεων μερικές φορές (20%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (74%).

**Δ5)** Συνεργάζομαι με τους άλλους μαθηματικούς του σχολείου για να βελτιώσω τις διδακτικές μου πρακτικές

**Πίνακας 5.43** Κατανομή του δείγματος κατά την συνεργασία με άλλους μαθηματικούς.

| Συνεργάζομαι με τους άλλους μαθηματικούς | N          | Ποσοστό     |
|--|------------|-------------|
| Ποτέ                                     | 12         | 6%          |
| Σπάνια                                   | 33         | 16.5%       |
| Μερικές φορές                            | 82         | 41%         |
| Συνήθως                                  | 52         | 26%         |
| Πάντοτε                                  | 21         | 10.5%       |
| <b>Σύνολο</b>                            | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77.5%) δηλώνουν πως συνεργάζονται με άλλους μαθηματικούς μερικές φορές (41%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (36.5%).

**Δ6)** Ζητώ βοήθεια από κάποιον έμπειρο συνάδελφο

**Πίνακας 5.44** Κατανομή δείγματος βοήθειας από συνάδελφο

| Ζητώ βοήθεια από κάποιον έμπειρο συνάδελφο | N          | Ποσοστό     |
|--|------------|-------------|
| Ποτέ                                       | 15         | 7.5%        |
| Σπάνια                                     | 29         | 14.5%       |
| Μερικές φορές                              | 82         | 42%         |
| Συνήθως                                    | 49         | 24.5%       |
| Πάντοτε                                    | 23         | 11.5%       |
| <b>Σύνολο</b>                              | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (78%) δηλώνουν πως ζητάνε βοήθεια από κάποιον έμπειρο συνάδελφο μερικές φορές (42%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (36%).

**Δ7) Επιχειρώ να βελτιώσω τη σχέση με τους μαθητές**

**Πίνακας 5.45** Κατανομή του δείγματος κατά την βελτίωση των σχέσεων

| Επιχειρώ να βελτιώσω τη σχέση με τους μαθητές | N          | Ποσοστό     |
|---|------------|-------------|
| Ποτέ  | 1          | 0.5%        |
| Σπάνια  | 5          | 2.5%        |
| Μερικές φορές                                 | 22         | 11%         |
| Συνήθως                                       | 76         | 38%         |
| Πάντοτε                                       | 96         | 48%         |
| <b>Σύνολο</b>                                 | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (97%) δηλώνουν πως επιχειρούν να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους μαθητές μερικές φορές (11%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (86%).

**Δ8) Επιχειρώ να βελτιώσω τη συνεργασία μου με τους γονείς των μαθητών**

**Πίνακας 5.46** Κατανομή του δείγματος βελτίωσης συνεργασίας με τους γονείς.

| Επιχειρώ να βελτιώσω τη συνεργασία μου με τους γονείς των μαθητών | N          | Ποσοστό     |
|---|------------|-------------|
| Ποτέ  | 3          | 1.5%        |
| Σπάνια  | 19         | 9.5%        |
| Μερικές φορές   | 44         | 22%         |
| Συνήθως   | 82         | 41%         |
| Πάντοτε   | 52         | 26%         |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89%) δηλώνουν πως επιχειρούν να βελτιώσουν τη συνεργασία με τους γονείς μερικές φορές (22%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (67%).

**Δ9)** Επιδίδομαι σε δραστηριότητες που με βοηθούν να αποστασιοποιούμαι από τη διδασκαλία των μαθηματικών(ακούω μουσική, μελετώ βιβλία, αθλούμαι, ασχολούμαι με τις καλές τέχνες, κ.ά.)

**Πίνακας 5.47** Κατανομή του δείγματος κατά την συμμετοχή σε δραστηριότητες.

| Επιδίδομαι σε δραστηριότητες που με βοηθούν | N          | Ποσοστό     |
|---|------------|-------------|
| Ποτέ  | 8          | 4%          |
| Σπάνια                                      | 34         | 17%         |
| Μερικές φορές                               | 52         | 26%         |
| Συνήθως                                     | 74         | 37%         |
| Πάντοτε                                     | 32         | 16%         |
| <b>Σύνολο</b>                               | <b>200</b> | <b>100%</b> |

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (79%) δηλώνουν πως επιδίδονται σε δραστηριότητες μερικές φορές (26%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (53%).

**Δ10)** Αγχώνομαι και υιοθετώ δραστηριότητες και συνήθειες που με καταβάλλουν (λανθασμένες διατροφικές πρακτικές, μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα, άγχος, υπερβολικά επίπεδα θυμού/επιθετικότητας, κ.ά.).

**Πίνακας 5.48** Κατανομή του δείγματος κατά την υιοθέτηση συνηθειών

| Αγχώνομαι και υιοθετώ δραστηριότητες και συνήθειες που με καταβάλλουν | N          | Ποσοστό     |
|---|------------|-------------|
| Ποτέ  | 13         | 6.5%        |
| Σπάνια  | 48         | 24%         |
| Μερικές φορές   | 84         | 42%         |
| Συνήθως   | 46         | 23%         |
| Πάντοτε   | 9          | 4.5%        |
| <b>Σύνολο</b>   | <b>200</b> | <b>100%</b> |

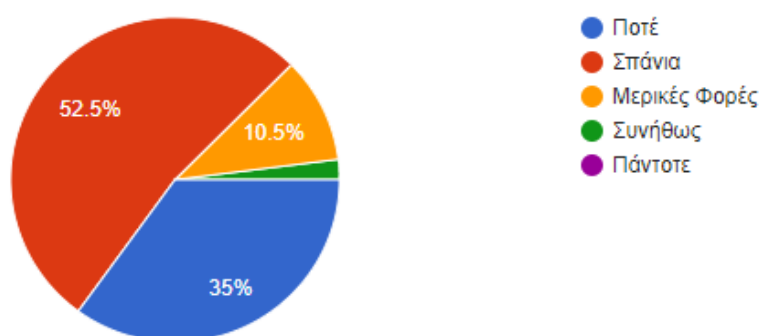
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (69.5%) δηλώνουν πως αγχώνονται και υιοθετούν δραστηριότητες και συνήθειες που τους καταβάλλουν μερικές φορές (42%) ή και τουλάχιστον τις περισσότερες φορές (27.5%).

**Δ11)** Λαμβάνω συχνά αναρρωτικές άδειες.

**Πίνακας 5.49** Κατανομή του δείγματος κατά τις αναρρωτικές άδειες

| Λαμβάνω συχνά αναρρωτικές άδειες | N          | Ποσοστό     |
|----------------------------------|------------|-------------|
| Ποτέ                             | 70         | 35%         |
| Σπάνια                           | 105        | 52.5%       |
| Μερικές φορές                    | 21         | 10.5%       |
| Συνήθως                          | 4          | 2%          |
| Πάντοτε                          | 0          | 0%          |
| <b>Σύνολο</b>                    | <b>200</b> | <b>100%</b> |

**Γράφημα 5.49** Κυκλικό διάγραμμα κατανομής του δείγματος κατά τις αναρρωτικές άδειες



Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (87.5%) δηλώνουν πως λαμβάνουν αναρρωτικές άδειες σπάνια (52.5%) ή και ποτέ (35%).

## 5.2. Ανάλυση Δεδομένων με μεθόδους Επαγωγικής Στατιστικής

Έχοντας παρουσιάσει τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων με μεθόδους περιγραφικής στατιστικής, στη συνέχεια πραγματοποιείται μια διερευνητική ανάλυση για τους παράγοντες-τμήματα της έρευνας. Αρχικά, για τη διεξαγωγή της ανάλυσης αυτής, υπολογίστηκε ένα αντιπροσωπευτικό σκορ για κάθε ένα τμήμα λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο των επιμέρους ερωτήσεων. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι λόγω του ότι το τμήμα Β δεν είχε εκφρασμένες ερωτήσεις στην ίδια κλίμακα δε μπόρεσε να δημιουργηθεί κάποιο σκορ και άρα οι ερωτήσεις του εξετάζονται μεμονωμένα.

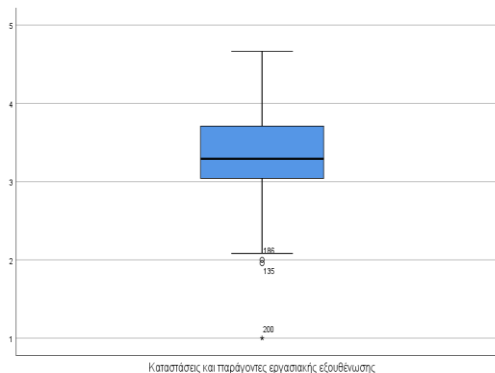
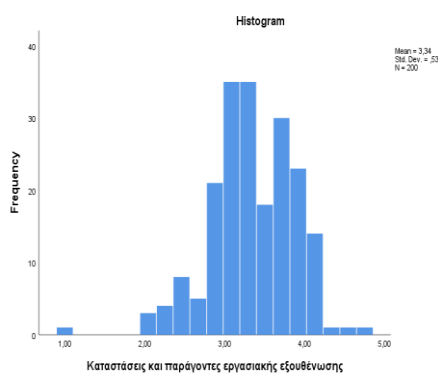
Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων, Πίνακας.5.3.1., παρατηρείται ότι οι μεταβλητές «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» (Μ.Τ.=3.34, Τ.Α.=0.53), «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» (Μ.Τ.=3.20, Τ.Α.=0.82) και «Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης» (Μ.Τ.=3.59, Τ.Α.=0.64) έχουν κατά μέσο όρο επίπεδα που ξεπερνάνε την ουδετερότητα (Τιμή=3) και κατευθύνονται προς υψηλότερα επίπεδα, ενώ σύμφωνα με τις εκτιμώμενες τιμές των μέτρων ασυμμετρίας, τα δεδομένα παρουσιάζουν αρνητική ασυμμετρία, με τιμές -0.58, -0.15 και -0.69 αντίστοιχα, και άρα οι κατανομές τους είναι λοξές προς τα αριστερά.

