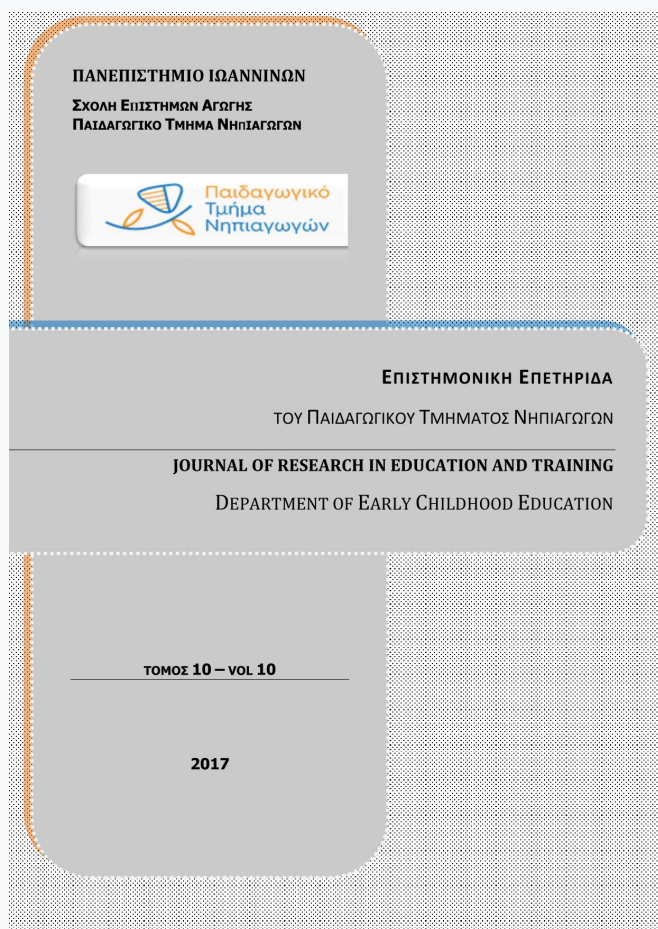


# Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2017)



**Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης**

Αθανάσιος Σπυρομήτρος, Γεώργιος Ιορδανίδης

doi: [10.12681/jret.13781](https://doi.org/10.12681/jret.13781)

Copyright © 2017, Αθανάσιος Σπυρομήτρος, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Σπυρομήτρος Α., & Ιορδανίδης Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142–186.

<https://doi.org/10.12681/jret.13781>

## Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης

Αθανάσιος Σπυρομήτρος & Γεώργιος Ιορδανίδης

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

### Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν συνίσταται μόνο στην παιδαγωγική και ακαδημαϊκή διαδικασία που συντελείται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Η αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων (γραφειοκρατικά-διαδικαστικά ζητήματα, εκπαιδευτικές αλλαγές, σχέσεις επικοινωνίας) συνθέτουν ένα εργασιακό περιβάλλον που δημιουργεί επαγγελματικό άγχος. Η παρατεταμένη έκθεση στο περιβάλλον αυτό οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι πηγές και τα επίπεδα του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνήθηκαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ βασικών πηγών του επαγγελματικού τους άγχους με διαστάσεις της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 211 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων της περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Ταυτόχρονα, παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άνδρες σε όλους τους στρεσογόνους παράγοντες που το προκαλούν, ενώ η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, κυρίως η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, είχε θετική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παραπάνω παράγοντες. Τέλος, έγινε φανερό ότι υπάρχει εμφανή συσχέτιση μεταξύ ατομικών παραγόντων και κοινωνικο-οργανωτικών παραγόντων της εργασίας στην παρουσία της εξουθένωσης, γεγονός που επιβεβαιώνει το βασικό επεξηγηματικό της μοντέλο.

**Λέξεις- κλειδιά:** επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών.

## **Secondary education teachers' burn out and stress: the case of West Thessaloniki Prefecture**

**Αθανάσιος Σπυρομήτρος & Γεώργιος Ιορδανίδης**

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

### **Abstract**

The teacher's profession doesn't only consist of educational and academic process that takes place in the classroom. The interaction of many factors (bureaucratic-procedural aspects, educational changes, relations in communication) constitute a working environment that creates occupational stress. Prolonged exposure to this environment leads to the appearance of teachers' burnout syndrome. The aim of the present study was to locate the levels and sources of teachers' occupational stress and teachers' burnout. Furthermore, the study tried to examine possible correlations between the basic sources of teachers' occupational stress and the dimensions of teachers' burnout. The sample consisted of 211 secondary public school teachers of West Thessaloniki region. The results of the research indicated that the teachers experience medium levels of occupational stress. At the same time, they expressed low levels at all dimensions of teachers' burnout syndrome. Furthermore, women showed relatively higher levels of stress than men, in all aspects, while teachers' burnout had a positive statistically significant correlation with all the sources of teachers' stress as it concerns the factor of emotional exhaustion. Finally, it became clear that there is an obvious correlation between personal and social-working factors and the presence of burnout, which confirms its basic explanatory model.

**Key-words:** teachers' occupational stress, teachers' burnout

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *Άγχος-Επαγγελματικό άγχος/στρες*

Η έννοια του άγχους/στρες, η οποία στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με τη λέξη “stress”, θεωρείται δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί διαθέσιμοι ορισμοί στη βιβλιογραφία (Borg, 1990). Τούτο οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια και αφετέρου στην άποψη ότι το άγχος ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με το ερευνητικό πεδίο που χρησιμοποιείται (Wilson, 2002). Έτσι, διάφοροι ορισμοί υπάρχουν για πεδία όπως η ιατρική, η φυσιολογία και η ψυχολογία (Chaplain, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, υπό το πρίσμα της ψυχολογικής επιστήμης και ειδικότερα σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία για το στρες, ο Lazarus (1966) και οι συνεργάτες του διατυπώνουν την άποψη ότι αυτό εμφανίζεται όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί επαρκώς να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις προς αυτόν ή τις απειλές της ευημερίας του. Ιδιαίτερα, για τους Ganster και Rosen (2013), το άγχος ορίζεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά την οποία διάφορα περιβαλλοντικά γεγονότα ξεκινούν μια σειρά από γνωστικές και φυσιολογικές αντιδράσεις του ατόμου που τελικά επηρεάζουν την ευημερία του. Τα γεγονότα που πυροδοτούν τη διαδικασία του στρες ονομάζονται «στρεσογόνοι» παράγοντες ενώ οι αντιδράσεις του ατόμου χαρακτηρίζονται ως άγχος-υπερένταση (Griffin & Clarke, 2011).

Ο χώρος εργασίας αποτελεί ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης προσώπων και περιβάλλοντος. Υπό το πρίσμα αυτό, το επαγγελματικό άγχος είναι το στρες (η πίεση) που εμφανίζεται στη δουλειά, ιδιαίτερα, δε, όταν άτομο δεν διαθέτει τις απαραίτητες «ψυχικές δυνάμεις» προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια στρεσογόνο κατάσταση, που προκύπτει από το εργασιακό του περιβάλλον (Tsutsumi, Kayaba, Kario, & Ishikawa, 2009). Κατά τον Kyriacou (2001), το επαγγελματικό άγχος ορίζεται ως η εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων όπως η απογοήτευση, η ανησυχία και η αποθάρρυνση που σχετίζονται με εργασιακούς παράγοντες. Οι Ganster και Rosen (2013) θεωρούν ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες στην εργασία είναι περισσότερο «ψυχοκοινωνικοί» και συνίστανται σε γεγονότα και χαρακτηριστικά της δουλειάς. Έτσι, κατά τους ίδιους ερευνητές, το επαγγελματικό άγχος ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία στρεσογόνοι παράγοντες στην εργασία, όπως οι

δυσάρεστες εμπειρίες και οι απαιτήσεις, προκαλούν μικρής ή μεγαλύτερης διάρκειας αλλαγές στην ψυχική και κοινωνική υγεία των ανθρώπων.

