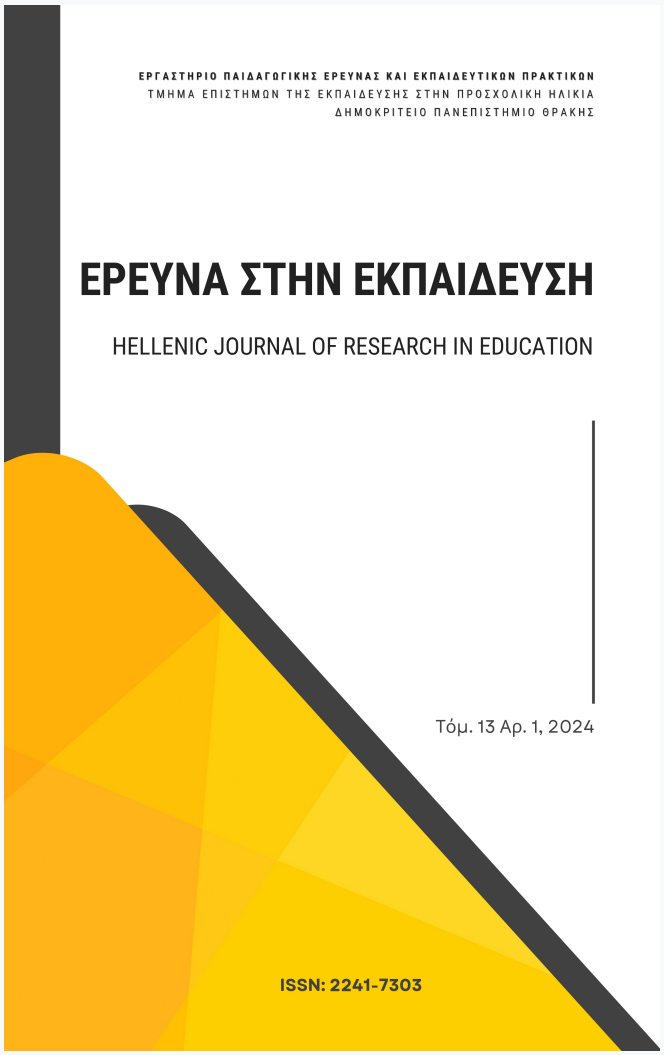
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)



Στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση και ανθεκτικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Ευθυμία Γεωργίου, Σπυρίδων Κάμτσιος

doi: 10.12681/hjre.36445

Copyright © 2024, Ευθυμία Γεωργίου, Σπυρίδων Κάμτσιος

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γεωργίου Ε., & Κάμτσιος Σ. (2024). Στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση και ανθεκτικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *13*(1), 125–147. https://doi.org/10.12681/hjre.36445

Έρευνα στην Εκπαίδευση
eISSN 2241-7303
2024, Τόμος 13, Τεύχος 1, σσ. 125-147
doi: https://doi.org/10.12681/hjre.36445

© Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Στρεσογόνοι παράγοντες, επαγγελματική εξουθένωση και ανθεκτικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Γεωργίου Ευθυμία[α], Κάμτσιος Σπυρίδων[β]

[α] Τμήμα Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Συμπεριφοράς, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
[β] Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης των στρεσογόνων παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και η πιθανή σχέση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση. Ταυτόχρονα, οι στρεσογόνοι παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική εξουθένωση και η ανθεκτικότητα εξετάζονται σε συνάρτηση με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 844 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου και Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια: (1) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης, (2) The Greek Hardiness Resilience Gauge και (3) Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας και ότι οι τρεις διαστάσεις της ανθεκτικότητας (πρόκληση, δέσμευση, έλεγχος) μειώνουν την επιρροή των στρεσογόνων παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση. Αναδείχθηκαν, επίσης, διαφορές στις μεταβλητές της μελέτης λόγω της επιρροής συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης συζητώνται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the influence of stressors on teachers' burnout as well as the potential relationship between hardiness and burnout. Furthermore, stressors, hardiness and burnout have been examined in relation to demographic characteristics. A total of 844 primary and secondary school teachers from Cyprus and Greece participated in the study. Participants completed the following questionnaires: (1) Maslach Burnout Inventory, (2) The Greek Hardiness Resilience Gauge and (3) Teachers' Professional Stress Questionnaire. Findings of the study indicate that high levels of burnout are related to low levels of hardiness and the three dimensions of hardiness (challenge, commitment, control) reduce the influence of stressors on burnout. Differences in study variables, due to the influence of specific demographic characteristics, also emerged. Findings of the study are discussed.

© 2024, Γεωργίου Ευθυμία, Κάμτσιος Σπυρίδων
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, ανθεκτικότητα, στρεσογόνοι παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Key words: burnout, hardiness, teachers' stressors

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια μορφή εργασιακού στρες για την οποία υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Kamtsios & Lolis, 2016). Προκαλεί ποικίλες αρνητικές συνέπειες που πλήττουν τον εργαζόμενο τόσο στον επαγγελματικό όσο και σε άλλους τομείς της ζωής του, ενώ ταυτόχρονα σημειώνονται επιπτώσεις στον οργανισμό που εργάζεται αλλά και ευρύτερα σε ολόκληρη την οικονομία και

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Ευθυμία Γεωργίου, efthymiageorgiou24@hotmail.com*

URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index

την παραγωγή (Hellesoy et al., 2000; Hughes, 2001). Παρουσιάζεται σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες (Chan, 2003; Maslach & Jackson, 1986; Schaufeli et al., 2008) και έχει διερευνηθεί σε συνάρτηση με αρκετούς παράγοντες. Ανάμεσα στα επαγγέλματα στα οποία υπάρχει υψηλός κίνδυνος εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης συγκαταλέγεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Brouwers & Tomis, 2000; Kamtsios, 2018; Leiter & Maslach, 2005; Newberry & Allsop, 2017; Stoeber & Rennert, 2008), το οποίο έχει καταστεί πιο απαιτητικό από ποτέ (Kaspereen, 2012). Αυξημένος φόρτος εργασίας, πίεση χρόνου, προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών, έλλειψη αυτονομίας και προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (Antoniou et al., 2006; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Austin et al., 2005; Olivier & Williams, 2005) αποτελούν εργασιακές απαιτήσεις-στρεσογόνους παράγοντες που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Η αδυναμία τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά το στρες που προκύπτει από τις υψηλές εργασιακές τους απαιτήσεις οδηγεί συχνά στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kamtsios, 2018; Kokkinos, 2007; Roslan et al., 2015).

2. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Αναμφίβολα, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες καταστάσεις που ενδέχεται να του δημιουργήσουν αισθήματα κόπωσης και απογοήτευσης. Πρόκειται για ένα κοινωνικό – ανθρωποκεντρικό επάγγελμα που, πέρα από τις υψηλές ευθύνες και έντονες στρεσογόνες καταστάσεις που περιλαμβάνει, χαρακτηρίζεται από μια επαναληπτικότητα, περιορισμένο έλεγχο στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς επίσης και λίγη ή καθόλου ανατροφοδότηση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επίσης, διαπιστώνεται ερευνητικά ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα συναισθηματικό εγχείρημα (Chang, 2009; Yin & Lee, 2012) καθώς τα συναισθήματα είναι άμεσα συνυφασμένα με κάθε πτυχή της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Chang, 2013; Kamtsios & Lolis, 2016).

Συγκεκριμένα, ο αρχάριος εκπαιδευτικός βιώνει ένα σοκ ακόμα κι όταν τυγχάνει στήριξης και καθοδήγησης από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η μεγάλη αντίθεση μεταξύ των προσδοκιών του και της πραγματικότητας, που βιώνει στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης, προκαλεί, ιδιαίτερα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αίσθηση αναποτελεσματικότητας και απογοήτευσης καθώς βλέπουν τα όνειρα τους να συνθλίβονται, γεγονός που συχνά οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (Friedman, 2000; Gavish & Friedman, 2010; Schlichte et al., 2005).

Γενικότερα, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει συσχετισθεί κυρίως με τα συχνά και έντονα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται κάποια γεγονότα που σχετίζονται με την εργασία τους (Carson, 2006; Chang, 2009; Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Ένας από τους λόγους που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα ευάλωτους στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η καθημερινή συναναστροφή τους σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Leiter & Maslach, 2005) και είναι ιδιαίτερα στρεσογόνο το ότι καλούνται σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να λαμβάνουν αποφάσεις που ενδέχεται να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στις ζωές των εμπλεκομένων (Kyriacou, 2001). Οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται ένα παρατεταμένο συναισθηματικό φορτίο στην προσπάθεια τους να διατηρήσουν τη σχέση τους με τους μαθητές τους (Chang, 2009; Kamtsios, 2018) και, κατά τον αγώνα διαχείρισης αυτής της πολύπλοκης σχέσης, τα συναισθήματά τους αλλάζουν καθημερινά, από τάξη σε τάξη, ακόμα και από στιγμή σε στιγμή (Sutton, 2007). Ακόμα και η δημιουργία και διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής στο μάθημα προϋποθέτει αρκετή συναισθηματική εργασία και κόπο όπως και το να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους όταν αντιμετωπίζουν μια ανάρμοστη συμπεριφορά από έναν μαθητή (Hargreaves, 2000). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές διαμορφώνουν και καλύπτουν τα συναισθήματά τους, όπως για παράδειγμα όταν δείχνουν ενθουσιασμένοι με το επίτευγμα ενός μαθητή τους ή όταν παραμένουν ήρεμοι μπροστά στους γονείς που τους ασκούν αρνητική κριτική (Hargreaves, 2000). Αυτή η συναισθηματική ασυμφωνία, δηλαδή το να νιώθει ο εργαζόμενος συγκεκριμένα συναισθήματα, αλλά να παρουσιάζει διαφορετικά, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την συναισθηματική εξάντληση (Abraham, 1999). Επιπρόσθετα, αναμένεται από τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί σε πολλαπλούς ρόλους καθώς οφείλει να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, σύμβουλος, στοχαστής, οραματιστής, οργανωτής, συντονιστής, εμψυχωτής, προπονητής, ερευνητής, κοινωνικός λειτουργός, διαμεσολαβητής και να έχει την ικανότητα να επιβάλλει την πειθαρχία (Davis, 2001; Δερμιτζάκη & Ιωαννίδη, 2004). Συμπερασματικά, η αίθουσα διδασκαλίας μετατρέπεται σε μια «αρένα», όπου η πρόκληση της διδασκαλίας αλλά και η ίδια η διδασκαλία αποτελούν μια ισχυρή πηγή αισθημάτων ικανοποίησης και ματαίωσης που διαδέχονται το ένα το άλλο (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017).