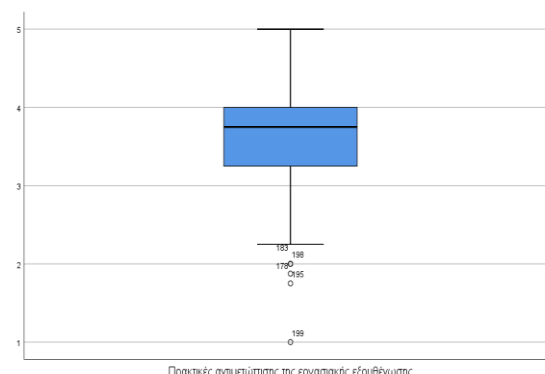
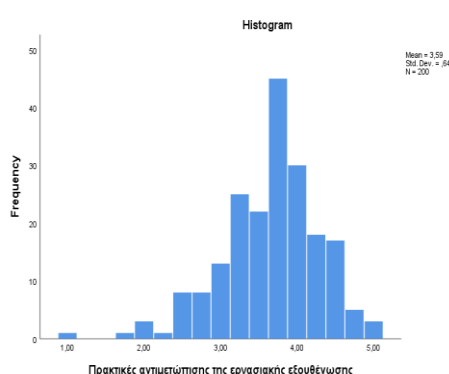
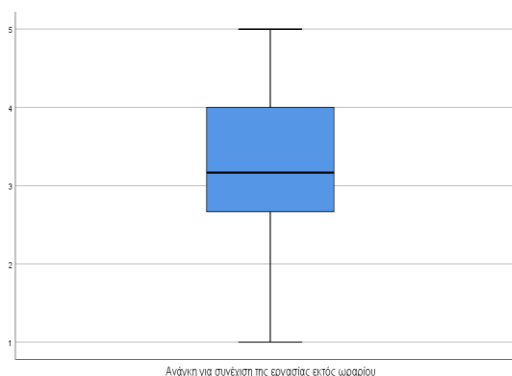
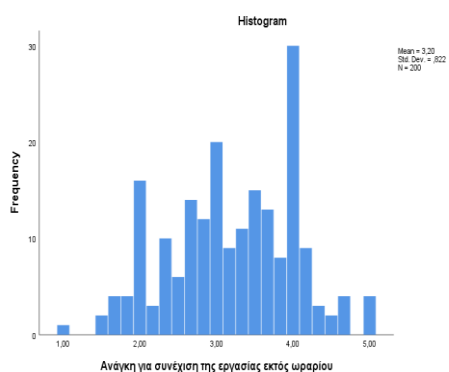
#### Περιγραφικά

|                 | Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης | Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου | Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης |
|-----------------|---|--|--|
| Μέση τιμή       | 3,34  | 3,20   | 3,59   |
| Διάμεσος        | 3,29  | 3,17   | 3,75   |
| Διασπορά        | ,28   | ,68  | ,41  |
| Τυπική απόκλιση | ,53   | ,82  | ,64  |
| Ελάχιστο        | 1,00  | 1,00   | 1,00   |
| Μέγιστο         | 4,67  | 5,00   | 5,00   |
| Εύρος           | 3,67  | 4,00   | 4,00   |
| Λοξότητα        | -,58  | -,15   | -,69   |
| Κύρτωση         | 1,40  | -,61   | 1,08   |

**Πίνακας 5.3.1** Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Αντιπροσωπευτικές μεταβλητές βάσει του μέσου όρου

Το ακόλουθο γράφημα, Γράφημα 5.3.1, παρουσιάζει τα αντίστοιχα ιστογράμματα και θηκογράμματα κατανομών για τις παραπάνω μεταβλητές.





**Γράφημα 5.3.1.** Ιστογράμματα (αριστερά) και θηκογράμματα (δεξιά) κατανομών - Αντιπροσωπευτικές μεταβλητές βάσει του μέσου όρου

Στη συνέχεια της ανάλυσης, εξετάσθηκε η κανονικότητα των κατανομών για όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές με τη χρήση των ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, κάτω από επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ . Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα ελέγχων, Πίνακας 5.3.2, εκτιμήθηκε ότι ο έλεγχος Shapiro-Wilk, απορρίπτει τη κανονικότητα ( $p < 0.05$ ) για όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές, συμπεριφορά που διατηρεί ( $p < 0.05$ ) και ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, εκτός από τη περίπτωση «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $p > 0.05$ ). Παρατηρώντας όμως τα εκτιμώμενα περιγραφικά μέτρα, το ιστόγραμμα και το θηκόγραμμα της μεταβλητής «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης», παρατηρούμε ότι η κατανομή είναι ασύμμετρη και συνεπώς υιοθετούμε το αποτέλεσμα του ελέγχου Shapiro-Wilk περί μη-κανονικότητας της κατανομής.



ΤΕΣΤ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

|   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       | Shapiro-Wilk |     |      |
|---|---------------------------------|-----|-------|--------------|-----|------|
|   | Statistic                       | Df  | P     | Statistic    | df  | P    |
| Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | ,239                            | 200 | ,000  | ,879         | 200 | ,000 |
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | ,209                            | 200 | ,000  | ,901         | 200 | ,000 |
| Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;                 | ,283                            | 200 | ,000  | ,776         | 200 | ,000 |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης   | ,057                            | 200 | ,200* | ,974         | 200 | ,001 |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου  | ,094                            | 200 | ,000  | ,977         | 200 | ,002 |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης  | ,109                            | 200 | ,000  | ,970         | 200 | ,000 |

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας.5.3.2 Έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk - Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η διερεύνηση των συσχετίσεων σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά θα γίνει με τη χρήση μη-παραμετρικών ελέγχων, για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ . Αρχικά, διερευνώντας τις διαφορές ως προς το φύλο, εκτιμήθηκε με τη χρήση του μη-παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U-test, Πίνακας.5.3.3., ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;» ( $Z=-0.507$ ,  $p=0.612>0.05$ ), «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)» ( $Z=-1.138$ ,  $p=0.255>0.05$ ), «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;» ( $Z=-1.179$ ,  $p=0.238>0.05$ ), «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $Z=-0.116$ ,  $p=0.908>0.05$ ), «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» ( $Z=-1.262$ ,  $p=0.207>0.05$ ) και «Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης» ( $Z=-1.226$ ,  $p=0.220>0.05$ ).

Ως αποτέλεσμα το φύλο δεν επιδρά στις εξεταζόμενες διαστάσεις εργασιακής εξουθένωσης.

|   | Φύλο   |      |         |      | Mann-Whitney U-test |       |
|---|--------|------|---------|------|---------------------|-------|
|   | Άνδρας |      | Γυναίκα |      | Z                   | P     |
|   | M.T.   | T.A. | M.T.    | T.A. |                     |       |
| Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | 2,78   | ,93  | 2,86    | ,86  | -,507               | ,612  |
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | 2,76   | 1,01 | 2,92    | ,88  | -                   | ,255  |
| Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;                 | 2,30   | ,73  | 2,15    | ,83  | -                   | ,238  |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης   | 3,34   | ,55  | 3,34    | ,52  | -,116               | ,908  |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου  | 3,28   | ,89  | 3,15    | ,77  | -                   | ,207  |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης  | 3,54   | ,64  | 3,63    | ,64  | -                   | ,220  |
|   |        |      |         |      |                     | 1,226 |

Πίνακας 5.3.3 Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-WhitneyU-test – Φύλο - Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης

Αντίστοιχα, διερευνώντας τις διαφορές ως προς τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας στην εκπαίδευση, εκτιμήθηκε με τη χρήση του μη-παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis test, Πίνακας.5.3.4, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;» ( $H=3.209$ ,  $p=0.668>0.05$ ), «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)» ( $H=5.239$ ,  $p=0.387>0.05$ ), «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;» ( $H=4.613$ ,  $p=0.465>0.05$ ), «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $H=7.984$ ,  $p=0.157>0.05$ ), «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» ( $H=4.057$ ,

$p=0.541>0.05$ ) και «Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης» ( $H=7.369$ ,  $p=0.195>0.05$ ). Ως αποτέλεσμα ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν επιδρά στις εξεταζόμενες διαστάσεις εργασιακής εξουθένωσης.

|   | Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στη εκπαίδευση |      |          |      |           |      |           |      |           |      |           |      | Kruskal-Wallistest |      |
|---|---|------|----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|--------------------|------|
|   | 0-5 έτη                                   |      | 5-10 έτη |      | 10-15 έτη |      | 15-20 έτη |      | 25-30 έτη |      | 30-35 έτη |      | H                  | P    |
|   | M.T.                                      | T.A. | M.T.     | T.A. | M.T.      | T.A. | M.T.      | T.A. | M.T.      | T.A. | M.T.      | T.A. |                    |      |
| Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | 2,74                                      | ,92  | 2,91     | ,91  | 2,79      | ,74  | 2,94      | ,54  | 3,17      | 1,47 | 3,14      | 1,07 | 3,209              | ,668 |
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | 2,78                                      | ,99  | 2,80     | ,95  | 2,86      | ,71  | 3,22      | ,73  | 3,17      | 1,33 | 2,86      | 1,07 | 5,239              | ,387 |
| Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;                 | 2,30                                      | ,81  | 2,25     | ,78  | 2,00      | ,82  | 2,06      | ,80  | 2,00      | ,89  | 2,29      | ,49  | 4,613              | ,465 |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης   | 3,45                                      | ,47  | 3,24     | ,63  | 3,25      | ,47  | 3,13      | ,58  | 3,09      | ,58  | 3,47      | ,54  | 7,984              | ,157 |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου  | 3,22                                      | ,83  | 3,06     | ,92  | 3,20      | ,70  | 3,19      | ,64  | 3,39      | 1,04 | 3,64      | ,88  | 4,057              | ,541 |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης  | 3,64                                      | ,57  | 3,53     | ,74  | 3,40      | ,68  | 3,72      | ,64  | 3,35      | ,75  | 4,02      | ,56  | 7,369              | ,195 |