### ***Επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών***

Ένας από τους πληρέστερους ορισμούς του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών είναι αυτός που διατυπώθηκε από τους Kyriacou και Sutcliffe (1978). Σύμφωνα με αυτόν, ως **άγχος/στρες** του δασκάλου (teachers' stress) ορίζεται η αντίδραση, όπως ο θυμός ή η κατάθλιψη, από έναν εκπαιδευτικό σε μια αρνητική επίδραση, η οποία συχνά συνοδεύεται από παθογενείς ψυχολογικές και βιοχημικές αλλαγές, όπως η αύξηση των παλμών της καρδιάς ή η έκκριση αδρενοκορτικών ορμονών στο αίμα. Η αντίδραση αυτή πηγάζει από πλευρές της εργασίας του εκπαιδευτικού και επηρεάζεται από την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις οι οποίες ασκούνται στον εκπαιδευτικό συνιστούν απειλή για την αυτο-εκτίμηση ή την ευεξία του. Η όλη διαδικασία συμπληρώνεται με τη δραστηριοποίηση, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, μηχανισμών αντιμετώπισης για τη μείωση της απειλής που βιώνει. Ένας νεότερος και συντομότερος ορισμός τονίζει ότι το άγχος του εκπαιδευτικού είναι η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων, όπως η οργή, η ανησυχία, η ένταση, η απογοήτευση ή η κατάθλιψη ως αποτέλεσμα κάποιων πτυχών της δουλειάς του ως εκπαιδευτικού (Kyriacou, 2001). Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μεταξύ των πιο στρεσογόνων (Kyriacou, 2001. Munt, 2004). Ειδικότερα, κατά το έτος 2004 το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάχθηκε στα έξι πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Cranvill-Ward&Abbey, 2005). Επιπλέον, κατά τους Adeyemo και Ogunyemi (2005), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν δυσανάλογα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Μάλιστα, το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών θεωρεί το επάγγελμά τους εξαιρετικά στρεσογόνο (Al-Fudail & Mellar, 2008. DeNobile & McCormick, 2005. Geving, 2007. Thomas, Clark & Lavery, 2003). Στην Ελλάδα αρκετές έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους ιδιαίτερα αγχωτικό (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006. Καντάς, 2001. Karavas, 2010. Papastylianou, 1997).

Οι πρωτοπόροι ερευνητές στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Kyriacou και Sutcliffe (1978) διαχωρίζουν τις συνθήκες που προκαλούν το άγχος των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες: α) τις εξωγενείς συνθήκες που έχουν σχέση με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, την έλλειψη συνεργασίας και το δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον και β) τις ενδογενείς συνθήκες που σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως π.χ. η απογοήτευση και ο θυμός που μπορεί να προκύψει από τις υπερβολικές προσδοκίες στην εργασία. Ο Kyriacou (2001) διαπιστώνει ότι οι κύριες πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών, κατά σειρά προτεραιότητας, προέρχονται από τη διδασκαλία των μαθητών που δεν έχουν κίνητρα και είναι απείθαρχοι στην τάξη, καθώς και από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν θέματα σχετικά με χρονικές προθεσμίες, εργασιακούς φόρτους και ενδεχόμενες αλλαγές. Επιπλέον, άγχος είναι δυνατό να τους προκληθεί εξαιτίας της αποτίμησης του έργου τους από τους άλλους, τις δύσκολες ή απαιτητικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τη διοίκηση, καθώς και από τις άσχημες εργασιακές συνθήκες. Ωστόσο, το άγχος που θα βιώσει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικό και εξαρτάται από τη ιδιαίτερη, πολυσύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ των στρεσογόνων πηγών και της προσωπικότητας, των αξιών, των ικανοτήτων και των ξεχωριστών συνθηκών που βιώνει ο καθένας (Kyriacou, 2001). Οι Klassen και Chiu (2010) πρότειναν ένα διαχωρισμό των παραγόντων που οδηγούν στο επαγγελματικό άγχος/στρες των εκπαιδευτικών σε: α) σχετικούς με την εργασία, όπως η διαχείριση του χρόνου και ο εργασιακός φόρτος, β) σχετικούς με τον οργανισμό, όπως η σύγκρουση ρόλου, η αμφισβήτηση ρόλων, η λήψη αποφάσεων, το κλίμα της σχολικής τάξης, η ανασφάλεια, και γ) προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο και ο τύπος προσωπικότητας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, ως σημαντικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών έχουν αναφερθεί ο ανεπαρκής μισθός, η μη ύπαρξη ειδικών επιστημόνων στα σχολεία, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, το ωράριο, η αξιολόγηση, καθώς και οι συχνές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Δαβράζος, 2015. Μαρούδας, 1999. Μούζουρα, 2005. Χαραμής, 2004).

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών φανερώνουν πλήθος αρνητικών συνεπειών του άγχους στη λειτουργία των σχολείων, την απόδοση των καθηγητών, τη γνωστική διαδικασία των μαθητών, την ευμάρεια των καθηγητών και των οικογενειών τους

(Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008. DeNobile & McCormick, 2005). Επιπλέον, το άγχος μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, φτωχή επαγγελματική ικανοποίηση, παρατεταμένη απουσία από την εργασία, περιορισμένη λήψη αποφάσεων και κακή κρίση (Eccles, 1987). Σε επίπεδο οργανικών συμπτωμάτων, ως συνέπειες του άγχους, έχουν καταγραφεί επίπονοι πονοκέφαλοι, εκνευρισμός, κακή διάθεση, εξάντληση, απογοήτευση και απώλεια της αυτοπεποίθησης (Dunham, 1980).

### ***Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών***

Ωστόσο, η σπουδαιότερη και επικινδυνότερη συνέπεια της παρατεταμένης έκθεσης σε συνθήκες υψηλού επαγγελματικού άγχους είναι η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αρχικά, ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε από τον κλινικό ψυχολόγο Freudenberger (1974) για να περιγράψει την αδυναμία να λειτουργήσει κάποιος αποτελεσματικά στην εργασία του ως απόρροια της έκθεσής του σε παρατεταμένο και έντονο επαγγελματικό άγχος. Εκτός από την κλινική προσέγγιση του Freudenberger (1974), στην πρωτοποριακή φάση διερεύνησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, σημαντική ήταν και η κοινωνιολογική-ψυχολογική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τους Maslach και Jackson (1981, 1986). Με αυτήν, έγινε προσπάθεια μέσω συστηματικής εμπειρικής έρευνας να αναγνωριστούν οι συνιστώσες και οι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στο εργασιακό επίπεδο (Kokkinos, 2006). Σε κάθε περίπτωση, από την αρχική φάση προσέγγισης του συνδρόμου αλλά και μεταγενέστερα, αυτό φαίνεται να συνδέεται με το εργασιακό άγχος σε επαγγέλματα όπου υπάρχει διαπροσωπική επικοινωνία, όπως αυτά της παροχής υπηρεσιών, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών (Koustelios & Tsigilis, 2005). Κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων ορισμών είναι ότι αναφέρονται σε μια αρνητική ψυχολογική εμπειρία, με αρνητικές συνέπειες για το άτομο, ως απόκριση στο εργασιακό στρες (Hock, 1988). Ο Kyriacou (1987) αναφέρει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως την φυσική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντλησή τους, ενώ οι Sears, Urizar και Evans (2000) την ορίζουν ως μια διαδικασία που έρχεται στο προσκήνιο στο τέλος κάποιων κατάλληλων ή ανάρμοστων αντιδράσεων σε στρεσογόνες καταστάσεις που

επηρεάζουν άμεσα τη φυσιολογική, ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, οι Maslach και Jackson (1981), έπειτα από επίπονες έρευνες προσέγγισαν την επαγγελματική εξουθένωση, πέρα από μια απλή εξάντληση, με ένα πολυδιάστατο μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, στα επαγγέλματα παροχής ανθρωπίνων υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική εξουθένωση προσδιορίζεται ως ένα σύνδρομο που εκδηλώνεται με τρεις θεμελιωδώς ξεχωριστές αλλά εμπειρικά συσχετιζόμενες διαστάσεις (Kokkinos, 2006):

- τη συναισθηματική εξάντληση που περιλαμβάνει συναισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης (Maslach & Jackson, 1986). Στους εκπαιδευτικούς βιώνεται ως συναίσθημα αδυναμίας να προσφέρουν άλλο στην εργασία και στους μαθητές τους (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).
- την αποπροσωποίηση που εκδηλώνεται με την ανάπτυξη ουδέτερων ή αρνητικών συναισθημάτων με αποτέλεσμα την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Maslach & Jackson, 1986). Στους εκπαιδευτικούς η αποπροσωποίηση φανερώνεται με την υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές, την αυξημένη ευερεθιστικότητα και την έλλειψη ιδεαλισμού για την εργασία (Maslach, 1982. Maslach, Jackson, & Leiter, 1997).
- την περιορισμένη προσωπική επίτευξη. Η διάσταση αυτή αναφέρεται σε συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, όπως αυτά της κατάθλιψης, του χαμηλού ηθικού, της χαμηλής παραγωγικότητας, της αδυναμίας διαχείρισης της πίεσης, της αποτυχίας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό των ορισμών και ιδιαίτερα του μοντέλου των τριών διαστάσεων της Maslach είναι ότι η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τη μακροχρόνια έκθεση σε στρεσογόνες καταστάσεις. Ο παράγοντας χρόνος φαίνεται να έχει ουσιαστική σημασία στη διάκριση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους. Ως συνέπεια της παρατεταμένης έκθεσης στο άγχος το άτομο αδυνατεί να διαχειριστεί την κατάσταση που βιώνει και εμφανίζει τα συμπτώματα της