Σύμφωνα με την Maslach (1982) το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης. Η συναισθηματική εξάντληση εμπερικλείει αισθήματα ψυχοσωματικής κόπωσης καθώς επίσης και έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης. Κατά το στάδιο της συναισθηματικής εξάντλησης τα άτομα αισθάνονται όχι μόνο ότι δεν διαθέτουν πλέον ψυχοσυναισθηματικά αποθέματα αλλά και ότι δεν υπάρχει τρόπος ανανέωσής τους (Maslach, 1993). Παράλληλα νιώθουν ότι οι προσδοκίες από την εργασία τους δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και ότι οι απαιτήσεις που προκύπτουν από την εργασία τους ή και από τον ίδιο τους τον εαυτό, τους εξαντλούν (Cordes & Dougherty, 1993; Κάντας, 1996; Maslach et al., 1996).

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί απόρροια της συναισθηματικής εξάντλησης και ένα μηχανισμό άμυνας έναντι αυτής (Κάντας, 1996). Αναφέρεται σε κυνική και αδιάφορη στάση του ατόμου προς την εργασία και τα πρόσωπα που είναι αποδέκτες των υπηρεσιών του, σε μια προσπάθεια του εργαζομένου να κρατήσει μια απόσταση από τα άτομα αυτά (Maslach et al., 2001). Αυτή η αρνητική στάση συνήθως εκδηλώνεται με αγένεια, έλλειψη ευαισθησίας ή ακόμη και ακατάλληλη συμπεριφορά και απόσυρση (Maslach, 1989; Maslach & Leiter, 1997).

Το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης αποτελεί την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Εκδηλώνεται με την μείωση της απόδοσης του εργαζομένου, την απουσία ικανοποίησης από την εργασία και την παραίτησή του από το να χειρίζεται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ως αποτέλεσμα, ο εργαζόμενος αδυνατεί να ανταπεξέλθει στην πίεση του εργασιακού του ρόλου (Maslach & Jackson, 1986). Τα άτομα νιώθουν δυστυχία και απογοήτευση στο χώρο της εργασίας τους (Κάντας, 1996) και η μείωση της αυτοεκτίμησης σηματοδοτεί την εμφάνιση της κατάθλιψης. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει περίπτωση ο εργαζόμενος να εγκαταλείψει την εργασία του ή να τροποποιήσει τις προσδοκίες του από αυτήν (Maslach et al., 1996).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει τους ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο και έχει εξεταστεί σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές όπως για παράδειγμα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Antoniou et al., 2006; Kamtsios, 2018; Κάμτσιος & Λώλης, 2016), το κοινωνικό άγχος (Βασιλόπουλος, 2012), την τελειομανία (Stoeber & Rennert, 2008), την επαγγελματική ικανοποίηση (Αμαραντίδου, 2010; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Κουστέλιος & Κουστελίου, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009), τα συναισθήματα (Sutton, 2007), την εργασιακή ανθεκτικότητα (Αχή & Κάμτσιος, 2022), τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες (Kamtsios, 2018) και την συναισθηματική νοημοσύνη (Φλάμπουρας – Νιέττος, 2017; Platsidou, 2010). Στην Ελλάδα, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να κυμαίνονται από χαμηλά έως μέτρια, σε σχέση με άλλες χώρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται πιο εξουθενωμένοι από αυτούς της πρωτοβάθμιας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Φλάμπουρας – Νιέττος, 2017; Kantas & Vasilaki, 1997; Koustelios, 2001; Koustelios & Tsigilis, 2005; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Platsidou, 2010; Χαραλάμπους, 2012).

Αντικρουόμενες είναι οι έρευνες που συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με το φύλο καθώς σε αρκετές μελέτες οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou et al., 2006; Antoniou et al., 2013; Kantas, 2001; Papastylianou, 1997) ενώ σε άλλες έρευνες οι άντρες φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στο εν λόγω σύνδρομο (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Bibou-Nakou et al., 1999; Burke & Greenglass, 1993). Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Burke & Greenglass, 1993; Lau et al., 2005; Sari, 2004) ενώ στους άντρες παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Burke & Greenglass, 1993; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Lau et al., 2005; Sari, 2004). Μελέτες αναφέρουν επίσης ότι οι νεότεροι σε ηλικία και οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou et al., 2006; Friedman, 2000; Friedman & Farber, 1992) παρουσιάζοντας υψηλότερες τιμές στην συναισθηματική εξάντληση (Byrne, 1991) και αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Kamtsios, 2018; Κάμτσιος & Λώλης, 2016) καθώς επίσης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Βασιλόπουλος, 2012). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Cordes & Dougherty, 1993; Ozdemir, 2007) σημειώνοντας υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, σε αντίθεση με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Βασιλόπουλος, 2012; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Παρόλα αυτά, σε ορισμένες έρευνες η οικογενειακή κατάσταση δε φαίνεται να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Friedman & Farber, 1992). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται και με άλλα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, καθώς και με την τάση να αποδίδονται οι επιτυχείς επιδόσεις του ατόμου εξ ολοκλήρου σε εξωτερικούς παράγοντες. Αντίθετα, αυτοί που εμπλέκονται ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες, είναι ανοικτοί στην αλλαγή και αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων, τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Αποτελεί επίσης γεγονός το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται με τον ίδιο τρόπο παρόλο που εκτίθενται στις ίδιες συμπεριφορές από πλευράς των μαθητών. Επομένως, η επαγγελματική εξουθένωση δεν επέρχεται απλά και μόνο επειδή οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιες συμπεριφορές αλλά πιθανόν να προκύπτει από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις συμπεριφορές αυτές, καθώς και στο που τις αποδίδουν (Chang, 2009; Friedman, 1995). Με άλλα λόγια η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που ο εργαζόμενος ερμηνεύει και χειρίζεται τις δύσκολες συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει, παρά από τις ίδιες τις συνθήκες (Dekker & Schaufeli, 1995; Kelchtermans, 1999). Επομένως, τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες δεν οδηγούν πάντοτε σε επαγγελματική εξουθένωση καθώς κάποιοι εργαζόμενοι όχι μόνο δεν καταβάλλονται από το εργασιακό στρες αλλά αντίθετα σημειώνουν εξαιρετική πρόοδο υπό στρεσογόνες συνθήκες (Pithers, 1995).

Οι αρμονικές εργασιακές σχέσεις και η υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων φαίνεται να αποτελούν μια σημαντική πηγή εξομάλυνσης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Friedman, 2000). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να παρουσιάσουν επαγγελματική εξουθένωση παρόλο που δηλώνουν ότι τυγχάνουν κοινωνικής υποστήριξης ενώ εκπαιδευτικοί που δεν αποζητούν ιδιαίτερα την κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να σημειώνουν χαμηλότερες τιμές στην επαγγελματική εξουθένωση. Επομένως, αυτό που πιθανόν καθορίζει τον βαθμό που ένας εκπαιδευτικός επηρεάζεται από τους στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία του οφείλεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως για παράδειγμα, η ανθεκτικότητα (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η ανθεκτικότητα, όπως έχει εξακριβωθεί ερευνητικά, συνεπικουρεί στον περιορισμό της εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chan, 2003; Κουδιγκέλη, 2017) καθώς βοηθά τα άτομα να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στις δυσκολίες και να τις θεωρούν ως ευκαιρίες για βελτίωση και επιτυχία στην εργασία και την ζωή τους καθώς επίσης και να εξευρίσκουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων (Erkrutlu, 2012; Moradi et al., 2013).

3. Η ανθεκτικότητα (psychological hardiness)

Παρά το γεγονός ότι όλα τα άτομα βιώνουν γεγονότα και καταστάσεις που προκαλούν στρες, δεν υιοθετούν ένα κοινό τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης των εν λόγω καταστάσεων. Συγκεκριμένα, κάποιοι κατορθώνουν να παραμένουν υγιείς όταν αντιμετωπίζουν στρεσογόνες συνθήκες ενώ άλλοι καταβάλλονται από αυτές με αποτέλεσμα να πλήττεται η ψυχοσωματική τους υγεία (Kobasa, 1979). Κάποιοι διαθέτουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους που όχι μόνο τους βοηθούν να επιβιώνουν σε στρεσογόνες καταστάσεις αλλά επιπλέον να σημειώνουν αξιόλογη πρόοδο κάτω από τέτοιες συνθήκες (Maddi, 2016). Αυτό που αποτρέπει την εξασθένιση του οργανισμού από το στρες των συνεχών αναπροσαρμογών οφείλεται σε ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας στο οποίο αποδόθηκε ο όρος «ανθεκτικότητα» (Kobasa, 1979; Kobasa & Puccetti, 1983).