**Πίνακας 1.3.4.** Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallistest - Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στη εκπαίδευση - Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης

Όσον αφορά τη θέση που κατέχουν, παρατηρήθηκε με τη χρήση των μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U-test, Πίνακας.5.3.5, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;» ( $Z=-0.020$ ,  $p=0.984>0.05$ ), «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)» ( $Z=-0.299$ ,  $p=0.765>0.05$ ), «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;» ( $Z=-0.045$ ,  $p=0.964>0.05$ ), «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $Z=-0.939$ ,  $p=0.348>0.05$ ), «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» ( $Z=-0.206$ ,  $p=0.837>0.05$ ) και «Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης» ( $Z=-1.300$ ,  $p=0.194>0.05$ ). Ως αποτέλεσμα η σημερινή θέση των εκπαιδευτικών, δεν επιδρά στις εξεταζόμενες διαστάσεις εργασιακής εξουθένωσης.

|   | Θέση που κατέχετε σήμερα        |      |                                  |      | Mann-Whitney |      |
|---|---------------------------------|------|----------------------------------|------|--------------|------|
|   | Εκπαιδευτικός<br>δημόσιου τομέα |      | Εκπαιδευτικός<br>Ιδιωτικού τομέα |      | U-test       |      |
|   | M.T.                            | T.A. | M.T.                             | T.A. | Z            | P    |
|   |                                 |      |                                  |      |              |      |
| Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | 2,83                            | ,87  | 2,83                             | ,91  | -,020        | ,984 |
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | 2,88                            | ,92  | 2,82                             | ,96  | -,299        | ,765 |
| Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;                 | 2,21                            | ,81  | 2,22                             | ,79  | -,045        | ,964 |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης   | 3,32                            | ,54  | 3,36                             | ,52  | -,939        | ,348 |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου  | 3,19                            | ,79  | 3,21                             | ,86  | -,206        | ,837 |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης  | 3,66                            | ,62  | 3,52                             | ,66  | -1,300       | ,194 |

Πίνακας 5.3.5. Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-WhitneyU-test – Θέση που κατέχετε σήμερα - Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης.

Τέλος, αναφορικά με τη σχολική μονάδα διδασκαλίας, εκτιμήθηκε με τη χρήση των μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallistest, Πίνακας.5.3.6, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;» ( $H=2.857, p=0.240>0.05$ ), «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)» ( $H=1.025, p=0.599>0.05$ ), «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;» ( $H=2.533, p=0.282>0.05$ ), «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $H=0.532, p=0.767>0.05$ ), «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» ( $H=0.468, p=0.791>0.05$ ) και «Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης» ( $H=1.501, p=0.472>0.05$ ). Ως αποτέλεσμα η σχολική μονάδα εργασίας δεν επιδρά στις εξεταζόμενες διαστάσεις εργασιακής εξουθένωσης.

|   | Σχολική Μονάδα |      |        |      |                     |      | Kruskal-<br>Wallistest |      |
|---|----------------|------|--------|------|---------------------|------|------------------------|------|
|   | Γυμνάσιο       |      | Λύκειο |      | Γυμνάσιο-<br>Λύκειο |      |                        |      |
|   | M.T.           | T.A. | M.T.   | T.A. | M.T.                | T.A. | H                      | P    |
| Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | 2,95           | ,82  | 2,71   | 1,00 | 2,84                | ,85  | 2,857                  | ,240 |
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | 2,95           | ,88  | 2,85   | 1,00 | 2,81                | ,94  | 1,025                  | ,599 |
| Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;                 | 2,38           | ,76  | 2,13   | ,82  | 2,19                | ,79  | 2,533                  | ,282 |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης   | 3,33           | ,55  | 3,31   | ,50  | 3,35                | ,54  | ,532                   | ,767 |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου  | 3,21           | ,71  | 3,28   | ,80  | 3,16                | ,88  | ,468                   | ,791 |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης  | 3,66           | ,50  | 3,66   | ,66  | 3,53                | ,68  | 1,501                  | ,472 |

Πίνακας 5.3.6. Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallistest–Σχολική μονάδα - Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης.

Διερευνώντας τώρα τις συσχετίσεις σύμφωνα με τις ώρες διδασκαλίας, εκτιμήθηκε με τη χρήση των μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman's Rho, Πίνακας.5.3.7, ότι για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ , τόσο οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ( $p>0.05$ ) όσο και οι ημερήσιες ( $p>0.05$ ) δε συσχετίζονται με τις υπό διερεύνηση μεταβλητές «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;», «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)», «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;», «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης», «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» και «Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί, ότι εάν αυξηθεί το επίπεδο σημαντικότητας από  $\alpha=0.05$  σε  $\alpha=0.10$ , εκτιμάτε ότι υπάρχει ασθενής στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση στο ζεύγος μεταβλητών «Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο ημερησίως»-«Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;» ( $Rho=0.122$ ,  $p=0.086<0.10$ ), κατά την οποία όσο αυξάνουν οι ημερήσιες ώρες τόσο τείνει να αυξάνει ο βαθμός του αισθήματος ότι γενικά η εργασία αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για αυτούς.

#### ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

|          |   | Πόσες ώρες                            |   |             |
|----------|---|---------------------------------------|---|-------------|
|          |   | διδάσκετε, κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως | Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο ημερησίως |             |
| Spearman | Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | Rho                                   | ,107  | <b>,122</b> |
| n'srho   |   | p                                     | ,132  | <b>,086</b> |
|          |   | N                                     | 200   | 200         |
|          | Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | Rho                                   | ,045  | ,069        |
|          |   | p                                     | ,527  | ,330        |
|          |   | N                                     | 200   | 200         |
|          | Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά  | Rho                                   | -,106   | -,116       |

|  |     |       |      |
|--|-----|-------|------|
| τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα; | P   | ,134  | ,102 |
|  | N   | 200   | 200  |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης  | Rho | ,077  | ,020 |
|  | P   | ,276  | ,778 |
|  | N   | 200   | 200  |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου   | Rho | ,081  | ,026 |
|  | P   | ,255  | ,719 |
|  | N   | 200   | 200  |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης   | Rho | -,001 | ,013 |
|  | P   | ,993  | ,858 |
|  | N   | 200   | 200  |

Πίνακας 5.3.7. Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman's Rho - Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως/ Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο ημερησίως- Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης.

Αναλύοντας τώρα τις συσχετίσεις που προκύπτουν μεταξύ των υπό διερεύνηση διαστάσεων και μεταβλητών με τη χρήση του συντελεστή μη-παραμετρικής συσχέτισης Spearman's Rho, Πίνακας.5.3.8, εκτιμήθηκε αρχικά ότι για τη μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;» και επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές/ διαστάσεις «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)» ( $Rho=0.622$ ,  $p=0.000<0.05$ ), «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;» ( $Rho=0.509$ ,  $p=0.000<0.05$ ), «Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $Rho=0.206$ ,  $p=0.004<0.05$ ) και «Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου» ( $Rho=0.151$ ,  $p=0.033<0.05$ ), κατά την οποία όσο αυξάνει ο βαθμός αίσθησης ότι η εργασία αποτελεί παράγοντα εξουθένωσης τόσο τείνει να αυξάνει και ο βαθμός ότι η εξουθένωση έχει αρνητικές επιπτώσεις στη προσωπική υγεία, έχουν υπάρξει

περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουν σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μην είχαν επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα, ότι οι παράγοντες εξουθένωσης έχουν υψηλή επιρροή καθώς και τείνει να αυξάνεται η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου. Ακόμη, η μεταβλητή «*Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)*» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές/ διαστάσεις «*Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;*» ( $Rho=0.398$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και «*Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης*» ( $Rho=0.185$ ,  $p=0.009<0.05$ ), κατά τις οποίες όσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία τόσο τείνει να αυξάνει το αίσθημα ότι θα ήταν καλύτερο να μην είχαν επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα καθώς και δέχονται υψηλή επιρροή από τους παράγοντες εξουθένωσης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η μεταβλητή «*Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης*» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές/ διαστάσεις «*Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου*» ( $Rho=0.428$ ,  $p=0.000<0.05$ ) και «*Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης*» ( $Rho=0.310$ ,  $p=0.000<0.05$ ), όπου όσο οι παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης επηρεάζουν την ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου και τις πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης. Τέλος, εκτιμήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «*Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου*»-«*Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης*» ( $Rho=0.143$ ,  $p=0.043<0.05$ ), κατά την οποία όσο αυξάνει η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου τόσο αυξάνει και ο βαθμός αξιολόγησης στις πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι αυξάνοντας το επίπεδο σημαντικότητας από  $\alpha=0.05$  σε  $\alpha=0.10$ , εκτιμήθηκε ότι υπάρχει ασθενή στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων «*Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)*»-«*Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου*» ( $Rho=0.134$ ,  $p=0.058<0.10$ ), «*Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;*»-«*Καταστάσεις*



και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης» ( $Rho=0.125$ ,  $p=0.077<0.10$ ) και «Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;»-«Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης» ( $Rho=-0.133$ ,  $p=0.060<0.10$ ), κατά τις οποίες όσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία τόσο αυξάνει η ανάγκη για εργασία εκτός ωραρίου, όσο περισσότερο σκέφτονται ότι θα ήταν καλύτερο να επιλέξουν άλλο επάγγελμα τόσο αυξάνει η εργασιακή εξουθένωση καθώς και τα επίπεδα πρακτικών αντιμετώπισής της.

#### ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

|  |   |     | Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα; |               | Καταστάσεις Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου |   | Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης |     |   |             |
|--|---|-----|---|---------------|--|---|--|-----|---|-------------|
| Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας; |   |     | Rho   | p             | N  | Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) |  | Rho | p | N           |
| Spearman's rho   | Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;  | Rho | 1,000   | <b>,622**</b> | <b>,509**</b>  | <b>,206**</b>   | <b>,151*</b>                                       |     |   |             |
|  |   | p   | .   | <b>,000</b>   | <b>,000</b>  | <b>,004</b>   | <b>,033</b>  |     |   |             |
|  |   | N   | 200   | 200           | 200  | 200   | 200  |     |   | 200         |
|  | Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) | Rho |   | 1,000         | <b>,398**</b>  | <b>,185**</b>   | <b>,134</b>  |     |   |             |
|  |   | p   |   | .             | <b>,000</b>  | <b>,009</b>   | <b>,058</b>  |     |   |             |
|  |   | N   |   |               | 200  | 200   | 200  |     |   | 200         |
|  | Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά  | Rho |   |               | 1,000  | <b>,125</b>   | <b>,001</b>  |     |   |             |
|  |   | p   |   |               | .  | <b>,077</b>   | <b>,986</b>  |     |   | <b>,060</b> |

|  |     |       |               |               |     |
|--|-----|-------|---------------|---------------|-----|
| τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα; | N   | 200   | 200           | 200           | 200 |
| Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης  | Rho | 1,000 | <b>,428**</b> | <b>,310**</b> |     |
|  | p   | .     | <b>,000</b>   | <b>,000</b>   |     |
|  | N   | 200   | 200           | 200           |     |
| Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου   | Rho |       | 1,000         | <b>,143*</b>  |     |
|  | p   |       | .             | <b>,043</b>   |     |
|  | N   |       | 200           | 200           |     |
| Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης   | Rho |       |               | 1,000         |     |
|  | p   |       |               | .             |     |
|  | N   |       |               | 200           |     |

Πίνακας 5.3.8. Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman's Rho- Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας/ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική)/ Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα/ Καταστάσεις και παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης/ Ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου/ Πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης, εκτιμήθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, του συνολικού χρόνου υπηρεσίας στην εκπαίδευση, της θέσης, της σχολικής μονάδας, των ημερησίων και εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας δεν επηρεάζουν τον βαθμό εργασιακής εξουθένωσης, τις επιπτώσεις στη προσωπική υγεία, τη σκέψη ότι έπρεπε να επιλέξουν άλλο επάγγελμα, τους παράγοντες εξουθένωσης, τις ανάγκες για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου καθώς και τις πρακτικές αντιμετώπισης. Από την άλλη πλευρά, σε μεγαλύτερο εύρος σφάλματος, εκτιμήθηκε ότι όσο αυξάνουν οι ημερήσιες ώρες διδασκαλίας τόσο τείνει να αυξάνει και το αίσθημα ότι η εργασία αποτελεί παράγοντα εξουθένωσης.

Διερευνώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των υπό διερεύνηση διαστάσεων και μεταβλητών, εκτιμήθηκε αρχικά ότι όσο περισσότερο πιστεύουν ότι η εργασία τους αποτελεί παράγοντα εξουθένωσης τόσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία, σκέφτονται περισσότερο να είχαν επιλέξει άλλο επάγγελμα, δέχονται μεγαλύτερη επιρροή από τους παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης,

καθώς και έχουν αυξημένη ανάγκη για συνέχιση εργασίας εκτός ωραρίου. Ακόμη, εκτιμήθηκε ότι όσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία τόσο αυξάνεται η επιρροή από τους παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης και παράλληλα τείνει να αυξάνει το αίσθημα ότι θα ήταν καλύτερο να μην είχαν επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Επίσης, όσο αυξάνονται τα σκορ στους παράγοντες εξουθένωσης, τόσο αυξάνει, μεταξύ άλλων, η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου καθώς και οι πρακτικές αντιμετώπισής της. Παράλληλα, παρατηρήθηκε μεταξύ άλλων, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας εκτός ωραρίου τόσο αυξάνει και ο βαθμός αξιολόγησης στις πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης. Τέλος, σε μεγαλύτερο εύρος σφάλματος, εκτιμήθηκε ότι όσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία τόσο αυξάνει η ανάγκη για εργασία εκτός ωραρίου, όσο περισσότερο σκέφτονται ότι θα ήταν καλύτερο να επιλέξουν άλλο επάγγελμα τόσο αυξάνει η εργασιακή εξουθένωση καθώς και τα επίπεδα πρακτικών αντιμετώπισής της.

### **5.3. Συζήτηση και συμπεράσματα**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξουθένωση, το βαθμό που δηλώνουν επαγγελματική εξουθένωση, τους παράγοντες, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γυμνάσια, λύκεια, ιδιωτικά σχολεία και φροντιστήρια.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται, στη συνέχεια, ανά ερευνητικό ερώτημα:

Ως προς το 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Σε ποιο βαθμό δηλώνουν εξουθενωμένοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνουν πως η διδασκαλία των μαθηματικών συνιστά σε αρκετό ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς. Μία πιθανή ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού είναι η πολυπλοκότητα

της σχέσης του μαθηματικού πληθυσμού με τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με διάφορους τρόπους να προσελκύσουν τους μαθητές και να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Όμως, πολλοί μαθητές σκέφτονται αρνητικά για τα μαθηματικά και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καταβάλει προσπάθειες να ανατρέψει αυτήν την αρνητική σχέση με το αντικείμενο και να υποστηρίξει τους μαθητές να συνεχίσουν να εργάζονται για να επιτύχουν στα μαθηματικά (Ramlietal, 2013). Οι Φλάμπουρα κ.α. (2018) διαπιστώνουν πως χωρίς το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθηματικά δεν υπάρχει επιτυχία στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις, βρέθηκε πως κανένα από τα **δημογραφικά χαρακτηριστικά** δεν εμφανίστηκε να επηρεάζει το βαθμό εργασιακής εξουθένωσης. Αναλυτικότερα, για το φύλο βρέθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την εργασία των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) όπου επισημαίνεται πως πρόσφατες έρευνες με εκπαιδευτικούς δείχνουν ότι δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εργασιακής εξουθένωσης. Αναφορικά με ευρύτερους πληθυσμούς, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη μελέτη της Maslach (1982), όπου βρέθηκε πως οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες, αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση και εξουθενώνονται πιο εύκολα, εξαιτίας και της επιβάρυνσής τους με περισσότερες οικογενειακές υποχρεώσεις από τους άνδρες.

Αναφορικά με την ηλικία, βρέθηκε πως η ηλικία δεν επιδρά στις εξεταζόμενες διαστάσεις εργασιακής εξουθένωσης. Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Zabel (2001) με δείγμα εκπαιδευτικών. Βέβαια, σε δείγμα με ευρύτερο πληθυσμό αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Maslach (1982), σύμφωνα με την οποία, οι νέοι εργαζόμενοι εξουθενώνονται περισσότερο από ότι οι μεγαλύτεροι. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι τελευταίοι έχουν περισσότερη εμπειρία, είναι πιο σταθεροί στις απόψεις τους και μπορούν πιο εύκολα να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, και για τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστική σημαντική διαφορά. Ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας δεν επιδρά στις

εξεταζόμενες διαστάσεις εργασιακής εξουθένωσης, όπως καταδεικνύουν και άλλες σχετικές έρευνες (Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2010).

Βρέθηκε, ωστόσο, πως όσο αυξάνουν οι ημερήσιες ώρες διδασκαλίας τόσο τείνει να αυξάνει και το αίσθημα των συμμετεχόντων ότι η εργασία αποτελεί παράγοντα εξουθένωσης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Boljat et al. (2021), σύμφωνα με την οποία, όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αρκετές ώρες, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις, μερικές φορές δε μπορούν να ελέγξουν το άγχος τους και οδηγούνται σε σοβαρές καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης. Κάτι ανάλογο βρέθηκε και στην έρευνα της Maslach (1982) με δείγμα από τον ευρύτερο πληθυσμό: όταν τα άτομα εργάζονται περισσότερες ώρες, νιώθουν πίεση και υπερφόρτωση και αυτό οδηγεί σε εξουθένωση.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία τόσο αυξάνεται η επιρροή από τους παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης και παράλληλα τείνει να αυξάνει το αίσθημα ότι θα ήταν καλύτερο να μην είχε επιλεγεί το συγκεκριμένο επάγγελμα. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα του Alshammari (2022), πως όταν οι εκπαιδευτικοί φτάσουν στο τελικό στάδιο εξουθένωσης, σκέφτονται πως το προτιμότερο θα ήταν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους.

Τέλος, με μεγαλύτερο εύρος σφάλματος, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο η εξουθένωση επηρεάζει τη προσωπική υγεία τόσο αυξάνει η ανάγκη για εργασία εκτός ωραρίου, όπως και στην έρευνα του Alshammari (2022). Ακόμη, όσο περισσότερο σκέφτονται οι συμμετέχοντες ότι θα ήταν καλύτερο να επιλέξουν άλλο επάγγελμα τόσο φαίνεται να αυξάνει η εργασιακή εξουθένωσή τους, καθώς και τα επίπεδα πρακτικών αντιμετώπισής της. Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτό των Evers κ.ά. (2000), σύμφωνα με το οποίο, όταν ο εκπαιδευτικός νιώσει πως έχει εξουθενωθεί σε μεγάλο βαθμό, θέλει να εντοπίσει τους παράγοντες που τον εξουθενώνουν, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί την κατάσταση της εξουθένωσης.