εξάντλησης, της αποπροσωπώισης και της χαμηλής προσωπικής επίτευξης (Maslach & Schaufeli, 1993). Εκτός από τον παράγοντα χρόνο, η εμφάνιση του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την αλληλεπίδραση περιβαλλοντικών-οργανωτικών και ατομικών παραγόντων (Farber, 1991). Οι Maslach et al. (2001) θεωρούν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σχετίζονται με το σύνδρομο σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι ατομικοί. Έτσι, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της δουλειάς, ποσοτικές εργασιακές απαιτήσεις, όπως ο φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου, σχετίζονται άμεσα με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα με την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Επίσης, ποιοτικές εργασιακές απαιτήσεις, όπως η διαμάχη ρόλων και η αμφιβολία σχετικά με το ρόλο στην εργασία, σχετίζονται με την εξουθένωσή τους. Ωστόσο, εκτός από την παρουσία εργασιακών απαιτήσεων, η απουσία διαθέσιμων πόρων, όπως η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους, αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα εκδήλωσης του φαινομένου. Στην ίδια κατηγορία παραγόντων, μεταξύ άλλων, συγκαταλέγονται η έλλειψη επανατροφοδότησης, η έλλειψη ελέγχου, η μικρή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η έλλειψη αυτονομίας (Maslach et al., 2001). Σύμφωνα με τους Demerouti, Bakker, Nachreiner, και Schaufeli (2001) και τους Hakanen, Bakker, και Schaufeli (2006) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει όλα τα χαρακτηριστικά για την εμφάνιση της εξουθένωσης ως συνέπεια του συνδυασμού υψηλών ενεργειακών απαιτήσεων με περιορισμένους διαθέσιμους πόρους. Επιπλέον, οι Schaufeli et al. (2009) θεωρούν το παραπάνω μοντέλο, των αυξημένων ενεργειακών απαιτήσεων και των περιορισμένων διαθέσιμων πόρων, ως τον πρώτο από τους δύο σπουδαιότερους παράγοντες που εξηγούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως κοινωνικό φαινόμενο που τοποθετείται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Ο άλλος σπουδαίος παράγοντας σχετίζεται με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το άτομο. Οι Maslach et al. (2001) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν, έτσι απλά, στις συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν με αυτές με διάφορα προσωπικά τους γνωρίσματα, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την επαγγελματική τους νοοτροπία και διάφορα άλλα δημογραφικά στοιχεία. Ειδικότερα, η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης αποτελούν δεδομένα που ερευνήθηκαν για τη συσχέτισή τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον,

χαρακτηριστικά «ψυχικής ευρωστίας» (hardiness) στην προσωπικότητα, όπως η συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες, η αποδοχή των αλλαγών, η αίσθηση ελέγχου στα γεγονότα μαζί με άλλα χαρακτηριστικά, όπως η εξωτερική έδρα ελέγχου και οι στρατηγικές αντιμετώπισης, συσχετίστηκαν με την εκδήλωση του συνδρόμου. Συμπληρωματικά, ως σχετικοί ατομικοί παράγοντες μελετήθηκαν οι πέντε μεγάλες διαστάσεις της προσωπικότητας (η ευσυνειδησία, ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια, η προσήνεια-ευπροσηγορία και η δεκτικότητα σε εμπειρίες) καθώς και η συμπεριφορά τύπου A (Maslach, 2001. Maslach et al., 2001).

Το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να διακριθούν τόσο με βάση τα συμπτώματά τους αλλά περισσότερο από τη διαδικασία εξέλιξής τους και τη χρονική τους διάρκεια. Έτσι, το επαγγελματικό άγχος είναι μια διαδικασία προσαρμογής που είναι προσωρινή και συνοδεύεται από διάφορα πρόσκαιρα συμπτώματα ενώ η επαγγελματική εξουθένωση συνίσταται στην κατάρρευση αυτής της προσαρμογής, γεγονός που συνοδεύεται από χρόνιες δυσλειτουργίες (Brill, 1984. Maslach & Scaufeli, 1993). Στο πλαίσιο αυτό, τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δύνανται να ομαδοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος, κόπωση, πόνοι στο στομάχι, έλκος, νευρικότητα, αύξηση καρδιακών παλμών, καρδιαγγειακά, νευρολογικά, αναπνευστικά, ενδοκρινικά, μυοσκελετικά προβλήματα, υπέρταση, διαταραχές του ύπνου, άσθμα, έλλειψη σεξουαλικής επιθυμίας, συχνά κρυολογήματα κ.α. (Black, 2003. Bousquet, 2012. Cunningham, 1982. Hendrickson, 1979. Leiter & Maslach, 2001), β) ψυχολογικά συμπτώματα, όπως οργή, ενδείξεις κατάθλιψης, χρόνιο άγχος, σύγχυση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα απογοήτευσης, κρίσεις πανικού κ.α. (Black, 2003. Naylor, 2001. Sari, 2004. Wood, 2002), και γ) προβλήματα συμπεριφοράς, όπως περιορισμένη αλληλεπίδραση, επικριτική διάθεση σε άλλα άτομα και συναδέλφους, συστηματικές απουσίες ή προφάσεις για απουσία από την εργασία, αναβλητικότητα, αδυναμία εκπλήρωσης της εργασίας, ευερεθιστικότητα και αδικαιολόγητο κλάμα (Kacmaz, 2005. Maslach et al., 2001).

Τα παραπάνω έχουν σοβαρές συνέπειες στη συναισθηματική, ψυχοσωματική και κοινωνική υγεία των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την περιορισμένη και χαμηλής ποιότητας απόδοσή τους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τα ακαδημαϊκά

επιτεύγματα των μαθητών τους (Blandford, 2000). Οι Maslach και Leiter (2010) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ως συνέπεια της έκθεσης του οργανισμού σε χρόνια άγχος, μπορεί να αυξήσει, σε ψυχοσωματικό επίπεδο, τον κίνδυνο προσβολής από διαβήτη. Επιπλέον, σε κοινωνικο-επαγγελματικό επίπεδο, οι προσωπικές-κοινωνικές σχέσεις διαλύονται και πολλοί εκπαιδευτικοί απουσιάζουν συχνά από την εργασία ή δηλώνουν παραίτηση προς αναζήτηση νέας επαγγελματικής καριέρας (Farber & Miller, 1981). Ωστόσο, οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν αφορούν μονάχα τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους οργανισμούς στους οποίους αυτοί εργάζονται (Kantas, 1996. Sabancı, 2009). Επιπρόσθετα, εκτός από το γεγονός ότι οι επιπτώσεις της εξουθένωσης στην υγεία των εκπαιδευτικών και στους οργανισμούς είναι αρκετά σημαντικές, σπουδαίος εμφανίζεται και ο ρόλος της, ως διαμεσολαβητικού παράγοντα, σε θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στην εργασία. Έτσι, συνέπειες του συνδρόμου, όπως η ευερεθιστικότητα, η μη συνεργασία, ο περιορισμός της προσπάθειας, και η πτώση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, οδηγούν σε επιδείνωση του εργασιακού κλίματος (Maslach, 2001).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν τα δύο παραπάνω ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Ειδικότερα, επιχειρείται: α) η διερεύνηση των πηγών και του επιπέδου του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, β) η μεταξύ τους συσχέτιση γ) η αναζήτηση πιθανού συνδυασμού ατομικών και κοινωνικο-οργανωτικών παραγόντων, σχετικών με το εργασιακό περιβάλλον, που μπορούν να μεταβάλλουν τα επίπεδα της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### *Δείγμα*

Προκειμένου να διερευνηθούν οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση έναντι της ποιοτικής. Ως μέθοδος επεξεργασίας των αριθμητικών-ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν επιλέχθηκε ο συνδυασμός έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της δυτικής περιφέρειας του νομού Θεσσαλονίκης. Λόγω του εξαιρετικά μεγάλου αριθμού του πληθυσμού επιλέχθηκε, ως μέθοδος δειγματοληψίας, η ευκαιριακή προκειμένου να οριστεί το δείγμα και να συγκεντρωθεί όσο το δυνατό μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, όπως φαίνεται στους Πίνακες 1 και 2, όπου παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αποτέλεσαν 211 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (N=110, 52.1%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν ηλικίας από 41 έως 50 ετών (N=94, 44.5%). Το μεγαλύτερο ποσοστό (91%, N=192) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (N=107, 50.7%) είχαν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας εντός εκπαίδευσης. Τέλος, σχεδόν ισοδύναμη ήταν η συμμετοχή στην έρευνα από εκπαιδευτικούς Γυμνασίων (N=69, 36.5%), Γενικών Λυκείων (N=36.5%, N=77) και Επαγγελματικών Λυκείων (N=65, 30.8%).