Ο όρος *ανθεκτικότητα* εννοιολογείται με αναφορά στη θεωρία της προσωπικότητας και αναφέρεται σε ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό του ατόμου που επικουρεί την ομαλή προσαρμογή του σε ποικίλες καταστάσεις και το βοηθά να ξεπεράσει τα αρνητικά γεγονότα της ζωής, αποτελώντας ένα διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση ανάμεσα στα στρεσογόνα γεγονότα, την σωματική και ψυχική υγεία (Kobasa, 1979). Σύμφωνα με τον Maddi (2006) η έννοια της ανθεκτικότητας ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο στρεσογόνες καταστάσεις που μπορεί να είναι σύντομες ή χρόνιες, καθώς τις θεωρεί φυσιολογικό μέρος της ζωής και προσπαθεί να τις μετασχηματίσει, ώστε να καταστούν λιγότερο στρεσογόνες.

Η έννοια της ανθεκτικότητας περιλαμβάνει τρεις επιμέρους διαστάσεις: έλεγχος (control), δέσμευση (commitment) και πρόκληση (challenge). Ο έλεγχος εμπερικλείει την τάση να νιώθει κανείς ότι δεν είναι αμέτοχος σε ότι συμβαίνει στην ζωή του αλλά αντίθετα μπορεί να ασκήσει επιρροή στα γεγονότα της ζωής του, τα οποία εκλαμβάνονται ως φυσικό απότοκο των πράξεών του, παρά ως κάτι απροσδόκητο. Ως εκ τούτου, ο έλεγχος αυξάνει την ανθεκτικότητα απέναντι στο στρες και οδηγεί στην υιοθέτηση ενεργειών που μετατρέπουν και μετασχηματίζουν τα στρεσογόνα γεγονότα σε αναπόσπαστο κομμάτι της πορείας της ζωής. (Kobasa et al., 1982; Stein & Bartone, 2020).

Η δέσμευση σχετίζεται με την τάση του ατόμου να εμπλέκεται ενεργά σε ό,τι του συμβαίνει παρά να παραμένει αμέτοχος ή απαθής. Τα άτομα που διακρίνονται από το χαρακτηριστικό της δέσμευσης έχουν ένα γενικότερο αίσθημα σκοπού το οποίο τους επιτρέπει να αποδίδουν νόημα σε οτιδήποτε και οποιονδήποτε βρίσκεται στο περιβάλλον τους (Kobasa et al., 1982). Θεωρούν ότι η ζωή αξίζει τον κόπο και είναι σημαντική παρά τη ματαίωση, την απογοήτευση ή τις δυσκολίες. Επιδιώκουν να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους με σθένος, εμπλέκονται ενεργά στην δουλειά τους και συνδέονται σε κοινωνικό επίπεδο με άλλα άτομα. Στοχάζονται για τον εαυτό τους και γνωρίζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους (Stein & Bartone, 2020). Η έννοια της δέσμευσης εμπερικλείει την προσπάθεια για βελτίωση της προσωπικής ικανότητας (White, 1995 όπως αναφέρεται στους Stein & Bartone, 2020) και η αίσθηση της ικανότητας ακολούθως βοηθά το άτομο να προβαίνει σε ρεαλιστικές εκτιμήσεις των καινούργιων και στρεσογόνων καταστάσεων, ενώ παράλληλα εξοπλίζει το άτομο με αυξημένη αυτοπεποίθηση για να μπορέσει να διαχειριστεί τις αντιξοότητες. Εν αντιθέσει, τα άτομα με χαμηλά επίπεδα δέσμευσης συχνά αποσύρονται και δεν εντοπίζουν κάποιο ενδιαφέρον στην ζωή τους. Τείνουν να μην στοχάζονται και να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εργασία τους, τον εαυτό τους και άλλους ανθρώπους γενικά. Παράλληλα όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μια πρόκληση τα παρατάνε εύκολα (Stein & Bartone, 2020).

Η έννοια της πρόκλησης δίνει την δυνατότητα στο άτομο να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές που συμβαίνουν ως ερεθίσματα που οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξή του, παρά ως απειλές. Αναφέρεται στην πεποίθηση ότι η αλλαγή, σε αντίθεση με την στασιμότητα, αποτελεί την φυσική πορεία της ζωής (Kobasa et al., 1982). Ως αποτέλεσμα, τα άτομα επιλέγουν να διαχειριστούν και να επιλύσουν τα προβλήματα παρά να τα αποφύγουν. Για τα άτομα αυτά το να αναλαμβάνουν μια νέα πρόκληση αποτελεί ένα ενδιαφέρον τρόπο μέσω του οποίου αποκτούν περισσότερη επίγνωση για τον εαυτό τους, τις δυνατότητές τους και τον κόσμο (Stein & Bartone, 2020).

Ο έλεγχος, η δέσμευση και η πρόκληση δεν επικουρούν τα άτομα μόνο κατά την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων, αλλά εμπλουτίζουν και την ίδια την ζωή. Τα ψυχολογικά ανθεκτικά άτομα διακρίνονται από μια αισιόδοξη αποτίμηση των καταστάσεων, με τρόπο τέτοιον ώστε οι αλλαγές να θεωρούνται σημαντικές, φυσιολογικές και ενδιαφέρουσες, ανεξάρτητα από το πόσο στρεσογόνες είναι. Επιπλέον, προχωρούν σε αποφασιστικές ενέργειες με στόχο να λάβουν περισσότερη γνώση για τις αλλαγές που συμβαίνουν, να τις ενσωματώσουν στο πλαίσιο της ζωής τους και να λάβουν από αυτές οτιδήποτε θα τους φανεί χρήσιμο για το μέλλον. Υιοθετώντας τις πιο πάνω προσεγγίσεις τα ανθεκτικά άτομα μετατρέπουν και μετασχηματίζουν τα στρεσογόνα γεγονότα σε λιγότερο στρεσογόνα. Ως αποτέλεσμα, μειώνεται η πιθανότητα να προκληθεί εξουθένωση και επομένως προστατεύεται η υγεία (Kobasa et al., 1982).

4. Η ανθεκτικότητα στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών

Οι έρευνες που εστιάζονται στην επίδραση της ανθεκτικότητας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένες αλλά τα αποτελέσματα τους συσχετίζουν θετικά την ανθεκτικότητα με την εργασιακή ικανοποίηση (Ghamari, 2007; Shukshina et al., 2019) και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Κουδιγκέλη, 2017; Moradi et al., 2013; Pierce & Molloy, 1990).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Shukshina et al., (2019), επιβεβαιώθηκε η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της ανθεκτικότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν μέτρια με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας ανέφεραν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, αναζητούσαν στήριξη και ήταν πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο και να καταβάλλουν προσπάθεια προκειμένου να συνεισφέρουν στις αλλαγές που λάμβαναν χώρα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας δεν είχαν προσαρμοστεί ικανοποιητικά στο συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο και είχαν συχνές συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους.

Σε έρευνα των Kaur και Kaur (2015) σε εκπαιδευτικούς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο εργασιακό στρες και την ανθεκτικότητα, ενώ ο Sezgin (2009), αναφέρει τη θετική συσχέτιση της ανθεκτικότητας με τις καλές εργασιακές σχέσεις με συναδέλφους και με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι αξίες τους συμβαδίζουν με τις αξίες του σχολείου.

Οι Pierce και Molloy (1990), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονταν με χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας, ιδιαίτερα δέσμευσης και ελέγχου. Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ ανθεκτικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης εξακριβώθηκε και σε έρευνα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Moradi et al., 2013). Στην Ελλάδα, σε έρευνα της Κουδιγκέλη

(2017) διαπιστώθηκε ότι οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, θετικών συναισθημάτων, ύπαρξης νοήματος ζωής, αποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας και αποτελεσματικότερη διαχείρισης της τάξης. Αντιθέτως, οι λιγότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερες τιμές σε μεταβλητές όπως η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση, τα αρνητικά συναισθήματα, η κατάθλιψη και το στρες. Γενικότερα, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η τάση των εκπαιδευτικών να βρίσκουν θετικό νόημα στην καθημερινή τους ρουτίνα ελαχιστοποιεί την πιθανότητα να βιώσουν την επαγγελματική εξουθένωση (Erkutlu, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι κτίζουν την κοινωνία ενός έθνους και αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους (Kaur & Sachdeva, 2017). Όπως έχει διαφανεί ερευνητικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα επαγγέλματα που χαρακτηρίζεται ως πολύ «επιρρεπές» στην επαγγελματική εξουθένωση καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν ποικίλους στρεσογόνους παράγοντες που οδηγούν σε προβλήματα ψυχοσωματικής φύσεως αλλά και μειωμένης εργασιακής απόδοσης. Γενικότερα η αδυναμία διαχείρισης των στρεσογόνων παραγόντων και η συχνά συνεπακόλουθη επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται ότι επιφέρουν δυσμενείς συνέπειες σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου αλλά και στα άτομα που λαμβάνουν τις υπηρεσίες του. Από την άλλη αναδεικνύεται ερευνητικά ότι κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ανθεκτικότητα, βοηθούν στο να μετριαστεί η ένταση και η διάρκεια επίδρασης των στρεσογόνων παραγόντων με αποτέλεσμα να αποφεύγεται ή να περιορίζεται η εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Λαμβάνοντας υπόψιν αφενός τις δυσμενείς επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στην εργασία τους και αφετέρου τα ευεργετικά χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθούν τα επίπεδα ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και να παρέχεται κατάλληλη κατάρτιση σε περίπτωση που τα επίπεδα ανθεκτικότητάς τους είναι χαμηλά. Άλλωστε, διαφαίνεται ερευνητικά ότι η ανθεκτικότητα δύναται να καλλιεργηθεί μέσω συγκεκριμένων στοχευμένων παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τους Moradi et al.(2013) η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας συντελεί όχι μόνο στην παρεμπόδιση ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και στην βελτίωση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να εξετασθεί η επίδραση των στρεσογόνων παραγόντων, που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και η πιθανή σχέση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση. Ταυτόχρονα εξετάζεται το κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας αναφορικά με τους στρεσογόνους παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις επιμέρους διαστάσεις της ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι βασικές υποθέσεις της μελέτης αναφέρονται στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων στρεσογόνων παραγόντων, επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς και στην ανάδειξη διαφορών στις υπό μελέτη μεταβλητές μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Σε περίπτωση που διαφανεί ότι η ανθεκτικότητα επιδρά θετικά στη μείωση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει πρόδρομο στην προσπάθεια για καλλιέργεια και ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων. Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην ανθεκτικότητα αναδεικνύουν ότι η «εξάσκηση» στην ανθεκτικότητα όχι μόνο αυξάνει τα επίπεδα των επιμέρους διαστάσεών της (δέσμευση, έλεγχος, πρόκληση) αλλά επίσης βελτιώνει την απόδοση και την υγεία των εργαζομένων, αυξάνει την εργασιακή τους επίδοση και οδηγεί στην ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων ανάμεσα στους υπαλλήλους (Maddi et al., 1998).