Ως προς το 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: *Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους παράγοντες/ τις πηγές της επαγγελματικής εξουθένωσης;*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο **κύριος παράγοντας** εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, είναι η **σχέση** των μαθητών με τα μαθηματικά και το υπόβαθρο τους. Αυτό συμφωνεί με τον Κοσμόπουλο (1998), ο οποίος υποστηρίζει πως μία δυσκολία που συναντάνε πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι η πολυπλοκότητα της σχέσης των μαθητών με τα μαθηματικά. Πολλοί από αυτούς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις μαθηματικές ιδέες, με αποτέλεσμα να νιώθουν φόβο και απέχθεια για τα μαθηματικά, αισθήματα τα οποία καλείται να διαχειριστεί και να περιορίσει ο εκπαιδευτικός. Στην ίδια κατεύθυνση ο Acharya (2017) βρήκε ότι η ελλιπής γνώση εμπόδισε τους συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνά του να προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο, καθώς οι περισσότεροι αγνοούσαν βασικές έννοιες, γεγονός που συνιστούσε πηγή ανησυχίας, εντατικής προσπάθειας και ενίοτε εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς. Οι Durlak et al. (2011) υποστήριξαν πως η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι πολύ σημαντική για την ψυχολογία και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη των μαθητών, η διαχείριση αποτροπής της άκομψης συμπεριφοράς των παιδιών και η άμεση διδασκαλία έχουν θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς.

Το εύρημα της παρούσας μελέτης ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε πως οι **σχέσεις** με τους **συναδέλφους** αποτελεί πηγή εξουθένωσης έρχεται σε αντίθεση με αυτό των Skaalvik et al. (2016), πως μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν παραιτήθηκαν από την εργασία τους λόγω της υποστήριξης που τους παρείχε το συναδελφικό περιβάλλον. Δηλαδή, το καλό κλίμα που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον απομακρύνει τον εργαζόμενο από την εγκατάλειψη.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, πηγή εξουθένωσης αποτελεί και η **συνεργασία** των εκπαιδευτικών με τους **γονείς** για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών στα μαθηματικά στο σπίτι. Το συγκεκριμένο επιβεβαιώνεται και από τον Acharya (2017) ο οποίος βρήκε πως πολλοί γονείς αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα μαθηματικά διότι δεν έχουν τις κατάλληλες βάσεις, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να χάνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτά και οι επιδόσεις τους να είναι πολύ χαμηλές συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν υποστήριξη εκτός σχολείου.

Μία ακόμη πηγή που συνιστά εξουθένωση για τους συμμετέχοντες είναι οι **προθεσμίες** και τα χρονικά περιθώρια εντός των οποίων απαιτείται να διεκπεραιωθεί η **ύλη** των μαθηματικών. Σε μια αντίστοιχης εστίασης μελέτη ο Nagy (2006) βρήκε πως οι τελειομανείς εκπαιδευτικοί προτιμούν να μη συνεργάζονται, δε δέχονται βοήθεια, θέλουν να ανταποκρίνονται στις προθεσμίες, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν πολύ ελεύθερο χρόνο, να αγχώνονται και να αισθάνονται εξουθένωση.

Βέβαια, και η διαδικασία **αξιολόγησης** συνιστά πηγή εξουθένωσης για τους ερωτώμενους, πράγμα που επιβεβαιώνει και ο Κάτσικας (2015), ο οποίος υποδεικνύει ως πηγή άγχους των εκπαιδευτικών την αρνητική κριτική που δέχονται από γονείς, τον διευθυντή ή και από το σχολικό σύμβουλο.

Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ισχυρίζεται πως η **έλλειψη** δυνατοτήτων και **ευκαιριών** για ουσιαστική αξιοποίηση των ψηφιακών υποδομών και εργαλείων αποτελεί πηγή εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό συνάδει με την επισήμανση του Κοσμόπουλου (1998) πως κατά την εργασία των εκπαιδευτικών δεν προσφέρονται πολλές ευκαιρίες βελτίωσης της μάθησής τους και συχνά επιδιώκουν μόνοι τους να διευρύνουν τις δεξιότητες τους για να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Ως προς το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις επιπτώσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και πως την αντιμετωπίζουν;

Οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως η κύρια **επίπτωση** της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ότι αυξάνεται το **άγχος** και τα επίπεδα **επιθετικότητας**. Το εύρημα συνάδει με την επισήμανση του Eichinger (2000) που υποστηρίζει πως η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά τη σωματική αλλά και την ψυχολογική υγεία του εργαζομένου. Ακόμη, ο Alshammari (2022) επισημαίνει πως πολλές φορές οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί είναι επιθετικοί και άλλες φορές προτιμούν την αποστασιοποίηση.

Ακόμη, το παραπάνω εύρημα συνάδει και με ευρήματα αντίστοιχων μελετών στον ευρύτερο πληθυσμό. Συγκεκριμένα, ο Demir (2018) εξηγεί πως η ψυχολογική πίεση και το άγχος, προκύπτουν όταν ο εργαζόμενος αισθανθεί κάποια απειλή ή όταν έρθει αντιμέτωπος με κάποιον παράγοντα που του προκαλεί στρες. Αλλά και οι Jenkins και Maslach (1994) υποστηρίζουν πως ο εργαζόμενος, αν εξουθενωθεί, αδυνατεί να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργηθεί και πως η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται άμεσα με το νευρωτισμό αλλά και το ψυχιατρικό προφίλ της νευρασθένειας. Ουσιαστικά, αντιπροσωπεύει από μόνη της μία μορφή ψυχικής ασθένειας, προκαλεί ψυχική δυσλειτουργία, δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία, όπως για παράδειγμα στρες, κατάθλιψη και μείωση της αυτοεκτίμησης.

Επιπρόσθετα, μία ακόμη επίπτωση που δηλώνεται και από αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι η υιοθέτηση λανθασμένων διατροφικών συνηθειών. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Anne (2014) με δείγμα από τον ευρύτερο πληθυσμό, ότι ο εξουθενωμένος εργαζόμενος τείνει να παραμελεί τα κατάλληλα γεύματα που πρέπει να καταναλώσει μέσα στη μέρα, δεν έχει οργανωμένο πρόγραμμα διατροφής και συνήθως κατευθύνεται σε γεύματα τα οποία δεν είναι υψηλής θρεπτικής αξίας.

Ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε στα δεδομένα της παρούσας μελέτης έδειξε πως όσο περισσότερο πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι η εργασία τους αποτελεί παράγοντα εξουθένωσης τόσο περισσότερο δηλώνουν πως η εξουθένωση επηρεάζει την προσωπική τους υγεία, εύρημα που συνάδει με αυτά της μελέτης του Eichinger (2000).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως η κύρια πρακτική επιτυχούς αντιμετώπισης της εξουθένωσης είναι η **βελτίωση σχέσεων** με τους μαθητές. Οι Evers et al. (2000) αναφέρουν πως η ευχάριστη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η έπαινοι σε κάποια δραστηριότητα ή εργασία τους βοηθά να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα, απομακρύνει την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών και βελτιώνει τις επιδόσεις τους. Επίσης, οι Durlak et al. (2011)



ισχυρίζονται πως η υποστήριξη των μαθητών, η βελτίωση της διαχείρισης της συμπεριφοράς τους έχουν θετικές επιπτώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών.

Μία ακόμη πρακτική αντιμετώπισης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που υπέδειξαν οι συμμετέχοντες είναι ο εμπλουτισμός της τράπεζας των ασκήσεων και προβλημάτων, για να επιλέγονται με ευκολία οι κατάλληλες για τους μαθητές. Το συγκεκριμένο συνάδει με τα ευρήματα του DuFour (2006) ότι κύριος σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να προετοιμάζονται κατάλληλα για να μπορέσουν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και να τους κατευθύνουν προς την επιτυχία.

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες τείνουν να δηλώνουν πως προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους με εναλλακτικούς τρόπους. Αυτό συνάδει με την επισήμανση των Ramli et al. (2013), πως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντοπίσουν τρόπους να προσελκύσουν τους μαθητές, να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη διδασκαλία του μαθήματος και να είναι σε θέση να παρουσιάσουν τα μαθηματικά με τέτοιο τρόπο ώστε να απομακρύνουν τους μαθητές από προβληματικούς τρόπους σκέψης.

Τέλος, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος υπέδειξαν τη συμμετοχή σε δραστηριότητα ως πρακτική αντιμετώπισης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Αυτό συνάδει με αντίστοιχα ευρήματα ερευνών με δείγματα από τον ευρύτερο πληθυσμό. Για παράδειγμα, ο Conn (2010) υποστηρίζει πως οποιαδήποτε δραστηριότητα μπορεί να βοηθήσει να μειωθεί το στρες. Ειδικά η σωματική άσκηση είναι μία αποτελεσματική δραστηριότητα χαλάρωσης και αποφόρτισης.

Συμπερασματικά, όσον αφορά το *1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα*, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως η διδασκαλία των μαθηματικών συνιστά σε αρκετό ή και τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό πηγή εξουθένωσης γι' αυτούς, ενώ κανένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζεται να επηρεάζει το βαθμό εργασιακής εξουθένωσης με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Αναφορικά με το *2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα*, βρέθηκε πως ο κύριος παράγοντας που αποτελεί πηγή εξουθένωσης είναι η σχέση που έχουν οι μαθητές με τα μαθηματικά. Τέλος, σε σχέση με το *3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα*, η κύρια επίπτωση που δηλώνεται είναι ότι αυξάνεται το άγχος και τα επίπεδα επιθετικότητας. Η κύρια πρακτική

αντιμετώπισης της εξουθένωσης που υποδεικνύεται είναι η βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές.