**Πίνακας 1: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων**

Δημογραφικά στοιχεία		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	101	47,9%
	Γυναίκα	110	52,1%
Ηλικία	Έως 30	2	0,9%
	31-40	38	18,0%
	41-50	94	44,5%
	51-60	74	35,1%
	61+	3	1,4%
Μορφωτικό επίπεδο	Απόφοιτος ΑΕΙ	122	57,8%
	Απόφοιτος ΤΕΙ	28	13,3%
	Μεταπτυχιακό	53	25,1%
	Διδακτορικό	8	3,8%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	159	75,4%

Άγαμος	39	18,5%
Άλλο	13	6,2%

**Πίνακας 1 : Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών**

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά		Συχνότητα	Ποσοστό
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	192	91,0%
	Αναπληρωτής	19	9,0%
Σχολείο που εργάζεστε	Γυμνάσιο	69	32,7%
	ΓΕ.Λ.	77	36,5%
	ΕΠΑ.Λ.	65	30,8%
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-5	9	4,3%
	6-10	40	19,0%
	11-20	107	50,7%
	21-30	45	21,3%
	30+	10	4,7%

### **Εργαλεία μέτρησης**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν τρία ερωτηματολόγια:

*A) Ερωτηματολόγιο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων.*

Το εργαλείο αυτό περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου που είχαν ως στόχο αρχικά να αποτυπώσουν τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή τους κατάσταση, καθώς και βασικά εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το επίπεδο των ακαδημαϊκών τους σπουδών, η μορφή της εργασιακής τους σχέσης (μόνιμοι-αναπληρωτές), ο τύπος του σχολείου που εργάζονται, το ωράριό τους, το πλήθος των αντικειμένων που διδάσκουν καθώς και η εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω δημογραφικά-εργασιακά χαρακτηριστικά έχει αποδειχθεί βιβλιογραφικά ότι σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και συνεπώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας για την πληρέστερη διερεύνησή τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978. Μούζουρα, 2005).

*B) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory – MBI-Ed, Maslach, Jackson, & Schwab, 1996).*

Το εργαλείο αυτό κυριαρχεί στο πεδίο της έρευνας για την επαγγελματική εξουθένωση, όχι μόνον των εκπαιδευτικών, αλλά και πολλών άλλων επαγγελματιών παροχής υπηρεσιών. Σύμφωνα με τους Schaufeliet al. (2009), μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 το MBI είχε χρησιμοποιηθεί στο 93% των δημοσιευμένων ερευνών και των διπλωματικών διατριβών στη διεθνή βιβλιογραφία. Το MBI αποτελείται από 22 στοιχεία-δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, που υποδιαιρούνται σε τρεις υποκλίμακες. Κάθε μια από αυτές αντιστοιχεί στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, περιορισμένη προσωπική επίτευξη). Η συχνότητα των συμπτωμάτων καθεμιάς από τις παραπάνω διαστάσεις μετριέται σε επτάβαθμη κλίμακα Likert (από 0=ποτέ, 1=μερικές φορές το χρόνο, 2=μια φορά το μήνα, 3=μερικές φορές το μήνα, 4=μια φορά την εβδομάδα, 5=μερικές φορές την εβδομάδα, 6=κάθε μέρα).

#### *Γ) Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών*

Το εργαλείο αυτό κατασκευάστηκε έχοντας ως βάση διεθνώς αναγνωρισμένα σχετικά εργαλεία (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσαρμόστηκε από τη Μούζουρα (2005) και τη Χαραλάμπους (2012). Το εργαλείο, στην αρχική του μορφή, περιλαμβάνει 37 στοιχεία-δηλώσεις αλλά με πρωτοβουλία του ερευνητή της προστέθηκαν στην κλίμακα οι τρεις τελευταίες δηλώσεις, προς αξιοποίηση των δεδομένων για περιγραφική στατιστική. Κατά συνέπεια ο συνολικός αριθμός τους ανέρχεται στις σαράντα (40). Ωστόσο, η αξιοπιστία του αρχικού εργαλείου είχε ελεγχθεί από τη Μούζουρα (2005) και βρέθηκε εξαιρετικά ικανοποιητική (Cronbach  $\alpha = 0.91$ ). Επιπλέον, η ίδια ερευνήτρια προχώρησε σε έλεγχο, με παραγοντική ανάλυση, της εγκυρότητας του παραπάνω εργαλείου, μια διαδικασία που απέφερε τιμές ανάλογες με αυτές των εργαλείων από τα οποία άντλησε στοιχεία. Τα στοιχεία-δηλώσεις στην ουσία μετρούν τους παρακάτω παράγοντες στρες των εκπαιδευτικών: α) θέματα σχέσεων, φόρτου εργασίας και πίεσης χρόνου) β) θέματα σχετικά με τον οργανισμό, γ) θέματα σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών, δ) θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους, ε) θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου, στ) θέματα σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, ζ) την γενικότερη οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες

κλήθηκαν να δώσουν τις απαντήσεις τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που ξεκινά από: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=υπερβολικά.

Ο δείκτης αξιοπιστίας που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των κλιμάκων του εργαλείου της παρούσας έρευνας είναι ο Cronbach's  $\alpha$  (alpha) ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Από τον έλεγχο προέκυψε ότι η αξιοπιστία για την κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης συνολικά ήταν αποδεκτή ( $\alpha=0.716$ ). Ειδικότερα, οι δείκτες για την συναισθηματική εξάντληση ήταν (0,740) για την αποπροσωποποίηση (0,710) ενώ για την περιορισμένη προσωπική επίτευξη (0,700). Αντίστοιχα, για την κλίμακα του επαγγελματικού στρες προέκυψε εξαιρετική αξιοπιστία ( $\alpha=0.930$ ).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών*

Ο Πίνακας 3 αποτυπώνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των περιγραφικών μέτρων θέσης και διασποράς, μέση τιμή (μ.τ.) και τυπική απόκλιση (τ.α.), για το επαγγελματικό στρες και τις υποκλίμακες του. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγάλο στρες για θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού τους κύρους (μ.τ. 34.75, τ.α. 8,72) καθώς και υψηλό στρες για θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (μ.τ. 22.19, τ.α. 4.96). Επίσης, φαίνεται να έχουν σε κάποιο βαθμό στρες για θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου (μ.τ. 21.67, τ.α. 6.46). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν ιδιαίτερα υψηλό στρες για θέματα σχετικά με τον οργανισμό (μ.τ. 14.86, τ.α. 4.59) και για θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο (μ.τ. 17.02, τ.α. 4.37). Τέλος, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέτριο άγχος σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (μ.τ. 5.11, τ.α. 2.41) και έντονο άγχος για θέματα σχετικά με την γενικότερη οικονομική κρίση στην Ελλάδα (μ.τ. 4.16, τ.α. 1.09).

**Πίνακας 3: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τους άξονες του στρες των εκπαιδευτικών**

Άξονες στρες των εκπαιδευτικών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους <sup>1</sup>	34,75	8,72
θέματα σχέσεων, φόρτου εργασίας και πίεσης χρόνου <sup>2</sup>	21,67	6,46
θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών <sup>3</sup>	22,19	4,96
θέματα σχετικά με τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις <sup>4</sup>	14,86	4,59
θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο <sup>5</sup>	17,02	4,37
θέματα σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών <sup>6</sup>	5,11	2,41



Θέματα σχετικά με την γενικότερη οικονομική κρίση στην Ελλάδα <sup>7</sup>	4.16	1.09
1: Μέγιστο σκορ 55		
2: Μέγιστο σκορ 40		
3: Μέγιστο σκορ 30		
4: Μέγιστο σκορ 40		
5: Μέγιστο σκορ 30		
6: Μέγιστο σκορ 10		
7: Μέγιστο σκορ 5		

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4) παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο στρες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε σύγκριση με τους άντρες, εμφανίζουν μεγαλύτερο στρες σε θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου ( $p=0.008 < 0.05$ ), σε θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $p=0.002 < 0.05$ ), σε θέματα σχετικά με τον οργανισμό ( $p=0.044 < 0.05$ ) και σε θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο ( $p=0.017 < 0.05$ ).