5. Μεθοδολογία

5.1. Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 844 εκπαιδευτικοί (162 άνδρες-19.2% και 682 γυναίκες-80.8%), πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την Ελλάδας και την Κύπρου. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, στα έτη υπηρεσίας και την βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	N	%
Φύλο		
Άνδρας	162	19.2
Γυναίκα	682	80.8
Ηλικία (ανά δεκαετία)		
25 - 35	112	13.3
36 - 45	205	24.3
46 - 55	339	40.2
56 - 65	187	22.2
Άνω των 65	1	.1
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος/η	587	69.5
Άγαμος/η	186	22.0
Διαζευγμένος	61	7.2
Σε χηρεία	10	1.2
Βαθμίδα εκπαίδευσης		
Προσχολική αγωγή	197	23.3
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	281	33.3
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	366	43.4
Χρόνια υπηρεσίας ανά δεκαετία		
0 - 10	194	23.0
11-20	267	31.6
21 - 30	257	30.5
31 - 40	126	14.9

5.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας αρχικά ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες πληροφορίες που σχετίζονταν με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας και η οικογενειακή κατάσταση. Ακολούθως οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών

Για την μέτρηση των στρεσογόνων παραγόντων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο «Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών» (Μούζουρα, 2005). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 37 δηλώσεις, οι οποίες συγκροτούν πέντε παράγοντες: (1) θέματα σχετικά με την προοπτική και το κύρος του επαγγέλματος (11 ερωτήσεις), (2) φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου (6 ερωτήσεις), (3) προβλήματα που αναφέρονται στη μάθηση των μαθητών/τριων (6 ερωτήσεις), (4) διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου (6 ερωτήσεις), (5) προβλήματα αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων (4 ερωτήσεις) και (6) θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέρφων (2 ερωτήσεις). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν από μια 5-θμια κλίμακα Likert (1=καθόλου - 5 = υπερβολικά) την υποκειμενική ένταση του στρες που τους προκαλεί το συγκεκριμένο αίτιο. Το ερωτηματολόγιο

έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες σε ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό με αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Chatzipanagiotou & Marmara, 2013; Kamtsios & Lolis, 2016; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Μούζουρα, 2005). Στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (χ2= 972,30 df=.253, p < .001, CFI = .94, GFI = .93, NFI = .88, RMSEA = .04 (LO = .03, HI = .05), SRMR = .04).

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Επαγγελματικής Εξουθένωσης για εκπαιδευτικούς» των Maslach et al. (1996). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 δηλώσεις, οι οποίες συγκροτούν τρεις υποκλίμακες: (1) Συναισθηματική Εξουθένωση (9 δηλώσεις), (2) Αποπροσωποποίηση (5 δηλώσεις) και (3) Προσωπική Επίτευξη (8 δηλώσεις). Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται από τους ερωτώμενους στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το αντίθετο συμβαίνει με την υποκλίμακα της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων. Όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της κλίμακας, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν σε μια κλίμακα επτά διαβαθμίσεων τύπου Likert τη συχνότητα των συναισθημάτων για το επάγγελμά τους (0=ποτέ μέχρι 6=κάθε μέρα). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό με αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Antoniou et al., 2006; Antoniou et al., 2000; Kamtsios & Lolis, 2016; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Kantas, 2001; Kokkinos, 2000; Papastylianou et al., 2009; Gold et al., 1992; Chang, 2009; Shaufeli et al.,1994). Στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (χ2= 1024, df=.322, p < .001, CFI = .94, GFI =.92, NFI= .87, RMSEA = .04, [LO = .03, HI = .05], SRMR = .05).

The Greek Hardiness Resilience Gauge – MHS Assessments

Για την μέτρηση της Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Hardiness Resilience Gauge (Bartone et al., 2019), το οποίο χορηγήθηκε έπειτα από άδεια από το MHS Assessments (Multi-Health Systems: Psychological Assessments and Services). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 δηλώσεις οι οποίες αξιολογούν την ανθεκτικότητα του ατόμου, την ικανότητά του να ανταποκριθεί σε στρεσογόνες και απροσδόκητες καταστάσεις. Συγκεκριμένα το HRG αξιολογεί γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την δέσμευση-commitment (10 δηλώσεις), τον έλεγχο-control (8 δηλώσεις) και την πρόκληση-challenge (10 δηλώσεις). Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν κατά πόσο τους αντιπροσωπεύει η κάθε δήλωση σε μια κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων τύπου Likert (1= καθόλου αλήθεια μέχρι 4 = απόλυτα αληθινό). Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν από τους Bartone et al., 2022), ενώ η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από τους Kamtsio και Bartone (2021). Στην παρούσα μελέτη, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή του (x2=968.64, df=.295, p<.001, CFI = .93, GFI =.92, NFI = .90, RMSEA = .05 [LO = .04, HI = .05], SRMR = .04, IFI=.93).

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης συναισθηματικών απαιτήσεων από την εργασία (Emotional job demands scale) (Yin 2015)

Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικών απαιτήσεων από την εργασία αποτελείται από τέσσερις δηλώσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν κατά πόσο τους αντιπροσωπεύει η κάθε δήλωση μεταξύ πέντε επιλογών: ποτέ, σχεδόν ποτέ, δεν είναι σίγουρο, σχεδόν πάντα, πάντα. Προγενέστερες μελέτες έχουν αναδείξει τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου (Yin, 2015).

5.3. Στατιστική Ανάλυση

Αρχικά εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής α του Cronbach για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των παραγόντων που συγκροτούν τα ερωτηματολόγια. Περαιτέρω, μέσω επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη. Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson.

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας αναφορικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ανθεκτικότητας και των στρεσογόνων παραγόντων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (one-way ANOVA). Στις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni για να διαφανεί μεταξύ ποιων βαθμίδων και ετών υπηρεσίας εντοπίζονται οι διαφορές.

6. Αποτελέσματα

6.1. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής των μεταβλητών της έρευνας

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής, καθώς και ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (alpha του Cronbach) των μεταβλητών της έρευνας, ο οποίος είναι υψηλός.

Πίνακας 2 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, αριθμός ερωτήσεων και δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

	Μ.Ο.	**Τ.Α**	**Αριθμός ερωτήσεων**	**α Cronbach**
Ερωτηματολόγιο Ανθεκτικότητας				
Πρόκληση	2.83	.440	10	.82
Δέσμευση	2.92	.475	10	.87
Έλεγχος	2.93	.472	8	.82
Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης				
Συναισθηματική εξάντληση	19.74	10.878	9	.90
Προσωπική επίτευξη	36.00	7.328	8	.81
Αποπροσωποποίηση	5.18	4.766	5	.70
Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών				
Προοπτική και κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	3.43	.802	11	.86
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	3.29	.903	7	.84
Προβλήματα σχετικά με την μάθηση των μαθητών	3.10	.723	6	.71
Διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου	3.30	.864	6	.78

Θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητων	3.56	.791	5	.77
Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικών Απαιτήσεων στην Εργασία				
Συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία	2.84	.522	4	.62

6.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Από τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson (Πίνακας 3) βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τριών διαστάσεων της ανθεκτικότητας. Συγκεκριμένα η πρόκληση, η δέσμευση και ο έλεγχος έχουν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση (r=-.209, r=-.441, r=-.317 αντίστοιχα) και την αποπροσωποποίηση (r=-.134, r=-.327, r=-.206 αντίστοιχα) ενώ παρουσιάζουν ισχυρότερη και θετική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη (r=.444, r=.553, r=.431). Οι πιο πάνω συσχετίσεις είναι σημαντικές σε επίπεδο p< .01.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στους στρεσογόνους παράγοντες και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση συσχετίζεται θετικά με όλους τους στρεσογόνους παράγοντες και κυρίως με τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου (r=.403). Πιο συγκεκριμένα η συναισθηματική εξάντληση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους στρεσογόνους παράγοντες που αναφέρονται στην προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (r=.344), στα προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών (r=.225), στα οργανωτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου (r=.193), στα προβλήματα αναφορικά με την συμπεριφορά των μαθητών (r=.269) και στα θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (r=.232). Επιπρόσθετα, η αποπροσωποποίηση σχετίζεται θετικά με όλους τους στρεσογόνους παράγοντες με τις συσχετίσεις να κυμαίνονται από r=.074 μέχρι r=.193. Η μεγαλύτερη συσχέτιση εντοπίζεται στη σχέση ανάμεσα στην αποπροσωποποίηση και τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου, ενώ η μικρότερη συσχέτιση παρουσιάζεται στην σχέση της αποπροσωποποίησης με οργανωτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου. Αντίθετα, ο παράγοντας της προσωπικής επίτευξης σχετίζεται αρνητικά σχεδόν με όλους τους στρεσογόνους παράγοντες ενώ δεν υπάρχει οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της προσωπικής επίτευξης με τον παράγοντα που αφορά τα οργανωτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου. Η προσωπική επίτευξη παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (r=-.143), με τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου (r=-.158), με τα προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών (r= -.152), με τα προβλήματα αναφορικά με την συμπεριφορά των μαθητών (r=-.224) και με τα θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (r=-.144).