#### **5.4.Περιορισμοί της μελέτης και μελλοντική έρευνα**

Ένας βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως η μέθοδος δειγματοληψίας περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιπλέον, τα δεδομένα για την εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά συλλέχθηκαν ένα συγκεκριμένο μήνα, το Δεκέμβριο. Θα ήταν ωφέλιμο να συλλεχθούν από διάφορα χρονικά διαστήματα, δηλαδή και στην αρχή του έτους και στο τέλος και ενδεχομένως τα ευρήματα να ήταν διαφορετικά. Ακόμη, υπάρχει η πιθανότητα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μη δόθηκαν με ειλικρίνεια εξαιτίας της φύσης του θέματος. Ένα ακόμη περιοριστικό στοιχείο που πρέπει να θεωρηθεί είναι η έλλειψη/απουσία ερευνών και γενικά των βιβλιογραφικών αναφορών που συνδέονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά. Τέλος, ένας τελευταίος περιορισμός της έρευνας είναι ότι τα περισσότερα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η παροχή διευκρινήσεων, που στην περίπτωση της διαζώσης συμπλήρωσης βοήθησε στην αποσαφήνιση κάποιων σημείων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας δείχνει μέτρια έως υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ανεξαρτήτως δημογραφικών χαρακτηριστικών. Η παραπάνω διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήζει περαιτέρω έρευνα. Αυτό που θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και θα μπορούσε να μελετηθεί, είναι να πραγματοποιηθεί μία ποιοτική έρευνα, για να ανιχνευθούν οι πηγές που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση, αλλά και να διερευνηθούν σε βάθος οι επιπτώσεις της στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ακόμη, θα ήταν ωφέλιμο σε επόμενες έρευνες με αντικείμενο την εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά, να συλλεχθούν δεδομένα από διάφορους μήνες του σχολικού έτους και όχι μόνο από ένα μήνα. Επίσης, το δείγμα της παρούσας έρευνας προερχόταν από όλη την Ελλάδα, ενώ θα

ήταν ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθούν δείγματα από αστικές και μη περιοχές και να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Τέλος, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ουσιαστικά και συστηματικά το φαινόμενο της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά, διότι τα αποτελέσματα της παρούσας μικρής κλίμακας μελέτης υποδεικνύουν πως είναι υπαρκτό φαινόμενο και οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν την διοίκηση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο να προβούν σε αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του εργασιακού περιβάλλοντος και στις εργασιακές τους συνθήκες, με στόχο την αποφυγή της εξουθένωσής τους και, κατά συνέπεια, την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τους έργου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ξενόγλωσση**

Acharya, B. R. (2017). Factors affecting difficulties in learning mathematics by mathematics learners. *International Journal of Elementary Education*, 6(2), 8-15.

Alexander, P. (2004). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom tasks (Cambridge Dialogs)*.

Alshammari, A. (2022). The Burnout among Mathematics Teachers in Middle schools in Saudi Arabia. *Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia* (pp.2089-2097).

Anne, S. (2014). Burnout: recognize and reverse. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 151(1), 4-5.

Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the West. *Journal of Mathematics Education*, 2(2), 147-164.

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800.

Balevre, P. (2001). Professional nursing burnout and irrational thinking. *Journal for Nurses in Professional Development*, 17(5), 264-271.

Ball, D., & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on the teaching and learning of mathematics* (pp. 83–104). Westport, CT: Ablex.

Baroody, A and Dowker, A. (2003). *The development of arithmetic concepts and skills: constructing adaptive expertise*. USA: Library of Congress Cataloguing- in-Publication Data.

- Basnet D. (2003). *Teaching Problems Faced by Mathematics Teachers in Existing Curriculum of Grade Eight*. Master's thesis; faculty of education, T. U. Kirtipur.
- Bergeson, T. (2000). Teaching and learning mathematics. *State Superintendent of Public Instruction, Washington*.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology, 26*(4), 519-539.
- Blanton, M., & Kaput, J. (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*, 412-446.
- Blom, V., Richter, A., Hallsten, L., & Svedberg, P. (2018). The associations between job insecurity, depressive symptoms and burnout: The role of performance-based self-esteem. *Economic and Industrial Democracy, 39*(1), 48-63.
- Boljat, I., Bubica, N., & Matana, A. (2021, July). Stressors and burnout symptoms of math teachers in croatian primary and high schools. In *Proceedings of edulearn21 Conference* (Vol.5, p. 6th).
- Bressi, S. K., & Vaden, E. R. (2017). Reconsidering self care. *Clinical Social Work Journal, 45*(1), 33-38.
- Carvalho, D. (2015). *Senior-Level Math Teachers' Perceptions on Student and Teacher Math Anxiety in the Classroom*. *Zeitschrift fur Romanische Philologie*. University of Toronto.
- Cassel, R. N. (1984). Critical factors related to teacher burnout. *Education, 105*(1).
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.
- Cobb, P., & Hodge, L. L. (2002). A relational perspective on issues of cultural diversity and equity as they play out in the mathematics classroom. *Mathematical Thinking and Learning, 4*, 249–284.
- Conn, V. S. (2010). Anxiety outcomes after physical activity interventions: meta-analysis findings. *Nursing research, 59*(3), 224.

Croark, C.J, Mehaffie, K.E, McCall, R.B and Greenberg, M.T. (2007). *Evidence-Based Practices and Programs for early childhood*. United Kingdom: Sage.

Cui, Q., Chao, Q., Han, J., Zhang, X., Ren, Y., & Shi, J. (2018). Job stress, burnout and the relationship among the science and mathematics teachers in basic education schools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3235-3244.

Demir, S. (2018). The Relationship between Psychological Capital and Stress, Anxiety, Burnout, Job Satisfaction, and Job Involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-153.

DfES (2001), 'Work-based training for young people and work-based learning for adults: *volumes and outcomes*', First Release, 22 June, SFR 28/2001, London, Department for Education and Skills.

Dieser, R. B., Edginton, C. R., & Ziemer, R. (2017, July). Decreasing patient stress and physician/medical workforce burnout through health care environments: uncovering the serious leisure perspective at Mayo Clinic's Campus in Rochester, Minnesota. In *Mayo Clinic Proceedings* (Vol. 92, No. 7, pp. 1080-1087). Elsevier.

DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2013). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. IAP.

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., ... & Lalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention science*, 17(3), 325-337.

DuFour, R., & DuFour, R. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*. Solution Tree Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.

Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International journal of disability, development and education*, 47(4), 397-412.

Eliacin, J., Flanagan, M., Monroe-DeVita, M., Wasmuth, S., Salyers, M. P., & Rollins, A. L. (2018). Social capital and burnout among mental healthcare providers. *Journal of Mental Health*, 27(5), 388-394.

Evers, W. J., Gerrichhauzen, J., & Tomic, W. (2000). The Prevention and Mending of Burnout among Secondary School Teachers. *Technical Report*.

Faller, M. S., Gates, M. G., Georges, J. M., & Connelly, C. D. (2011). Work-related burnout, job satisfaction, intent to leave, and nurse-assessed quality of care among travel nurses. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 41(2), 71-77.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.

Fathi, A., & Simamora, R. H. (2019, March). Investigating nurses' coping strategies in their workplace as an indicator of quality of nurses' life in Indonesia: a preliminary study. In *IOP conference series: Earth and Environmental science* (Vol. 248, No. 1, p. 012031). IOP Publishing.

Fidele, U., Kizito, N., Angel, M., & Jean, U. (2019). Insights of teachers and students on mathematics teaching and learning in selected Rwandan secondary schools. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 15(2), 93-106.

Forman, E., & Ansell, E. (2001). The multiple voices of a mathematics classroom community. *Educational Studies in Mathematics*, 46, 114-142.

Freudenberger, H. J. (1975). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Fuson, K. C., Wearne, D., Hiebert, J. C., Murray, H. G., Human, P. G., Olivier, A. I., . . . Fennema, E. (1997). Children's conceptual structures for multidigit numbers and methods of multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(2), 130-162.

Gabina, S., Jagri, B., Mohammed, A. A., Anass, A. A., Abdul-Mumin, A. H., Agyei, E., & Domonaamwin, C. B. (2021). Factors Affecting Efficient Teaching and Learning of Mathematics in Senior High Schools in Wa. *Teacher Education and Curriculum Studies* (Vol. 6, pp. 81-88).

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., Crosse, S. B., & Hantman, I. (2000). National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Final Report*.

Gravemeijer, K. P. E. (2005). What makes mathematics so difficult, and what can we do about it? In L. Santos, A. P. Canavarro, & J. Brocado (Eds.), *Proceedings of the international Conference 'Educação Matemática: caminhos e encruzilhadas'* (pp. 83-101). APM.

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & stress*, 22(3), 224-241.

Heiman, M. F. (1981). Burn-out: The high cost of high achievement—by Herbert J. Freudenberger, Ph. D., with Geraldine Richelson; Doubleday, Garden City, New York, 1980, 214 Pages. *Psychiatric Services*, 32(5), 353-a.

Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do about It. *Learning*, 7(5), 37-39.

Hill, H., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Education Research Journal*, 42, 371-406.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.



Hodge, L., Zhao, Q., Visnovska, J., & Cobb, P. (2007). What does it mean for an instructional task to be effective? In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Mathematics: Essential research, essential practice* (Vol. 1, pp. 329–401). Hobart: MERGA.

Houssart, J. (2002). Simplification and repetition of mathematical tasks: A recipe for success or failure? *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(2), 191–202.

Hunter, R. (2005). Reforming communication in the classroom: One teacher's journey of change. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building connections: Theory, research and practice* (Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Vol. 1, pp. 451-458).

İlhan, A., Tutak, T., & Ekinci, N. (2021). A Study on the Relationship between Mobbing and Professional Burn out Perceptions of Secondary School Mathematics Teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 9, 88-104.