**Πίνακας 4 : Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τους άξονες του στρες ως προς το φύλο των συμμετεχόντων**

Μεταβλητές		θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους					
		θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους	θέματα σχέσεων, φόρτου εργασίας και πίεσης χρόνου	θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	θέματα σχετικά με τον οργανισμό	θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο	
Φύλο	Ανδρας	Μέση τιμή	34,26	20,40	21,07	14,09	16,19
		τ.α.	8,56	6,12	4,42	4,24	4,12
	Γυναίκα	Μέση τιμή	35,21	22,83	23,19	15,56	17,78
		τ.α.	8,88	6,57	5,21	4,80	4,48
	p	0.369	0.008*	0.002*	0.044*	0.017*	

Από την άλλη μεριά, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στις υποκλίμακες του επαγγελματικού στρες ως προς την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, το σχολείο εργασίας και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ( $p > 0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

Ωστόσο, από τον έλεγχο Mann-Whitney, προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις υποκλίμακες του επαγγελματικού στρες ως προς τη σχέση εργασίας (Πίνακας 5). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας (μ.τ. 14.67, τ.α. 4.63) έχουν μικρότερο στρες ( $p=0.033 < 0.05$ ) σε θέματα σχετικά με τον οργανισμό σε σύγκριση με τους αναπληρωτές (μ.τ. 16.89, τ.α. 14.67). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας (μ.τ. 16.79, τ.α. 4.33) έχουν μικρότερο στρες ( $p=0.019 < 0.05$ ) σε θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο σε σύγκριση με τους αναπληρωτές (μ.τ. 19.37, τ.α. 4.19).

**Πίνακας 5 : Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τους άξονες του στρες ως προς τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων**

Μεταβλητές	Μεταβλητές	θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους					
		θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους	θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	θέματα σχετικά με τον οργανισμό	θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	Μέση τιμή	34,57	21,53	22,23	14,67	16,79
		τ.α.	8,69	6,46	4,89	4,63	4,33
εργασίας	Αναπληρωτής	Μέση τιμή	36,47	23,05	21,74	16,89	19,37
		τ.α.	9,12	6,41	5,68	3,66	4,19
		p	0.348	0.291	0.870	0.033*	0.019*

### **Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Στον Πίνακα 6 δίνονται τα περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς, δηλαδή η μέση τιμή (μ.τ.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.), για την επαγγελματική εξουθένωση και τις διαστάσεις της. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (μ.τ. 5.03, τ.α. 4.21) και χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (μ.τ. 17.38, τ.α. 9.74). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ιδιαίτερα υψηλό σκορ στην κλίμακα της προσωπικής επίτευξης (μ.τ. 35.2, τ.α. 7.63) και άρα πολύ χαμηλή εξουθένωση.

**Πίνακας 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Επαγγελματική εξουθένωση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αποπροσωποποίηση <sup>1</sup>	5,03	4,21
Περιορισμένη Προσωπική Επίτευξη <sup>2</sup>	35,20	7,63
Συναισθηματική εξάντληση <sup>3</sup>	17,38	9,74

1: Μέγιστο σκορ 30  
2: : Μέγιστο σκορ 48  
3: Μέγιστο σκορ 54

Από τη μελέτη των περιγραφικών στοιχείων για την κατηγοριοποίηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI-Ed (Πίνακας 7) παρατηρούμε ότι το 15.8% (N=32) των συμμετεχόντων εξέφρασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης ενώ το 26.4% (N=55) των συμμετεχόντων εξέφρασαν υψηλά επίπεδα περιορισμένης προσωπικής επίτευξης. Τέλος, για την διάσταση της αποπροσωποποίησης παρατηρήθηκε ότι μόλις το 4.8% (N=10) των συμμετεχόντων ανήκει στην υψηλή κλίμακα.

**Πίνακας 7: Κατηγοριοποίηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI-Ed (Maslach & Jackson, 1996)**

Επαγγελματική εξουθένωση		Συχνότητα	Ποσοστό
Συναισθηματική εξάντληση	Χαμηλή	108	53,5%
	Μέτρια	62	30,7%
	Υψηλή	32	15,8%
Αποπροσωποποίηση	Χαμηλή	168	81,2%
	Μέτρια	29	14,0%
	Υψηλή	10	4,8%
Περιορισμένη Προσωπική επίτευξη	Χαμηλή	98	47,1%
	Μέτρια	55	26,4%
	Υψηλή	55	26,4%

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για την επαγγελματική εξουθένωση και τις υποκλίμακες των διαστάσεων της ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Εκεί διαπιστώνεται ότι οι άντρες (μ.τ. 4.55, τ.α. 4.08) και οι γυναίκες (μ.τ. 5.49, τ.α. 4.29) εκφράζουν τον ίδιο βαθμό αποπροσωποποίησης ( $p=0.089>0.05$ ). Επίσης, παρατηρείται ότι οι άντρες (μ.τ. 35.88, τ.α. 7.99) και οι γυναίκες (μ.τ. 34.56, τ.α. 7.26) δεν διαφοροποιούνται ως προς την κλίμακα της

περιορισμένης προσωπικής επίτευξης ( $p=0.089>0.05$ ). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ( $p=0.006<0.05$ ), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (μ.τ. 19.11, τ.α. 9.99) να εκφράζουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τους άντρες (μ.τ. 15.49, τ.α. 9.15).

**Πίνακας 8: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney**

Μεταβλητές		Αποπροσωποποίηση		Περιορισμένη Προσωπική Επίτευξη		Συναισθηματική εξάντληση	
		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
		Φύλο	Ανδρας	4,55	4,08	35,88	7,99
	Γυναίκα	5,49	4,29	34,56	7,26	19,11	9,99
	p	0.89		0.157		0.006*	

Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis για την πιθανή επίδραση της ηλικίας στις υποκλίμακες των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Πίνακας 9) προέκυψε μόνο μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την διάσταση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης ( $p=0.039<0.05$ ). Έτσι, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας εμφάνισαν μεγαλύτερη εξουθένωση στην διάσταση αυτή από τους γηραιότερους.

**Πίνακας 9: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal-Wallis**

Μεταβλητές		Αποπροσωποποίηση		Περιορισμένη Προσωπική Επίτευξη		Συναισθηματική εξάντληση	
		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
		Ηλικία	Έως 30	1,00	1,41	33,50	9,19
	31-40	4,95	3,56	34,50	6,12	17,70	6,58
	41-50	5,00	4,34	34,11	7,60	17,31	10,19
	51-60	5,15	4,37	36,81	8,25	17,63	10,79
	61+	8,00	5,66	40,33	4,51	9,67	6,66
	p	0.417		0.039*		0.507	

Αντίθετα, έπειτα από έλεγχο Kruskal-Wallis, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για την πιθανή επίδραση του μορφωτικού επιπέδου και

της οικογενειακής κατάστασης στις υποκλίμακες των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης ( $p > 0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

Επίσης, από τη μελέτη των μέτρων θέσης και διασποράς για την επαγγελματική εξουθένωση και τις υποκλίμακες των διαστάσεων της ως προς τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση τους ως προς την σχέση εργασίας τους (μόνιμοι - αναπληρωτές), ως προς τον τύπο του σχολείου που εργάζονται και ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ( $p > 0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

Επιπλέον, από την ανάλυση των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγοριοποίησης της διάστασης της αποπροσωποποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και την αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου  $X^2$  (Πίνακας 16) προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της κατάταξής της ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ( $p > 0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

Ωστόσο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της κατάταξης στα επίπεδα της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης ( $p = 0.037 < 0.05$ ) ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 10: Κατηγοριοποίηση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης σύμφωνα με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI-Ed (Maslach & Jackson, 1996) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**

Μεταβλητές	Περιορισμένη Προσωπική Επίτευξη						p	
	Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό		
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	52	52,0%	22	22,0%	26	26,0%	0.297
	Γυναίκα	46	42,6%	33	30,6%	29	26,9%	
<b>Ηλικία</b>	Έως 40	16	40,0%	13	32,5%	11	27,5%	0.154
	41-50	37	39,8%	24	25,8%	32	34,4%	
	51+	45	60,0%	18	24,0%	12	16,0%	
<b>Μορφωτικό επίπεδο</b>	Απόφοιτος ΑΕΙ	59	49,2%	30	25,0%	31	25,8%	0.037*
	Απόφοιτος ΤΕΙ	12	42,9%	6	21,4%	10	35,7%	
	Μεταπτυχιακό	23	44,2%	16	30,8%	13	25,0%	
	Διδακτορικό	4	50,0%	3	37,5%	1	12,5%	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμος	76	48,4%	38	24,2%	43	27,4%	0.784
	Άγαμος	16	42,1%	13	34,2%	9	23,7%	
	Άλλο	6	46,2%	4	30,8%	3	23,1%	

Όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της κατάταξης της στα επίπεδα της ανάλογα με το φύλο ( $p=0.027 < 0.05$ ) και την ηλικία ( $p=0.020 < 0.05$ ) των εκπαιδευτικών (Πίνακας 11). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες ( $N=61$ , 62.9%) ανήκουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στο χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τις γυναίκες ( $N=47$ , 44.8%). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 41 ετών έχουν υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης υψηλής συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με όσους είναι κάτω των 40 ετών.