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης φάνηκε επίσης ότι η πρόκληση, η δέσμευση και ο έλεγχος σχετίζονται αρνητικά με όλους τους στρεσογόνους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η πρόκληση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (σε επίπεδο p< .01) με τους στρεσογόνους παράγοντες που αναφέρονται στην προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (r=-.135), στον φόρτο εργασίας και στην πίεση του χρόνου (r=-.153), στα προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών (r= -.121) και στα προβλήματα αναφορικά με την συμπεριφορά των μαθητών (r=-.150). Η δέσμευση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (σε επίπεδο p<.01) με την προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (r=-.214), με τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου (r=-.228), με τα προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών (r=-.149), με τα προβλήματα αναφορικά με την συμπεριφορά των μαθητών (r=-.183) και με τα θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (r=-.140). Τέλος ο έλεγχος παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (σε επίπεδο p<.01) με την προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (r=-.211), με τον φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου (r=-.236), με τα προβλήματα που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών (r=-.188), με τα προβλήματα αναφορικά με την συμπεριφορά των μαθητών (r=-.175) και με τα θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (r=-.125)

Τέλος όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία και στις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας, τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης ανέδειξαν ότι οι

συναισθηματικές απαιτήσεις έχουν σημαντική θετική συσχέτιση με την πρόκληση, την δέσμευση, τον έλεγχο και την προσωπική επίτευξη (r=.206, r=.189, r=.169, r=.246 αντίστοιχα) και αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση (r=-.138). Οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο p< .01

Πίνακας 3 Συσχέτιση των μεταβλητών της ανθεκτικότητας, της επαγγελματικής εξουθένωσης, των στρεσογόνων παραγόντων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και των συναισθηματικών απαιτήσεων στην εργασία

	Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Πρόκληση		.686**	.623**	-.209**	.444**	-.134**	-.135**	-.153**	-.121**	-.045	-.150**	-0,061	.206**
2	Δέσμευση	.686**		.661**	-.441**	.553**	-.327**	-.214**	-.228**	-.149**	-.082*	-.183**	-.140**	.189**
3	Έλεγχός	.623**	.661**		-.317**	.431**	-.206**	-.211**	-.236**	-.188**	-.069*	-.175**	-.125**	.169**
4	Συναισθηματική εξάντληση	-.209**	-.441**	-.317**		-.300**	.536**	.344**	.403**	.225**	.193**	.269**	.232**	-.046
5	Προσωπική επίτευξη	.444**	.553**	.431**	-.300**		-.380**	-.143**	-.158**	-.152**	-.052	-.224**	-.144**	.246**
6	Αποπροσωποίηση	-.134**	-.327**	-.206**	.536**	-.380**		.177**	.193**	.121**	.074*	.158**	.165**	-.138**
7	Προοπτική και κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	-.135**	-.214**	-.211**	.344**	-.143**	.177**		.599**	.509**	.620**	.476**	.466**	.040
8	Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	-.153**	-.228**	-.236**	.403**	-.158**	.193**	.599**		.511**	.519**	.377**	.423**	.043
9	Προβλήματα σχετικά με την μάθηση των μαθητών	-.121**	-.149**	-.188**	.225**	-.152**	.121**	.509**	.511**		.462**	.571**	.328**	.008
10	Διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου	-.045	-.082*	-.069*	.193**	-.052	.074*	.620**	.519**	.462**		.369**	.453**	.049
11	Θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών	-.150**	-.183**	-.175**	.269**	-.224**	.158**	.476**	.377**	.571**	.369**		.309**	.045
12	Σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων	-0,061	-.140**	-.125**	.232**	-.144**	.165**	.466**	.423**	.328**	.453**	.309**		.999
13	Συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία	.206**	.189**	.169**	-.046	.246**	-.138**	.040	.043	.008	.049	.045	.999	

**.Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0.01 2ης κατεύθυνσης
*.Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0.05 2ης κατεύθυνσης

6.3. Σχέση ανθεκτικότητας, επαγγελματικής εξουθένωσης και στρεσογόνων παραγόντων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

(α) *Βαθμίδα εκπαίδευσης:* Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις μονής κατεύθυνσης (one-way Anova) (πίνακας 4) δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους παράγοντες της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Η διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης καταγράφεται στον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης ($F_{(2,841)}$

=7.001, p=0.001). Συγκεκριμένα, το κριτήριο Bonferroni έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής (Μ.Ο=22.04, Τ.Α=11.148) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης τόσο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Μ.Ο=19.78, Τ.Α=11.187) όσο και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο=18.47, Τ.Α=10.134).

Αναφορικά με την ανθεκτικότητα, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης στον παράγοντα της πρόκλησης ($F_{(2,841)}$ =5.492, p=0.004). Σύμφωνα με το κριτήριο Bonferroni τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (Μ.Ο= 2.84, Τ.Α=0.426) όσο και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο= 2.87, Τ.Α=0.444) αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα πρόκλησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής (Μ.Ο= 2.74, Τ.Α=0.422).

Ως προς τους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης στους παράγοντες προοπτική και κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ($F_{(2,841)}$=4.715, p=0.009), φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου ($F_{(2,841)}$ =25.232, p=0.000), διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου ($F_{(2,841)}$ =4.132, p=0.016) και στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων ($F_{(2,841)}$ =4.314, p=0.014). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το κριτήριο Bonferroni, η προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προκαλούν περισσότερο στρες στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής (Μ.Ο= 3.58, Τ.Α=0.777) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (Μ.Ο= 3.42, Τ.Α=0.767) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο= 3.36, Τ.Α=0.833). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είχαν υψηλότερες τιμές στον στρεσογόνο παράγοντα που αναφέρεται στον φόρτο εργασίας (Μ.Ο= 3.64, Τ.Α=0.846) σε σχέση τόσο με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (Μ.Ο= 3.06, Τ.Α=0.890) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο= 3.28, Τ.Α=0.885). Αναφορικά με τα διοικητικά και τα οργανωτικά θέματα του σχολείου, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εστιάζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής (Μ.Ο= 3.42, Τ.Α=0.864) και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο= 3.21, Τ.Α=0.888) με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής να επηρεάζονται περισσότερο από τον συγκεκριμένο στρεσογόνο παράγοντα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στον στρεσογόνο παράγοντα που αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (Μ.Ο= 2.92, Τ.Α=1.235) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μ.Ο= 2.65, Τ.Α=1.135). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής αναφέρουν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα συναισθηματικών απαιτήσεων από την εργασία (Μ.Ο = 2.91, Τ.Α = 0.490) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (Μ.Ο = 2.78, Τ.Α. = 0.521).

Πίνακας 4 Διαφορές στις μεταβλητές της μελέτης μεταξύ εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

	Νηπιαγωγείο (N= 197) Μ.Ο. [Τ.Α.]	**Π/θμια Εκπ/ση (N= 281) Μ.Ο. [Τ.Α.]**	**Δ/θμια Εκπ/ση (N= 366) Μ.Ο. [Τ.Α.]**	**F**	**p**
Επαγγελματική Εξουθένωση					
Συναισθηματική εξάντληση	22,4 [11,428] [2]	19,78 [11,187]	18,47 [10,134]	7,001	0,001
Αποπροσωποποίηση	5,17 [5,074]	5,27 [4,665]	5,11 [4,682]	0,098	0,907
Προσωπική επίτευξη	36,53 [6,879]	36,33 [7,343]	35,47 [7,532]	1,778	0,17
Ανθεκτικότητα					
Πρόκληση	2,74 [0,442] [1] [2]	2,84 [0,426]	2,87 [0,444]	5,492	0,004
Δέσμευση	2,87 [0,445]	2,94 [0,472]	2,94 [0,493]	1,448	0,236
Έλεγχος	2,86 [0,476]	2,95 [0,469]	2,94 [0,470]	2,78	0,063

Πηγές επαγγελματικής έντασης των εκπαιδευτικών					
Προοπτική και κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	3,58 [0,777] [2]	3,42 [0,767]	3,36 [0,833]	4,715	0,009
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	3,64 [0,846] [1 2]	3,06 [0,890][3]	3,28 [0,885]	25,232	0
Προβλήματα σχετικά με την μάθηση των μαθητών	3,08 [0,737]	3,11 [0,696]	3,10 [0,736]	0,129	0,879
Διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου	3,42 [0,864][2]	3,34 [0,823]	3,21 [0,888]	4,132	0,016
Θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών	3,49 [0,780]	3,59 [0,779]	3,58 [0,804]	1,132	0,323
Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων	2,92 [1,235][2]	2,85 [1,091][3]	2,65 [1,135]	4,314	0,014
Συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία	2,91 [0,490] [2]	2,87 [0.538]	2,78 [0.521]	4,556	0,011

1= Διαφορές μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού
2= Διαφορές μεταξύ νηπιαγωγείου και μέσης εκπαίδευσης
3 = Διαφορές μεταξύ δημοτικού και μέσης εκπαίδευσής

(β) Έτη υπηρεσίας: Από την ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις μονής κατεύθυνσης ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova) (Πίνακας 5) δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας στους παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, της προοπτικής και του κύρους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, του φόρτου εργασίας και πίεσης του χρόνου, των προβλημάτων που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών, τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και τις συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία.