Jenkins, S. R., & Maslach, C. (1994). Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations: A longitudinal perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(2), 101-127.

Johnson, S. M., & Naidoo, A. V. (2013). Transpersonal practices as prevention intervention for burnout among HIV/AIDS coordinator teachers. *South African Journal of Psychology*, 43(1), 59-70.

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(2), 178-187.

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's journal of psychology*, 9(1), 104-112.

Kaur, D., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2013). Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: A cross-sectional study. *Journal of clinical nursing*, 22(21-22), 3192-3202.

- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). A contemporary teacher. A study of professional burnout. *Lublin, Maria CurieSkłodowska University Press.*
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education, 3 (2), 19-26.*
- Kowalski, C., Ommen, O., Driller, E., Ernstmann, N., Wirtz, M. A., Köhler, T., & Pfaff, H. (2010). Burnout in nurses—the relationship between social capital in hospitals and emotional exhaustion. *Journal of Clinical nursing, 19(11-12), 1654-1663.*
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & stress, 19(3), 192-207.*
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress. 19(3), 192-207.*
- Kuzsman, F. L., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive, 6(3), 10.*
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review, 53(1), 27-35.*
- Larsen, A. C., Ulleberg, P., & Rønnestad, M. H. (2017). Depersonalization reconsidered: an empirical analysis of the relation between depersonalization and cynicism in an extended version of the Maslach Burnout Inventory. *Nordic Psychology, 69(3), 160-176.*
- Leiter, M. P., Gascón, S., & Martínez-Jarreta, B. (2010). Making sense of work life: A structural model of burnout. *Journal of Applied Social Psychology, 40(1), 57-75.*
- Leka, S., Griffiths, A., Cox, T., & World Health Organization. (2004). *Work organisation and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives.* World Health Organization.

- Machaba, M. M. (2013). *Teacher challenges in the teaching of mathematics at foundation phase* (Doctoral dissertation, University of South Africa).
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Maslach, C. (1976). 'Burned-out', *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36(2), 56-58.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd Edition)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Melamed, S., Shirom, A., & Froom, P. (2003, March). Burnout and risk of type 2 diabetes mellitus (DM) in Israeli workers. In *Work, Stress and Health Conference*. Toronto, Ontario, Canada (pp. 20-22).
- Montgomery, A., Panagopoulou, E., Kehoe, I., & Valkanos, E. (2011). Connecting organisational culture and quality of care in the hospital: is job burnout the missing link?. *Journal of health organization and management*, 25(1), 108-123.

Nagy, M. L. (2006). Changes for avoiding burnout in teachers and advisers. *The Education Digest*, 72(2), 14.

O'Donohue, W. T., & Tolle, L. W. (2009). *Behavioral Approaches to Chronic Disease in Adolescence*. Springer.

Paidar, F., Amirhooshangi, A., & Taghavi, R. (2017). Gender differences in students' mathematics self-concept and academic burnout. *International Journal of School Health*, 4(1), 1-6.

Pandit, R.P. (1999). *Problem faced by Mathematics teachers education in the implementation of three year B.Ed. level mathematics curriculum*. Submitted, Master's thesis, T.U.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.

Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: Free Press.

Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387-392.

Ramli, N., Zinatul A. Z., Junaidi A.A., HasaniMohd Ali, J.H., Wan MohdHirwani Wan Hussein, RuzianMarkom, Wan SitiAdibah Wan Dahalan, and Noor Inayah Yaakob. "The concept of research university: The implementation in the context of Malaysian university system." *Asian Social Science* 9(5) (2013): 307.

Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: a critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 35(1), 69-87.

Sah, S. (2016). *Problem Faced by Teacher in Teaching Mathematics at Secondary Level* (Doctoral dissertation, Department of Mathematics Education Central Department of Education).

Salmela-aro\*, K., Näätänen, P., & Nurmi, J. E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: a longitudinal study. *Work & Stress, 18*(3), 208-230.

Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & health, 16*(5), 501-510.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international, 14*(3), 204-220.

Schunk, D.H. (2004). *Learning theories*. 4th Ed. United States of America: Library of Congress Cataloguing in Publication Data.

Setati, M., & Adler, J. (2001). Code-switching in a senior primary class of secondary-language mathematics learners. *For the Learning of Mathematics, 18*, 34-42.

Sethi, S. (2021). A Study on Problems in Teaching Mathematics at Upper-Primary Level of Khurda District, Odisha. *Dayalbagh Educational Institute, Deifoeraa*, (Vol. 1, pp. 1-7).

Shaughnessy, M. S., & Moore, T. L. (2010). An interview with Tage S. Kristensen about burnout. *North American Journal of Psychology, 12*(3), 415-415.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519-532.

Sherin, M. G. (2002). When teaching becomes learning. *Cognition and instruction, 20*(2), 119-150.

Simbula, S., & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacher burnout?. *European journal of psychology of education, 25*(3), 301-314.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785.

Sullivan, P., Mousley, J., & Zevenbergen, R. (2006). Teacher actions to maximize mathematics learning opportunities in heterogeneous classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education, 4*(1), 117–143.

Takunyaci, M., & IzzetKurbanoglu, N. (2021). An Investigation on Burnout, Test Anxiety, Test Motivation, and Test Attitude of Prospective Mathematics Teachers in Turkey. *African Educational Research Journal, 9*(2), 562-569.

Thomas, C. M., Bantz, D. L., & McIntosh, C. E. (2019). Nurse faculty burnout and strategies to avoid it. *Teaching and Learning in Nursing, 14*(2), 111-116.

Walshaw, M. (2004). A powerful theory of active engagement. *For the Learning of Mathematics, 24*(3), 4-10.

Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The role of pedagogy in classroom discourse: A review of recent research into mathematics. *Review of Educational Research, 78*, 516-551.

Wampole, D. M., & Bressi, S. (2020). Exploring a social work lead mindfulness-based intervention to address burnout among inpatient psychiatric nurses: a pilot study. *Social Work in Health Care, 59*(8), 615-630.

Watson, A., & Mason, J. (2006). Seeing an exercise as a single mathematical object: Using variation to structure sense-making. *Mathematical Thinking and Learning, 8*, 91–111.

William, D. (2007). Keeping learning on track. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Charlotte, NC: Information Age.

Wright, J. (2012). Six reasons why students are unmotivated (and what teachers can do). *RTI Toolkit: A Practical Guide for Schools*.

Wright, T. A., & Bonnett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of*

*Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 491-499.

Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International journal of environmental research and public health*, 12(10), 12505-12517.

Yao, Y., Yao, W., Wang, W., Li, H., & Lan, Y. (2013). Investigation of risk factors of psychological acceptance and burnout syndrome among nurses in China. *International journal of nursing practice*, 19(5), 530-538.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M. & Sen, B. (2015). The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75- 90.

Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.

Zevenbergen, R., & Lerman, S. (2008). Learning environments using interactive whiteboards: New learning, spaces or reproduction of old technologies. *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 107–125.

## **Ελληνόγλωσση**

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

Ανδρέου, Α., (2012). Επαγγελματική Εξουθένωση(burnout) των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β', τεύχος 6, 4-12.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό Στρες. *Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου*.

Βικιπαίδεια, (2023). Άγχος. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου 2023 από <https://el.wikipedia.org/wiki/Άγχος>

Δημητρόπουλος Χ., Φιλίππου Ν. (2007), Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 25(5):642-647.

Κάτσικας, Χ., (2015). Η Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. *Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα*.

Κοσμόπουλος, Α., (1998). Η Εξουθένωση του εκπαιδευτικού. *Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη*.

Κυπριακή Μαθηματική Εταιρεία, (2016). Γιατί πρέπει να Μαθαίνουμε Μαθηματικά;. *Λευκωσία: Εκδόσεις Γρηγόρη*.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

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.

Τουμάσης, Μ. (2002). Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών. *Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg*.

Φλάμπουρας, Η., Ν., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α., (2018). Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "Εκπαιδευτικός κύκλος" Τόμος 6, Τεύχος 1, 2018, ISSN: 2241 – 4576*.

Χατζηπέμου, Θ. (2016). Επαγγελματική Εξουθένωση στη Ειδική Αγωγή: Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του



εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διδακτορική Διατριβή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ»

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ  
ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγαπητοί Συνάδελφοι/φίσες,

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε κατά την φοίτηση μου στο Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Διδακτική των Μαθηματικών» και αφορά την Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά στη Δημόσια και την Ιδιωτική Εκπαίδευση.

Υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου χωρισμένες σε τέσσερα (4) τμήματα.

Στο **Τμήμα Α'** υπάρχουν εννέα ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία σχετικά με τον εαυτό σας, την εκπαίδευση και τον εργασιακό σας φόρτο.

Στο **Τμήμα Β'** υπάρχουν τέσσερες ερωτήσεις όπου καλείστε να αξιολογήσετε στοιχεία εργασιακής εξουθένωσης γενικά σε 5-βάθμια κλίμακα.

Το **Τμήμα Γ'** περιλαμβάνει εικοσιπέντε ερωτήσεις οι οποίες περιγράφουν καταστάσεις και παράγοντες που αποτελούν πηγές εξουθένωσης. Σε κάθε ερώτηση ζητείται να δηλώσετε το βαθμό εξουθένωσης που προκαλούν σε 5-βάθμια κλίμακα.

Το **Τμήμα Δ'** αφορά σε πρακτικές αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης που και πάλι καλείστε να αξιολογήσετε σε 5-βάθμια κλίμακα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε ειλικρινά στις ερωτήσεις, καθώς οι απαντήσεις και τα προσωπικά στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας.