**Πίνακας 11 : Κατηγοριοποίηση της συναισθηματικής εξάντλησης σύμφωνα με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI-Ed (Maslach & Jackson, 1996) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**

Μεταβλητές		Συναισθηματική εξάντληση						P
		Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή		
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	
Φύλο	Άνδρας	61	62,9%	22	22,7%	14	14,4%	0.027*
	Γυναίκα	47	44,8%	40	38,1%	18	17,1%	
Ηλικία	Έως 40	17	43,6%	20	51,3%	2	5,1%	0.020*
	41-50	51	54,8%	26	28,0%	16	17,2%	
	51+	40	57,1%	16	22,9%	14	20,0%	
Μορφωτικό επίπεδο	Απόφοιτος ΑΕΙ	64	55,7%	31	27,0%	20	17,4%	0.812
	Απόφοιτος ΤΕΙ	17	60,7%	7	25,0%	4	14,3%	
	Μεταπτυχιακό	21	41,2%	23	45,1%	7	13,7%	
	Διδακτορικό	6	75,0%	1	12,5%	1	12,5%	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	84	55,6%	44	29,1%	23	15,2%	0.784
	Αγαμος	17	43,6%	15	38,5%	7	17,9%	
	Άλλο	7	58,3%	3	25,0%	2	16,7%	

Από την ανάλυση των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγοριοποίησης της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης ανάλογα με τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και την αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου  $X^2$  (Πίνακας 12) προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της κατάταξης στα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ( $p=0.042 < 0.05$ ). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας άνω των 20

ετών (N=14, 25.9%) έχουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης υψηλής συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με όσους είχαν λιγότερα έτη υπηρεσίας.

**Πίνακας 12: Κατηγοριοποίηση της συναισθηματικής εξάντλησης σύμφωνα με τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI-Ed (Maslach & Jackson, 1996) ως προς τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**

Μεταβλητές		Συναισθηματική εξάντληση						P
		Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή		
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	100	54,6%	55	30,1%	28	15,3%	0.570
	Αναπληρωτής	8	42,1%	7	36,8%	4	21,1%	
Σχολείο που εργάζεστε	Γυμνάσιο	32	48,5%	25	37,9%	9	13,6%	0.262
	ΓΕ.Λ.	39	53,4%	24	32,9%	10	13,7%	
	ΕΠΑ.Λ.	37	58,7%	13	20,6%	13	20,6%	
Έτη υπηρεσίας	Έως 10	26	53,1%	18	36,7%	5	10,2%	0.042*
	11-20	51	51,5%	35	35,4%	13	13,1%	
	20 και άνω	31	57,4%	9	16,7%	14	25,9%	

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της κατάταξης στα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης ως προς τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά ( $p>0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

#### **Συσχέτιση άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών**

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και του άγχους που οφείλεται σε θέματα σχετικά: με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του κύρους του εκπαιδευτικού ( $r=0.287$ ,  $p=0.000 <0.05$ ), το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου ( $r=0.393$ ,  $p=0.000 <0.05$ ), τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $r=0.414$ ,  $p=0.000 <0.05$ ), τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις ( $r=0.217$ ,  $p=0.002 <0.05$ ), τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο ( $r=0.317$ ,  $p=0.000 <0.05$ ), τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ( $r=0.234$ ,  $p=0.001$

<0.05) καθώς και σε θέματα σχετικά με την γενικότερη οικονομική κρίση στην Ελλάδα ( $r=0.201$ ,  $p=0.004 <0.05$ ). Συνεπώς, προέκυψε το συμπέρασμα ότι το στρες των εκπαιδευτικών για οποιοδήποτε θέμα ενισχύει την συναισθηματική εξάντλησή τους.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης της αποπροσωποποίησης και του εργασιακού στρες που οφείλεται σε θέματα σχέσεων, φόρτου εργασίας-πίεσης χρόνου ( $r=0.168$ ,  $p=0.017 <0.05$ ) και σε θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $r=0.311$ ,  $p=0.000 <0.05$ ).

**Πίνακας 13: Συντελεστής συσχέτισης του Spearman μεταξύ των κλιμάκων εξουθένωσης και επαγγελματικού στρες**

Συσχέτιση άγχους-εξουθένωσης		Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη	Συναισθηματική εξάντληση
θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους	r	,077	-,057	,287
	p	,279	,420	,000*
θέματα σχέσεων, φόρτου εργασίας και πίεσης χρόνου	r	,168	-,131	,393
	p	,017*	,063	,000*
θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	r	,311	-,153	,414
	p	,000*	,028	,000*
θέματα σχετικά με τον οργανισμό	r	,130	-,120	,217
	p	,063	,085	,002*
θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο	r	,101	-,119	,317
	p	,150	,088	,000*
θέματα σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών	r	0.031	0.041	0.234
	p	0.653	0.554	0.001*
θέματα σχετικά με την γενικότερη οικονομική κρίση στην Ελλάδα	r	0.021	-0.016	0.201
	p	0.763	0.820	0.004*



### **Παράγοντες του στρες που μεταβάλλουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Με χρήση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ελέγχθηκε η πιθανή μεταβολή των διαστάσεων της συναισθηματικής εξουθένωσης από τις υποκλίμακες του επαγγελματικού στρες. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τρεις πολλαπλές γραμμικές παλινδρομήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε φορά μια διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και ανεξάρτητες τις υποκλίμακες του επαγγελματικού στρες. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η διάσταση της αποπροσωποποίησης μεταβάλλεται κατά 13,9% από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $\beta=0.395$ ,  $p<0.05$ ) και από θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης της διοίκησης και αναγνώρισης του επαγγελματικού κύρους ( $\beta=-0.100$ ,  $p<0.05$ ). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η διάσταση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης μεταβάλλεται κατά 2,2% από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $\beta=-0.229$ ,  $p<0.05$ ), ενώ η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης μεταβάλλεται κατά 23% από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $\beta=0.556$ ,  $p<0.05$ ) και από θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου ( $\beta=0.373$ ,  $p<0.05$ ). Οι παραπάνω σχέσεις παρουσιάζονται στο Πίνακα 14 ενώ μπορούν να αποδοθούν και διαγραμματικά όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.

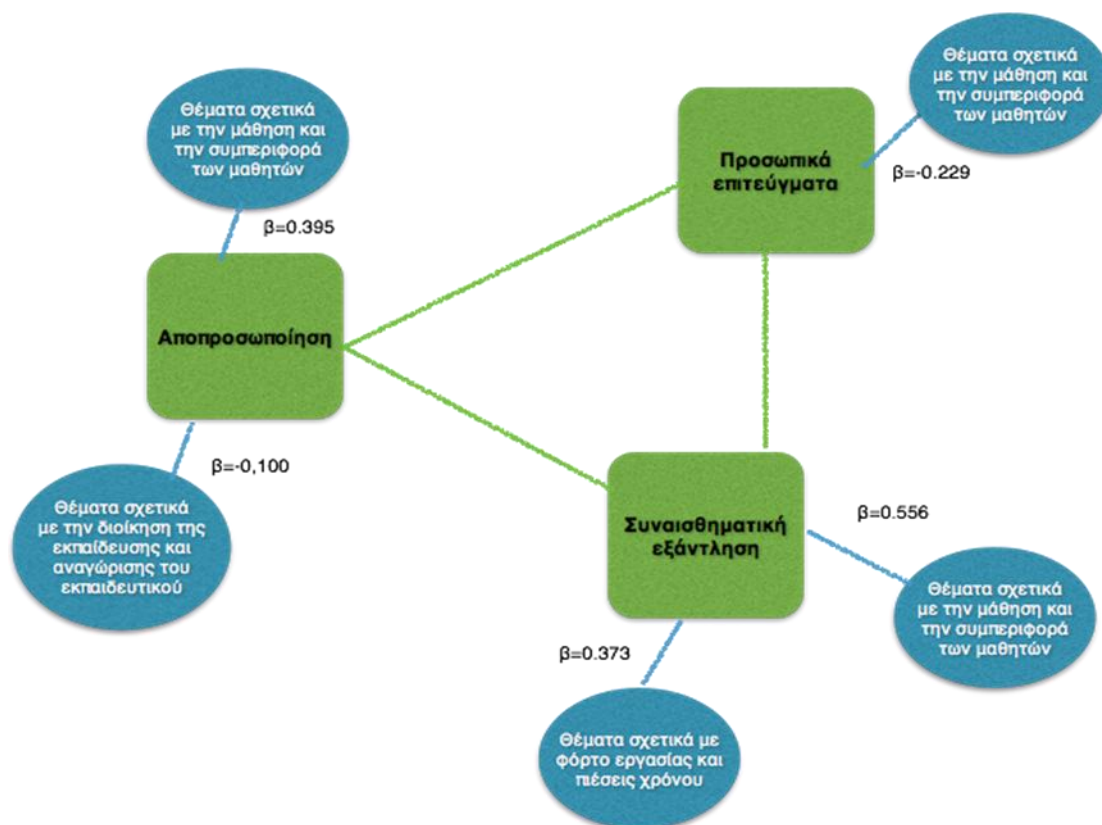
**Πίνακας 14: Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις υποκλίμακες του στρες**