Όσον αφορά τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης η διαφορά ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας καταγράφεται στον παράγοντα της προσωπικής επίτευξης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της 4ης δεκαετίας αναφέρουν τις υψηλότερες τιμές (Μ.Ο = 38.44, Τ.Α =7.050) και οι εκπαιδευτικοί της 2ης δεκαετίας τις χαμηλότερες (Μ.Ο = 34.72, Τ.Α =7.402).

Αναφορικά με την ανθεκτικότητα παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών υπηρεσίας σε όλες τις μεταβλητές της μελέτης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της 4ης δεκαετίας ανάφεραν τις υψηλότερες τιμές στον παράγοντα πρόκληση (Μ.Ο = 2.92, Τ.Α =0.434) και δέσμευση (Μ.Ο.= 3.00,Τ.Α= 0.451), ενώ οι εκπαιδευτικοί της 1ης δεκαετίας τα υψηλότερα επίπεδα ελέγχου (Μ.Ο = 3.05, Τ.Α =0.478). Οι εκπαιδευτικοί της 2ης δεκαετίας συγκεντρώνουν τις χαμηλότερες τιμές στην έννοια της πρόκλησης (Μ.Ο =2.75, Τ.Α = 0.437), της δέσμευσης (Μ.Ο = 2.84, Τ.Α = 0.486) και του ελέγχου (Μ.Ο =2.86, S.D = 0.488].

Σχετικά με τους στρεσογόνους παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί της 1ης δεκαετίας παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές στα διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου (Μ.Ο = 3.46, Τ.Α = 0.822), ενώ οι εκπαιδευτικοί της 4ης δεκαετίας τις χαμηλότερες (Μ.Ο = 3.12, Τ.Α = 0.906). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της 4ης δεκαετίας ανέφεραν τις χαμηλότερες τιμές στον στρεσογόνο παράγοντα που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Ο=3.26, Τ.Α=0.888), ενώ οι εκπαιδευτικοί της 2ης δεκαετίας τις υψηλότερες τιμές (Μ.Ο = 3.68, Τ.Α = 0.702).

Πίνακας 5 Διαφορές στις μεταβλητές της μελέτης μεταξύ εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

	0 - 10 έτη (N= 194) M.O. [T.A.]	**11 - 20 έτη (N= 267) M.O. [T.A.]**	**21 - 30 έτη (N= 257) M.O. [T.A.]**	**31 - 40 έτη (N= 126) M.O. [T.A.]**	**F**	**P**
Επαγγελματική Εξουθένωση						
Συναισθηματική εξάντληση	18,71 [10,168]	20,67 [11,332]	20,21 [10,792]	18,36 [10,987]	2,084	0,101
Αποπροσωποποίηση	5,47 [4,894]	5,12 [4,636]	5,17 [4,752]	4,87 [4896]	0,444	0,722
Προσωπική επίτευξη	35,08 [7,363][3]	34,72 [7,402]4	36,84 [6,983]	38,44 [7,050]5	9,844	0
Ανθεκτικότητα						
Πρόκληση	2,87 [0,444] [1]	2,75 [0,437]	2,85 [0,432]	2,92 [0,434] 5	5,394	0,001
Δέσμευση	2,96 [0,487][1]	2,84 [0,486]	2,94 [0,458]	3,00 [0,451]5	4,461	0,004
Έλεγχος	3,05 [0,478][1 2]	2,86 [0,488]	2,89 [0,443]	2,94 [0,450]	7,04	0
Πηγές επαγγελματικής έντασης των εκπαιδευτικών						
Προοπτική και κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	3,38 [0,821]	3,49 [0,769]	3,49 [0,807]	3,29 [0,817]	2,458	0,062
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	3,24 [0,848]	3,39 [0,900]	3,24 [0,925]	3,25 [0,937]	1,592	0,19
Προβλήματα σχετικά με την μάθηση των μαθητών	3,09 [0,713]	3,13 [0,679]	3,10 [0,735]	3,02 [0,800]	0,693	0,557
Διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου	3,46 [0,822]	3,34 [0,838][3]	3,24 [0,883]	3,12 [0,906]	4,55	0,004
Θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών	3,59 [0,799][3]	3,68 [0,702]5	3,55 [0,788] 6	3,26 [0,888]	8,428	0
Σχέσεις μεταξύ συνάδελφων	2,82 [1,199]	2,89 [1,106]	2,72 [1,168]	2,61 [1,104]	2,149	0,093
Συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία	2,89 [0,516]	2,79 [0,532]	2,83 [0,508]	2,89 [0,531]	1,869	0,133

1 = Διαφορές μεταξύ 1ης και 2ης δεκαετίας
2 = Διαφορές μεταξύ 1ης και 3ης δεκαετίας
3 = Διαφορές μεταξύ 1ης και 4ης δεκαετίας
4 = Διαφορές μεταξύ 2ης και 3ης δεκαετίας
5 = Διαφορές μεταξύ 2ης και 4ης δεκαετίας
6 = Διαφορές μεταξύ 3ης και 4ης δεκαετίας

7. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η μελέτη διερεύνησε (α) τη σχέση συγκεκριμένων στρεσογόνων παραγόντων, που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με την επαγγελματική εξουθένωση και (β) τη σχέση ανάμεσα στα επιμέρους χαρακτηριστικά της έννοιας της ψυχολογικής ανθεκτικότητας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Περαιτέρω, η μελέτη αναζήτησε πιθανές διαφορές στους στρεσογόνους παράγοντες των εκπαιδευτικών καθώς και στους επιμέρους παράγοντες της ανθεκτικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω βαθμίδας εκπαίδευσης (προσχολική αγωγή, πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και ετών προϋπηρεσίας.

Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώθηκε ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες συσχετίζονται θετικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και επομένως, όσο αυξάνεται η επιρροή τους στους εκπαιδευτικούς, τόσο αυξάνονται οι δύο συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες μελέτες στην Ελλάδα (Kamtsios, 2018; Κάμτσιος & Λώλης, 2016), καθώς και με την αρχική θεωρητική προσέγγιση των Maslach και Jackson (1986), σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική εξάντληση βρίσκεται στην «καρδιά» της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύεται από τη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου των εργασιακών απαιτήσεων – εργασιακών πόρων της Demerouti και Bakker (2011) σύμφωνα με το οποίο οι υψηλές εργασιακές απαιτήσεις συνδέονται θετικά με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση.

Η έρευνα ανέδειξε ότι ο κυριότερος παράγοντας που συνδέεται με την συναισθηματική εξάντληση είναι η πίεση του χρόνου και ο φόρτος εργασίας, ενώ ακολουθούν η προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών. Παρόμοια με την συναισθηματική εξάντληση, ο κυριότερος παράγοντας που σχετίζεται με την αποπροσωποποίηση είναι η πίεση του χρόνου και ο φόρτος εργασίας και οι επόμενοι, κατά σειρά, παράγοντες είναι η προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Αντίθετα, οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται αρνητικά με την προσωπική επίτευξη, η οποία μειώνεται καθώς αυξάνεται το στρες που προκύπτει από τους εν λόγω παράγοντες. Τα θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζουν την προσωπική επίτευξη περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα ενώ ακολουθούν η πίεση του χρόνου και ο φόρτος εργασίας και τα θέματα που σχετίζονται με την μάθηση των μαθητών.

Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε προγενέστερες έρευνες, στις οποίες αναφέρεται ότι ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου αποτελούν τον πρωταρχικό ή έναν από τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Bakker et al., 2008; Goddard et al., 2006; Kamtsios & Lolis, 2016; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Lee & Ashforth, 1996; Mears & Cain, 2003). Η ίδια διαπίστωση αναδείχθηκε και για τον στρεσογόνο παράγοντα που αναφέρεται στην προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Gavish & Friedman, 2010; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Pines 2002). Περαιτέρω, η συσχέτιση της προσωπικής επίτευξης με την συμπεριφορά των μαθητών και με την μάθησή τους παρατηρείται και σε προηγούμενες έρευνες (Bibou-Nakou et al., 1999; Fives et al., 2007; Hightower et al., 2011) όπου διαφαίνεται ότι το αίσθημα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών μειώνεται όταν πιστεύουν ότι φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη για την επίδοση και τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και όταν νιώθουν ότι η διδακτική τους επίδοση κρίνεται με βάση την συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών τους.

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης αναδείχθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των τριών διαστάσεων της ανθεκτικότητας και δύο διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Αντίθετα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας και της προσωπικής επίτευξης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Κουδιγκέλη, 2017; Moradi et al., 2013; Pierce & Molloy, 1990) και επιβεβαιώνει μια από τις υποθέσεις της μελέτης. Φαίνεται ότι, όσο αυξάνεται η ανθεκτικότητα τόσο μειώνεται η επαγγελματική εξουθένωση, αφού παρατηρείται αύξηση του αισθήματος προσωπικής επίτευξης και μείωση τόσο της συναισθηματικής εξάντλησης όσο και της αποπροσωποποίησης. Αυτό το εύρημα πιθανώς ενισχύεται από τη θεωρητική συζήτηση που αναφέρει ότι η ανθεκτικότητα, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, φαίνεται να «εξοπλίζει» τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μην καταβάλλονται από το εργασιακό στρες και να μην είναι επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση.