## Τμήμα Α΄

**A1)** Φύλο:

άνδρας (1) γυναίκα (2)

**A2)** Ηλικία:

Έως 30 ετών (1) 31 – 40 ετών (2) 41 – 50 ετών (3)

51 – 60 ετών (4) Άνω των 60 ετών (5)

**A3)** Σχολική Μονάδα

Γυμνάσιο.....(1) Λύκειο ..... (2) Γυμνάσιο- Λύκειο (3)

**A4)** Σπουδές:

Βασικός Τίτλος σπουδών (1) Δεύτερο Πτυχίο (2)

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (3) Διδακτορικό Δίπλωμα (4)

**A5)** Θέση που κατέχετε σήμερα

Εκπαιδευτικός δημόσιου τομέα(1) Εκπαιδευτικός ιδιωτικού τομέα (2)

**A6)** Συνολικός χρόνος υπηρεσίας στη εκπαίδευση:

0 – 5 έτη (1) 5-10 έτη (2) 10 – 15 έτη (3)

15 – 20 έτη (4) 25-30 έτη (5) 30 – 35 έτη (6)

**A7)** Πόσες ώρες διδάσκετε, κατά μέσο όρο (συμπληρώστε τον αριθμό διδακτικών περιόδων):

Εβδομαδιαίως: .....

Ημερησίως:.....

**A8)** Ποια μαθήματα διδάσκετε (επιλέξτε όσα μαθήματα διδάσκετε με X);

- Μαθηματικά
- Άλγεβρα
- Γεωμετρία
- Μαθηματικά Κατεύθυνσης
- Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής
- Γεωγραφία
- Πληροφορική
- Φυσική
- Χημεία
- Βιολογία
- Άλλο

## Τμήμα Β΄

**B1)** Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι γενικά η εργασία σας αποτελεί πηγή / παράγοντα εξουθένωσης για σας;

καθόλου (0) λίγο (1) αρκετό (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**B2)** Ποιο, κατά προσέγγιση, ποσοστό από τη συνολική εξουθένωση που δέχεσθε από τις διάφορες πτυχές της καθημερινής σας ζωή (προσωπική, οικογενειακή, κοινωνική, επαγγελματική κλπ) θεωρείτε ότι προέρχεται από την εργασία σας;

10% (1) 30% (2) 50% (3) 70% (4) 90% (5)

**B3)** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εξουθένωση που βιώνετε στην εργασία σας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική σας υγεία (σωματική και ψυχική) και συμπεριφορά;

καθόλου (0) λίγες (1) αρκετές (2) πολλές (3) πάρα πολλές (4)

**B4)** Έχουν υπάρξει περιπτώσεις κατά τις οποίες έχετε σκεφθεί ότι θα ήταν καλύτερο να μη είχατε επιλέξει το συγκεκριμένο επάγγελμα;

ποτέ (0) σπάνια (1) μερικές φορές (2) πολλές φορές (3) πάντοτε (4)

## Τμήμα Γ΄

**Γ1)** Η ακαταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων (στενότητα χώρων, χαμηλή ποιότητα εξοπλισμού, χαμηλό επίπεδο καθαριότητας, υγιεινής, λειτουργικά προβλήματα κλπ).

καθόλου (0) λίγο (1) μέτριο (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**Γ2)** Η έλλειψη δυνατοτήτων και ευκαιριών για ουσιαστική αξιοποίηση των ψηφιακών υποδομών και εργαλείων (geogebra, sketchpadκ.α.).

καθόλου (0) λίγο (1) μέτριο (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**Γ3) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθηματικών**

καθόλου (0) λίγο (1) μέτριο (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**Γ4)** Η πολυπλοκότητα της ύλης των μαθηματικών που καλούμαι να διδάξω.

καθόλου (0) λίγο (1) μέτριο (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**Γ5)** Η έκταση της ύλης των μαθηματικών που καλούμαι να διδάξω σε ένα σχολικό έτος.

καθόλου (0) λίγο (1) μέτριο (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**Γ6)** Τα χρονικά πλαίσια /οι προθεσμίες μέσα στις οποίες πρέπει να διεκπεραιωθεί συγκεκριμένη ύλη στα μαθηματικά σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

καθόλου (0) λίγο (1) μέτριο (2) πολύ (3) πάρα πολύ (4)

**Γ7)** Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ8)** Οι επίσημες οδηγίες και οι εγκύκλιοι που αφορούν τη διδασκαλία των μαθηματικών (από το αρμόδιο υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ9)** Η σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ10)** Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στα μαθηματικά.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ11)** Το μαθηματικό υπόβαθρο των μαθητών

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ12)** Η σχέση με τους μαθητές

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ13)** Οι προαγωγικές εξετάσεις

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ14)** Οι εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ15)** Η πίεση για την διδασκαλία ασκήσεων από την τράπεζα θεμάτων στο Λύκειο σε άλγεβρα γεωμετρία και μαθηματικά κατεύθυνσης.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ16)** Η συνεργασία με τους γονείς για την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ17)** Η συνεργασία με τους γονείς για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών στα μαθηματικά στο σπίτι.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ18)** Η πληθώρα των υποχρεώσεων πέραν της διδακτικής πράξης, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ένας εκπαιδευτικός σήμερα.

καθόλου (0)    λίγο (1)    μέτριο (2)    πολύ (3)    πάρα πολύ (4)

**Γ19)** Η ανάγκη για συνέχιση της εργασίας μου εκτός ωραρίου (απογευματινές και βραδινές ώρες) για:

|   | καθόλου | λίγο | μέτριο | πολύ | πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Τον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων του μαθήματος της επόμενης μέρας για διαφορετικά |         |      |        |      |           |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| τμήματα ή/και τάξεις.  |  |  |  |  |  |
| Την επιλογή μαθηματικών έργων/ασκήσεων/δραστηριοτήτων σε συμβατικό περιβάλλον για διαφορετικά τμήματα ή/και τάξεις.      |  |  |  |  |  |
| Την επιλογή μαθηματικών έργων/ασκήσεων/δραστηριοτήτων για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες ή/και ανάγκες.  |  |  |  |  |  |
| Την επιλογή μαθηματικών έργων/ασκήσεων/δραστηριοτήτων σε <b>ψηφιακό</b> περιβάλλον για διαφορετικά τμήματα ή/και τάξεις. |  |  |  |  |  |
| Την προετοιμασία συνολικά της διδασκαλίας της επόμενης μέρας για διαφορετικά τμήματα ή/και τάξεις.                       |  |  |  |  |  |
| Την προετοιμασία διαγωνισμάτων για διαφορετικά τμήματα ή/και τάξεις και διόρθωση των απαντήσεων                          |  |  |  |  |  |

**G20)** Η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

καθόλου **(0)** λίγο **(1)** μέτριο **(2)** πολύ **(3)** πάρα πολύ **(4)**

**G21)** Οι σχέσεις με τους συναδέλφους (δυνατότητες συνεργασίας, στήριξης, διαλόγου κλπ).

καθόλου **(0)** λίγο **(1)** μέτριο **(2)** πολύ **(3)** πάρα πολύ **(4)**

**G22)** Η σχέση με τον/την διευθυντή/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας όπου εργάζομαι.

καθόλου **(0)** λίγο **(1)** μέτριο **(2)** πολύ **(3)** πάρα πολύ **(4)**

**G23)** Η έλλειψη «μονιμότητας» στη θέση που κατέχω

καθόλου **(0)** λίγο **(1)** μέτριο **(2)** πολύ **(3)** πάρα πολύ **(4)**

**G24)** Το ενδεχόμενο μετά την ολοκλήρωση της τρέχουσας σχολικής χρονιάς να διδάσκω άλλους μαθητές.

καθόλου **(0)** λίγο **(1)** μέτριο **(2)** πολύ **(3)** πάρα πολύ **(4)**

**G25)** Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι διαθέσιμες (συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μου)

καθόλου **(0)** λίγο **(1)** μέτριο **(2)** πολύ **(3)** πάρα πολύ **(4)**

## Τμήμα Δ'

**Δ1)** Μελετώ προσεκτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θέτω εφικτούς και επιτεύξιμους διδακτικούς στόχους (π.χ. κατανόηση κρίσιμων μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές και μείωση ή αύξηση των εργασιών που ανατίθενται στην τάξη).

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ2)** Προγραμματίζω τη διδασκαλία μου με εναλλακτικούς τρόπους (διαδραστική παρουσίαση του μαθήματος, διαμόρφωση φύλλων εργασίας, αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών κ.α.).

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ3)** Πειραματίζομαι με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ4)** Εμπλουτίζω το stock των ασκήσεων και προβλημάτων που έχω συσσωρεύσει με τα χρόνια, ώστε να μπορώ να επιλέγω με ευκολία τις /τα κατάλληλες/α για τους μαθητές μου

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ5)** Συνεργάζομαι με τους άλλους μαθηματικούς του σχολείου για να βελτιώσω τις διδακτικές μου πρακτικές

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ6)** Ζητώ βοήθεια από κάποιον έμπειρο συνάδελφο

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ7)** Επιχειρώ να βελτιώσω τη σχέση με τους μαθητές

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ8)** Επιχειρώ να βελτιώσω τη συνεργασία μου με τους γονείς των μαθητών

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ9)** Επιδίδομαι σε δραστηριότητες που με βοηθούν να αποστασιοποιούμαι από τη διδασκαλία των μαθηματικών (ακούω μουσική, μελετώ βιβλία, αθλούμαι, ασχολούμαι με τις καλές τέχνες, κ.ά.).

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ10)** Αγχώνομαι και υιοθετώ δραστηριότητες και συνήθειες που με καταβάλλουν (λανθασμένες διατροφικές πρακτικές, μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα, άγχος, υπερβολικά επίπεδα θυμού/επιθετικότητας, κ.ά.).

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**

**Δ11)** Λαμβάνω συχνά αναρρωτικές άδειες.

Ποτέ **(0)** Σπάνια **(1)** Μερικές Φορές **(2)** Συνήθως **(3)** Πάντοτε **(4)**