<b>Μοντέλα</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>Τυπικό σφάλμα</b>	<b>p</b>
<b>1<sup>ο</sup> μοντέλο: Αποπροσωποποίηση</b>			
θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	0.395	0.075	<0.05
θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης της διοίκησης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους	-0.100	0.042	<0.05
<b>2<sup>ο</sup> μοντέλο: Περιορισμένη Προσωπική Επίτευξη</b>			
θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	-0.229	0.111	<0.05

**3<sup>ο</sup> μοντέλο: Συναισθηματική  
εξάντληση**

θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	0.556	0.160	<0.05
θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου	0.373	0.124	<0.05

$R^2=0.139$ , (Μοντέλο 1);  $R^2=.0.022$  (Μοντέλο 2)  $R^2=0.230$  (Μοντέλο 3);



**Σχήμα 1.** Διάγραμμα απεικόνισης της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις υποκλίμακες του στρες.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### *Πηγές και επίπεδα επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών*

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή παρουσίαζαν, συνολικά, μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2006. Cheveney et al., 2008. Klas, Kendall-Woodward & Kennedy, 1985. Χαραλάμπους, 2012). Ωστόσο, από την ανάλυση των επιμέρους παραγόντων που προκαλούν άγχος στους συμμετέχοντες διαπιστώνεται ότι αυτοί εκφράζουν μεγάλο στρες για θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού τους κύρους. Ειδικότερα τα θέματα αυτά συνίστανται σε παράγοντες όπως η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς, η έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου τους και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, σε συμφωνία με πολλές έρευνες (Al-Fudail & Mellar, 2008. DeNobile & McCormick, 2005. Geving, 2007. Munt, 2004. Thomas, Clark, & Lavery, 2003) διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πηγές-παράγοντες στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών που τους προκαλούν μεγάλο άγχος. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από τη θεωρητική διαπίστωση του Κυγιάκου (2001) σύμφωνα με την οποία το άγχος των εκπαιδευτικών και οι επακόλουθες συνέπειές του είναι αποτέλεσμα κάποιων πτυχών της δουλειάς τους.

Επιπλέον, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τις κύριες πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών, επαληθεύεται η άποψη ότι αυτές, κατά κύριο λόγο, βρίσκονται εκτός της σχολικής αίθουσας. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα αρκετών εμπειρικών ερευνών (Δαβράζος, 2015. Μαρούδας, 1999. Μούζουρα, 2005. Χαραμής, 2004). Ωστόσο, πλήθος άλλων ερευνών διαπίστωσαν ότι πηγές μεγάλου άγχους των εκπαιδευτικών βρίσκονταν εντός της σχολικής αίθουσας ή για λόγους σχετικούς με την λειτουργία του οργανισμού (Antoniou et al., 2006. Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995. Kokkinos, 2007. Koustelios, 2001. Scott & Dinham, 2003). Η διάσταση των ευρημάτων, σε επίπεδο εμπειρικών ερευνών, σχετικά με την προέλευση του άγχους μπορεί να ερμηνευτεί από τη άποψη του

Κυργιάκου (2001) ότι το άγχος που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικό και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των στρεσογόνων πηγών, των συνθηκών και της προσωπικότητάς του. Κατά συνέπεια, σε παρόμοιο πλαίσιο εργασιακών συνθηκών, οι πηγές του άγχους που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι πιθανό να είναι διαφορετικές και να προέρχονται από οποιοδήποτε τύπο στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με το επάγγελμα του.

### ***Επίπεδα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και συσχέτισή τους με το επαγγελματικό άγχος***

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε όλες τις διαστάσεις της. Επιπλέον, συμφωνούν με άλλα αντίστοιχων ερευνών (Cheveney, Ewing, & Whittington, 2008. Δανηλίδου, 2013. Kantas, 1996. Koustelios & Kousteliou, 2001). Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Kanta (1996), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του είναι αυτά που ενδυναμώνουν τον Έλληνα εκπαιδευτικό και του δίνουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει ανθεκτικότερα τους στρεσογόνους παράγοντες στη εργασία του, αποφεύγοντας τη μετάβαση σε συνθήκες επαγγελματικής εξάντλησης. Μια άλλη πιθανή εξήγηση μπορεί να οφείλεται στον παράγοντα χρόνο. Στη χώρα μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πιο προνομιούχα όσον αφορά το χρόνο εργασίας (διδασκτικός-διακοπές). Όπως τονίστηκε και στην εισαγωγή, η παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες στρες στη εργασία μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην ελλιπή διαχείρισή του και κατά συνέπεια στην εξουθένωση. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο χρόνος επαρκεί για να αντιμετωπιστούν τέτοιες καταστάσεις, οπότε και τα επίπεδα της εξουθένωσης παραμένουν χαμηλά.

Διαχρονικά, τόσο σε επίπεδο θεωρητικό όσο και εμπειρικής έρευνας, η σχέση άγχους-εξουθένωσης έχει αποδειχθεί ότι είναι σταθερή και συνεπής. Κατά συνέπεια ήταν αναμενόμενο το γεγονός ότι τα επίπεδα της εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν χαμηλά εφόσον και τα επίπεδα του στρες τους ήταν αντίστοιχα

μέτρια έως χαμηλά. Αναλυτικότερα, ανά μεταβλητή, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

α) τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης φάνηκε ότι αυξάνονται όσο αυξάνεται το επαγγελματικό άγχος σε όλους τους άξονές του. Με τη διαπίστωση αυτή συμφωνούν πλήθος εμπειρικών ερευνών (Akbara, 2014. Betoret, 2006. Goddard et al., 2006. Hakanen et al., 2006. Hock, 1988. Kokkinos, 2007. Μούζουρα, 2005. Tang & Yeung, 1999).

β) τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης φάνηκε ότι αυξάνονται όσο αυξάνεται το επαγγελματικό άγχος σε θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και την πίεση του χρόνου καθώς και σε θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, τα ευρήματα αυτά επαληθεύονται από αρκετές εμπειρικές έρευνες (Cano-Garcia et al., 2005. Otero-Lopez et al., 2010. Χαραλάμπους, 2012).

Μια πιθανή εξήγηση στα αποτελέσματα, για τις δυο παραπάνω διαστάσεις, προκύπτει από το μοντέλο των υψηλών ενεργειακών απαιτήσεων και των περιορισμένων διαθέσιμων πόρων που υφίσταται στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (Maslach et al., 2001. Schaufeli et al., 2009). Μάλιστα, η σταθερότητα με την οποία επιβεβαιώνεται η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης από όλους τους άξονες του επαγγελματικού άγχους οδήγησε πολλούς ερευνητές να τη θεωρούν ως την καρδιά ή το βασικό σύμπτωμα του συνδρόμου (Kokkinos, 2006).

γ) τα επίπεδα της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης αποδείχθηκε ότι δεν συσχετίζονται με κανέναν από τους άξονες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Σε θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων ερευνητών (Salanova & Schaufeli, 2008. Shirom, 2011) το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο λόγω της περιορισμένης βαρύτητας της εν λόγω διάστασης στη μέτρηση του συνδρόμου εξαιτίας ελλιπούς τεκμηρίωσης. Σύμφωνα με την άποψη του Kokkinos (2007), ένας επιπλέον λόγος είναι το γεγονός ότι η περιορισμένη προσωπική επίτευξη συνδέεται περισσότερο με ατομικούς-προσωπικούς παράγοντες, ενώ αντίθετα η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση με περιβαλλοντικούς παράγοντες σχετικούς με την εργασία (job stressors).