Περαιτέρω, από τα αποτελέσματα της μελέτης αναδείχθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της ανθεκτικότητας με το σύνολο των στρεσογόνων παραγόντων που αξιολογήθηκαν. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την πιθανή μείωση της επιρροής των στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί διαθέτουν υψηλές τιμές στο χαρακτηριστικό της πρόκλησης, της δέσμευσης και του ελέγχου. Διαφαίνεται, ιδιαίτερα, ότι η μεγαλύτερη «επιρροή» των τριών διαστάσεων της ανθεκτικότητας εστιάζεται στον στρεσογόνο παράγοντα πίεση χρόνου και φόρτο εργασίας και ακολούθως στην προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι οποίοι, σύμφωνα με την προαναφερθείσα υπάρχουσα βιβλιογραφία, αποτελούν τις κυριότερες πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό συμβάλλει στη θεωρητική συζήτηση για την έννοια της ανθεκτικότητας, η οποία, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, επικουρεί τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τους στρεσογόνους παράγοντες ως ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη και απόκτηση γνώσεων παρά ως απειλές. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αποδοτικούς και προσαρμοστικούς μηχανισμούς επίλυσης των προβλημάτων και δεν επιλέγουν την αποφυγή και την διαιώνισή τους μέχρι την κατάληξη στην επαγγελματική εξουθένωση.

Αναφορικά με τις διαφορές στις μεταβλητές της μελέτης μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας καταγράφηκαν από εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης στις τιμές της δέσμευσης και του ελέγχου. Φάνηκε, επίσης, ότι υψηλότερες τιμές στους στρεσογόνους παράγοντες βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. σε σχέση με τις άλλες

δύο βαθμίδες (βλ. στρεσογόνους παράγοντες: προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα, πίεση χρόνου και φόρτος εργασίας, διοικητικά και τα οργανωτικά θέματα, σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, συναισθηματικές απαιτήσεις στην εργασία). Η εντονότερη ανησυχία των νηπιαγωγών για την προοπτική και το κύρος στο επάγγελμα τους, σε σχέση με άλλες βαθμίδες, έχει καταγραφεί και σε προγενέστερες μελέτες (Ελευθεράκη & Οικονομίδη 2013; Νίκα, 2021) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής καταθέτουν ότι, παρόλο που θεωρούν ότι η προσφορά τους είναι μεγάλη και σημαντική, η γενικότερη αναγνώρισή τους και το κοινωνικό τους κύρος είναι χαμηλότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Περαιτέρω, από τα ευρήματα της μελέτης αναδείχθηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης στη συνολική τιμή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόλα αυτά, διαφορές φάνηκαν στις τιμές της συναισθηματικής εξάντλησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής καταγράφουν τα υψηλότερα επίπεδα. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα την περίοδο κατά την οποία λαμβάνονταν μέτρα κατά της πανδημίας του Covid19, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής επηρεάζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς από το στρες των εργασιακών απαιτήσεων και συνεπώς βιώνουν υψηλότερη επαγγελματική εξάντληση. Συγκεκριμένα, σε συνεντεύξεις που έγιναν κατά το έτος 2021, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής αναφέρθηκαν στις επιπλέον προκλήσεις στις οποίες κλήθηκαν να ανταποκριθούν και που αφενός επηρέασαν το κλίμα της τάξης και αφετέρου ήταν ιδιαίτερα στρεσογόνες. Παραδείγματα τέτοιων προκλήσεων στην δια ζώσης διδασκαλία αποτέλεσαν η τήρηση μιας σειράς μέτρων υγιεινής από μικρά παιδιά, οι υποχρεωτικές αλλαγές στην ρουτίνα της τάξης και οι περιπτώσεις σύγκρουσης με γονείς που υποστήριζαν τη μη χρήση μάσκας (Νίκα, 2021).

Η έρευνα επίσης κατέδειξε διαφορές στις υπό μελέτη μεταβλητές μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της 1ης δεκαετίας διαθέτουν τα υψηλότερα επίπεδα ελέγχου και τις υψηλότερες τιμές στον στρεσογόνο παράγοντα που αναφέρεται στα διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου. Το εύρημα αυτό πιθανώς ενισχύεται από την διαπίστωση των Montgomery και Rupp (2005), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα έτη υπηρεσίας τους διακρίνονται από μια ισχυρή πίστη στους επαγγελματικούς τους στόχους και προθυμία να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για να τους επιτύχουν. Άλλωστε αυτή η προσήλωση στον στόχο πρεσβεύεται και από την θεωρία του ελέγχου, σύμφωνα με την οποία τα άτομα θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή στο τι συμβαίνει γύρω τους, να παραμείνουν ανθεκτικοί απέναντι στο στρες και να προβούν στις ενέργειες που χρειάζονται για να μετατρέψουν τα γεγονότα σε αναπόσπαστο κομμάτι της φυσικής τους πορείας. Εντούτοις, τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών εστιάζουν στο πώς να διδάσκει κανείς αλλά δεν γίνεται αναφορά στο τι ακριβώς σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός και ποια οργανωτικά θέματα σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Friedman, 2003) και αιτιολογεί τις υψηλές τιμές στον στρεσογόνο παράγοντα που αφορά στα διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών (της 1ης δεκαετίας).

Οι εκπαιδευτικοί της 2ης δεκαετίας αναφέρουν τα χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, τις χαμηλότερες τιμές σε όλες τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας και τις υψηλότερες τιμές στον στρεσογόνο παράγοντα που αφορά στην συμπεριφορά των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες οι οποίες συνδέουν την επαγγελματική εξουθένωση κυρίως με τα πρώτα έτη υπηρεσίας (Byrne, 1991; Friedman, 2000; Gavish & Friedman, 2010; Gold & Michael, 1985). Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί της 2ης δεκαετίας διαθέτουν τα πιο χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας και συνεπώς επηρεάζονται περισσότερο από στρεσογόνους παράγοντες σε σχέση με τις υπόλοιπες δεκαετίες υπηρεσίας και αλυσιδωτά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να είναι συνυφασμένη με το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει από την παρατεταμένη έκθεση στο εργασιακό στρες (Maslach et al., 2001; Shirom, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί της 4ης δεκαετίας παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, διαπίστωση η οποία είναι σύμφωνη και με προηγούμενες έρευνες (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Κούλης, 2019) και τις χαμηλότερες τιμές στους στρεσογόνους παράγοντες που αφορούν τα διοικητικά και τα οργανωτικά θέματα του σχολείου και τα θέματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών. Για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πέραν των 30 ετών υπηρεσίας ενδεχομένως η εργασία πλέον αποκτά λιγότερη αξία αφού το επίκεντρο της προσοχής εστιάζεται στην οικογένεια και σε άλλα ενδιαφέροντα (Feldman, 2009). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας διαθέτουν περισσότερη εμπειρογνωμοσύνη και όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες τις αντιμετωπίζουν με ευελιξία αντλώντας από την ήδη υπάρχουσα εμπειρία τους

στρατηγικές για την επίλυσή τους, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα επιτυχίας (Arts et al., 2006; Kamtsios, 2018).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της ανθεκτικότητας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την επιτακτική ανάγκη ενδυνάμωσης της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών τόσο για την διαφύλαξη τους από την επαγγελματική εξουθένωση όσο και για την επαγγελματική τους πρόοδο. Άλλωστε η επαγγελματική εξουθένωση δεν επηρεάζει μόνο την απόδοση του εκπαιδευτικού στην εργασία του αλλά και τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής του. Θα μπορούσαν λοιπόν ενδεχομένως να ενταχθούν στα προγράμματα προϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αλλά και κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην απόκτηση ή και διατήρηση υψηλών επιπέδων ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Νοουμένου ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες στο συγκεκριμένο επάγγελμα ποικίλουν και πολλές φορές η έντασή τους διαφέρει από σχολείο σε σχολείο ή ακόμα και η διαχείριση ορισμένων από αυτούς συνεπάγεται αυξημένο κόστος, θα ήταν πιο αποδοτικό να ληφθεί μέριμνα για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, ούτως ώστε να είναι πιο θωρακισμένο ψυχοσυναισθηματικά και να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες της εργασίας του σε οποιοδήποτε σχολικό περιβάλλον και να βρίσκεται. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Kaur και Sachdeva (2017), οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που οικοδομούν τα έθνη και τις κοινωνίες και αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους. Επομένως η επένδυση στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών θα ωφελήσει αλυσιδωτά την ευρύτερη κοινωνία.

8. Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λόγω της αριθμητικής ανομοιογένειας του δείγματος δεν κατέστη εφικτό να γίνουν συγκρίσεις των παραγόντων της έρευνας μεταξύ των φύλων, των ηλικιακών ομάδων αλλά ούτε και με βάση την οικογενειακή κατάσταση. Επίσης, αριθμητική ανομοιογένεια στο δείγμα υπήρχε σε μικρότερη έκταση και στην κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης όπως και στα έτη υπηρεσίας. Παράλληλα, ο εμπλουτισμός της έρευνας με συνεντεύξεις θα βοηθούσε να εξεταστούν και να διασαφηνιστούν περισσότερο τα ερευνητικά ερωτήματα και έτσι θα οδηγούσε σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να γίνει αναφορικά με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και να εξεταστεί σε ποιο ποσοστό είναι χαμηλά, μέτρια, και υψηλά και το πώς αυτά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται με τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας. Αξιοσημείωτο εύρημα στα αποτελέσματα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι τα επίπεδα ανθεκτικότητας είναι πιο μειωμένα κατά την 2η δεκαετία ετών υπηρεσίας, επομένως θα μπορούσε να εξεταστεί το κατά πόσο η ανθεκτικότητα φθίνει αν δεν καλλιεργείται και το κατά πόσο αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί μέσω μιας σειράς στοχευμένων παρεμβάσεων. Τέλος, περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί στην σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας και τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία).

Βιβλιογραφία

Abraham, R. (1999). Negative affectivity: Moderator or confound in emotional dissonance–outcome relationships? *Journal of Psychology, Interdisciplinary and Applied, 133*(1), 61–72.

Αμαραντίδου, Σ. Δ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Αντωνίου, Α. Σ,. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία* (365-399). Αθήνα: Διόνικος.

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

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). «Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece». *Proceedings of the International Conference of Special Education*, ISEC, Manchester.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology, 4*(3A), 349–355.

Arts, J., Gijselaers, W., & Boshuizen, H. (2006). Understanding managerial problem solving, knowledge use and information processing: Investigating stages from school to work place. *Contemporary Educational Psychology, 31*(4), 125-138.

Austin V., Shah S., & Muncer S. (2005). «Teacher stress and coping strategies used to reduce stress» *Occupational Therapy International*, 12 (2), 63-80.

Αχή, Α., & Κάμτσιος, Σ. (2022). *Η επίδραση της εργασιακής ανθεκτικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση και την αντίληψη ποιότητας ζωής εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα*. Διεθνές Συνέδριο: «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Διεθνείς προκλήσεις και προβληματισμοί», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Bakker, B., Demerouti, E., & Euwema, C. (2008). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170-180.

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., & Βρυωνίδης, Μ. (2017) Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, 2*(2), 21 – 41.

Bartone, P. T., McDonald, K., Stermac, J., Escobar, M., McNeil, J., & Stein, S. (2019). *Development and validation of an improved hardiness tool: The Hardiness Resilience Gauge*. Paper presented at the International Applied Military Psychology Symposium, Sarajevo.

Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology, 9*, 18-44.

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 239-253.

Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports, 73*(2), 371.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(2), 197–209.

Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout.* Retrieved from Dissertations and Theses database (AAT 3232157). Purdue University, West Lafayette.

Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress – distress relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education 19*(4)*,* 381-395.

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193-218.

Chang, M.L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion 3*(4), 799 – 817.

Cordes, C.L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review, 18*(4), 621-656.

Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary schoolstudents and teachers. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 431–453.

Dekker, S.W.A. and Schaufeli, W.B., (1995). The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian Psychologist, 30*(1), 57-63.

Demerouti, E., & Bakker, A. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *Journal of Industrial Psychology, 37*(2), 974-983.

Δερμιτζάκης, Μ. & Β. Ιωαννίδη. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός Τόμος Ομ. καθηγ. Λουκά Σπάρου,* 329-339.

Ελευθεράκης, Θ., & Οικονομίδης, Β. (2013). Το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος της νηπιαγωγού. *Επιστήμες Αγωγής*, *1-2*, 105-124.

Erkutlu, H. (2012). Impact of Psychological Hardiness and Self-Monitoring on Teacher Burnout. *H. U. Journal of Education,43*, 186 – 197.

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η.Δ. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teachers and Teaching Education, 23*(6), 916 – 934.

Freudenberger H. J. (1962). *Burnout: How to beat the high cost of success*, Bantam Books, New York.

Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 86*(1), 28.

Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research, 88*(5), 281.

Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice, 56*(5), 595-606.

Gavish, B. & Friedman, I. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education 13*(2), 141-167.

Chatzipanagiotou, P., &Marmara, C. (2013). *Potential teachers occupational stress: An empirical study on their perceptions regarding the levels of their occupational stress and the related affective factors*. Paper presented at the 6th International Conference of Education Research and Innovation, Seville, Spain.

Ghamari, M. (2007). Comparing hardiness and job satisfaction and relationship of these variables among members of academic board and school teachers. *Counceling Research and Development, 6*(21), 127 – 142.

Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environmental predictors of beginning teachers' burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857-874.

Gold, Y., & Michael, B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement, 45*(4), 909-914.

Gold, Y., Roth, A., Wright,, R., Michael B., & Chin-Yi, C. (1992). «The factorial validity of a teacher burnout measure administrated to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California», *Educational and Psychological Measurement*, *53.*

Greenberg, M.T., Brown J.L., & Abenavoli, R.M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.

Hellesoy, O., Gronhaug, K., & Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management, 16*(3), 233-247.

Hightower, A., Delgado, R., Lloyd, S., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. (2011). *Improving student learning by supporting quality teaching: Key issues, effective strategies.* BetheT.Aa, ML: Editorial Projects in Education.

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management, 12*(2), 288-298.

Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies. *Hellenic Journal of Psychology, 15*, 229-253.

Kamtsios, S., & Bartone, P. (2021). Preliminary evaluation of the psychometric properties of the "Hardiness – Resilience Gauge" in an undergraduate sample. *Hellenic Journal of Psychology, 18,* 287 – 310.

Kamtsios, **S.** & Lolis, T. (2016). Investigating burn out in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 196-216.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9*(1), 40-87.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία 3*(2), 71-85.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Research note: Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress, 11*(1), 94–100.

Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E., Vasilaki, S., Triliva & E,. Besevegis, (Eds), *Stress, Anxiety and Intervention* (pp. 217 – 229). Athens: Ellinika Grammata.

Kaspereen, D. (2012). «Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff», *International Journal of Stress Management*, *19*(3), 238–250.

Kaur, M., & Kaur ,M. (2015). Occupational stress in relation to personality hardiness among government and private school teachers. *International Journal of Multidisciplinary Research Review,* 1(10), 106-109.

Kaur, S., & Sachdeva, R. (2017). Study the interaction effect between burnout and personality hardiness on organizational role stress. *The Journal of Progressive Education, 10*(2), 25 – 30.

Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.176–191). New York: Cambridge University Press.

Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 1-11.

Kobasa, S., Maddi. S., & Kahn, S. (1982). *Hardiness and health: A prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 168- 177.

Kobasa, S., Maddi, S., Puccetti. M. (1982). *Personality and exercise as buffers in the stress illness relationship. Journal of Behavioral Medicine, 5*(4), 391-405.

Kobasa, S.C., & Puccetti, M.C. (1983). Personality and social resources in stress-resistance. *Journal of Personal and Social Psychology, 45*(4), 839-850.

Kokkinos, M. (2000). Professional burnout in Greek primary school teachers: Cross cultural data on the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Psychology, 35*, 249-254.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229–243.

Κουδιγκέλη, Φ. Δ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Κούλης, Α. Κ. (2019). *Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

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

Koustelios, A. (2001). Organizational Factors as Predictors of Teachers' Burnout. *Psychological Reports, 88*(3), 627 – 634.

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Review, 11*(2), 189 – 203.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159–167.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*, 27-35.

Lau, P. S., Yuen, M. T. & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research,71*, 491–516.

Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2),123-133.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A. S. G. Antoniou, & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544–564). Cheltenham, United Kingdom: Edward Elgar.

Maddi, K. L. (1998). The effectiveness of hardiness training. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 50*(2), 78–86.

Maddi, S. R. (2004) Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology, 44,* 279 – 298.

Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 160–168.

Maddi, S. R. (2016). Hardiness enhances effectiveness and fulfillment. In *Encyclopedia of Mental Health, 2*, 294 -297 doi:10.1016/B978-0-12-397045-9.00211-1.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

Maslach, C. (1989). Stress, Burnout and Workaholism. In R. Kilburg (ed.) *Professionals in Distress* (pp. 53-75). Washington, American Psychological Association.

Maslach, C. (1993) Burnout: A multidimensional perspective. Στο: W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds), *Professional burnout: recent developments in research and theory*, Washington, DC: Taylor & Francis.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd edition).* Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.

Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*: *How organizations cause personal stress and what to do about it*. New York, Jossey Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.

Mears, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress and Coping 16*, 71–82.

Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458-486.

Moradi, A. H, Poursarrajian, D & Naeeni A.A. (2013). The relationship between hardiness and burnout among the teachers of the universities and higher educational institutes - case study. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 2*(3), 500-506.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης.* Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Olivier M., & Williams E. (2005). «Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing» *The International Journal of Special Education*, *20*, 19-31.

Νίκα, Β. (2021). *Εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ευημερία από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Νότα- Μόσχου, Α. (2018). *Εργασιακό άγχος & επαγγελματική εξουθένωση σε δείγμα εργαζόμενων στο δημόσιο τομέα: ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης οργανωσιακής και συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*. doi: 10.1080/13540602.2017.1358705.

Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Social Sciences, 2*, 257-263.

Papastylianou, A. (1997). Stress in secondary school teachers. In F. Anagnostopoulos, Kosmogianni & V. Messini (Eds), *Current Psychology in Greece: Research and Practice in Health, Education and Clinical Practice* (pp. 211 - 230). Athens: Ellinika Grammata.

Papastyliannou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology in Education*, *12*, 295 – 314.

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

Pierce, C.M. & Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60*(1), 37–51

Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.

Pines, A.M. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the Cases of a Nurse, a Teacher, and a Manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 39*(1), 103– 113.

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

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International 31*(1), 60-76.

Roslan, A.N., Ho, J. A., Ng, I. S. & Sambasivan, M. (2015). Job demands & job resources: Predicting burnout and work engagement among teachers. *International Proceedings of Economics Development and Research, 84.* IACSIT Press, Singapore.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30*(3), 291–306.

Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: A MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, *54*(3), 803 -812.

Schaufeli, W. B., Leiter, M.P. & Maslach, C. (2008) Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International 14*(3), 204 -216.

Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure, 50(1)*, 35–40.

Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration, 47*(5), 630 – 651.

Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245- 264). Washington, DC: American Psychological Association.

Shukshina, V.L., Khammatova, S.R., Bezborodova, A.L., Zotova, E.L., Khudyakova, L.T., Kokhova, V. I., & Kochetkov, G.I. (2019). Hardiness as a resource of adaptation and a teacher's professional and personal development. *Electronic Journal of General Medicine, 16*(6), https://doi.org/10.29333/ejgm/114265

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn out. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.

Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518 -524.

Stein, J., & Bartone, P. (2020). *Hardiness: Making stress work for you to achieve your life goals*. Wiley.

Stoeber, J., & Rennert D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 21* (1), 37 – 53.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A., Schutz & R,. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 259 -274). San Diego: Elsevier.

Yin, H.-b., & Lee, J. C.-K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 56–65.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education, 21*(7), 789–810.

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