### *Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών-επαγγελματική εξουθένωση-επαγγελματικό άγχος*

Διαχρονικά, το φύλο αποτελεί τη πιο συνηθισμένη από τις ατομικές μεταβλητές που εξετάζονται στις εμπειρικές μελέτες. Ταυτόχρονα ανήκει σε αυτές που έχουν δώσει ποικίλα και αντιφατικά αποτελέσματα (Chang, 2009). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου στο στρες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερο άγχος για θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου, για θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, για θέματα σχετικά με τον οργανισμό καθώς και για θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο. Ο μοναδικός άξονας του εργασιακού τους άγχους όπου δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούσε θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους. Τα ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχα πολλών άλλων εμπειρικών μελετών (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014. Antoniou et al., 2006. Antoniou et al., 2013. Byrne & Hall, 1989. Μούζουρα, 2005). Από τη μελέτη της σχέσης του φύλου με την επαγγελματική εξουθένωση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για την κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι γυναίκες εμφανίστηκαν να έχουν υψηλότερες τιμές από τους άντρες στη διάσταση αυτή. Αντίθετα, για τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση. Τα ευρήματα, όπως στην περίπτωση του άγχους, συμφωνούν με εκείνα αρκετών εμπειρικών μελετών (Antoniou et al., 2006. Bauer et al., 2006. Byrne & Hall, 1989. Kantas, 1996. Kokkinos, 2006. Russel et al., 1987. Sari, 2004). Από την άλλη μεριά υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών που δε δείχνουν σημαντικές διαφορές φύλου στις διαστάσεις της εξουθένωσης (Βασιλόπουλος, 2012. Chang, 2009. Δαβράζος, 2015. Maslach & Jackson, 1981. Skaalvik & Skaalvik, 2010. Zabel & Zabel, 2002).

Σύμφωνα με τους Antoniou et al. (2006), η υψηλή συσχέτιση του φύλου με το άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών πιθανόν να οφείλεται στη μορφή των κοινωνικών ρόλων των φύλων την σύγχρονη εποχή. Οι σύγχρονες χειραφετημένες γυναίκες με το υψηλό επίπεδο μόρφωσης, την ανάληψη θέσεων ευθύνης, τις υψηλές εργασιακές απαιτήσεις και προσδοκίες δέχονται αντίστοιχα υψηλά φορτία πίεσης. Οι

παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις, σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο, αυξάνουν τα επίπεδα του στρες και ακολούθως αυτά της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, οι υποστηρικτές της άποψης ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξουθένωση τονίζουν ότι δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις και ότι θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι διαφορές μεταξύ των επαγγελματιών (Maslach & Jackson, 1986).

Σχετικά με την ηλικία και τη σχέση της με το επαγγελματικό άγχος, από τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και τα δεδομένα πολλών ερευνών (Cheveney et al., 2008. Whitehead, 2001), ενώ άλλες έχουν δείξει τα αντίθετα αποτελέσματα (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Ωστόσο, από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των διαφορών ηλικίας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς τη διάσταση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης. Ειδικότερα, οι νεότεροι σε ηλικία καθηγητές εμφανίστηκαν περισσότερο εξουθενωμένοι στη διάσταση αυτή από τους γηραιότερους. Πλήθος βιβλιογραφικών ερευνών συμφωνούν με τα ευρήματα αυτά (Antonioni et al., 2006. Βασιλόπουλος, 2012. Δαβράζος, 2015. Mukundan & Khandehroo, 2010. Russell et al., 1987). Μια πιθανή εξήγηση, σύμφωνα με τους Antonioni et al., (2006), οφείλεται στο γεγονός ότι οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια όταν, έπειτα από χρόνια, ξεκινούν το διδακτικό τους έργο δαπανούν πολλή ενέργεια για να αποδεχθούν το νέο τους ρόλο και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην πίεση της δουλειάς, να έχουν χαμηλό ηθικό και αυτο-εκτίμηση.

Επιπλέον, από τη μελέτη της διαφοροποίησης στο μέγεθος της συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με την ηλικία και την προϋπηρεσία, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 41 ετών, καθώς και αυτοί με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας, εμφάνισαν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση από τους νεότερους συναδέλφους τους. Ωστόσο, πολλές έρευνες έδειξαν ακριβώς το αντίθετο, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση (Antonioni et al., 2013. Byrne & Hall, 1989. Koruklu et al., 2012). Μια πιθανή εξήγηση οφείλεται στο γεγονός ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό (82%) το δείγμα της

έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 40 ετών. Αυτοί, σύμφωνα με την άποψη αρκετών ερευνητών (Kokkinos, 2006. Maslach & Jackson, 1981), έχουν περισσότερο χρόνο έκθεσης από τους νεότερους σε αγχογενείς εργασιακούς παράγοντες οπότε είναι πιθανότερο να εμφανίσουν συναισθηματική εξάντληση.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι αυτό δεν προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφορές συνολικά στις διαστάσεις της εξουθένωσης. Με το γεγονός αυτό συμπίπτουν τα ευρήματα άλλων ερευνών (Maslach & Jackson, 1981. Μούζουρα, 2005). Σε μια βαθύτερη ανάλυση, βέβαια, προέκυψε διαφοροποίηση στο μέγεθος της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Έτσι, βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι των Τ.Ε.Ι., που υπηρετούν κυρίως στα επαγγελματικά λύκεια, εμφάνισαν τη μεγαλύτερη εξουθένωση στη διάσταση αυτή. Πιθανή εξήγηση του ευρήματος αυτού είναι το γεγονός ότι οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες που υπάρχουν σε αυτές τις σχολικές μονάδες προκαλούν στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και περιορισμένου παραγόμενου έργου.

Επιπλέον, από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κλίμακα του στρες ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο στρες από τους αναπληρωτές σε θέματα σχετικά με τον οργανισμό και τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο. Το εύρημα, παρόμοιο με αυτό της έρευνας του Bauer et al. (2006), πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι η εκπαιδευτική κοινότητα των αναπληρωτών, βασικός λίθος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στελεχώνεται, κατά ένα μεγάλο μέρος, από νέους εκπαιδευτικούς που όπως και οι αντίστοιχοι νεοδιόριστοι μόνιμοι συνάδελφοί τους δυσκολεύονται να διαχειριστούν αυτές τις πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής (Antonίου et al., 2006).

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν έδωσε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και άλλες έρευνες (Byrne & Hall, 1989. Pierce & Molloy, 1990). Παρόλα αυτά, από τη μελέτη των τιμών θέσης και διασποράς στις διαστάσεις της εξουθένωσης, ιδιαίτερα σε αυτήν της συναισθηματικής εξάντλησης που οριακά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, προέκυψε



ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο εξουθενωμένοι από τους έγγαμους. Πολλές έρευνες στη βιβλιογραφία συμφωνούν με το παραπάνω εύρημα (Βασιλόπουλος, 2012. Bauer et al., 2006. Maslach & Jackson, 1981. Russel et al., 1987). Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να βρίσκεται στην άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον των έγγαμων εκπαιδευτικών λειτουργεί ως πλαίσιο στήριξης και απόσβεσης των εντάσεων που προκαλούνται στην εργασία. Ως επακόλουθο είναι να περιορίζονται τα επίπεδα του στρες και της εξουθένωσης που αυτοί βιώνουν.

### *Διασύνδεση ατομικών και εργασιακών παραγόντων με την επαγγελματική εξουθένωση*

Από την εφαρμογή της μεθόδου της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να τις μεταβάλουν παράγοντες που σχετίζονται τόσο με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών όσο και με ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι :

α) οι τιμές της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών αυξάνονται όσο αυξάνεται το στρες που προέρχεται από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και από θέματα φόρτου εργασίας και πίεσης χρόνου σε συνδυασμό με το φύλο τους.

β) οι τιμές της αποπροσωποποίησης αυξάνονται όσο αυξάνεται το άγχος που προέρχεται από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και από θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης της διοίκησης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους.

γ) οι τιμές της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών περιορίζονται, με συνέπεια να αυξάνεται η εξουθένωσή τους, όσο αυξάνεται το στρες από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών σε συνδυασμό με την ηλικία τους.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω ευρήματα, επιβεβαιώνεται η θεωρητική προσέγγιση του συναλλακτικού μοντέλου επεξήγησης της εξουθένωσης

(transactional model), σύμφωνα με το οποίο η εμφάνιση των διαστάσεων της σχετίζεται τόσο με περιβαλλοντικούς-εργασιακούς παράγοντες, όσο και με ατομικές μεταβλητές που συνδέονται μεταξύ τους σε ένα περίπλοκο πλέγμα σχέσεων (Shirom, 2011). Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει πολλές έρευνες (Bauer et al., 2006. Betoret & Artiga, 2010. Cano-García et al., 2005. Kokkinos, 2007. Otero-Lopez et al., 2010). Από την άλλη μεριά υπάρχουν ερευνητές που, ενώ δεν αμφισβητούν την αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων, διατυπώνουν κάποιες επιφυλάξεις για το μέγεθος της επίδρασης των ατομικών παραγόντων. Έτσι, ο Kokkinos (2007) αναφέρει ότι ακόμη δεν έχουν διερευνηθεί όλοι οι ατομικοί παράγοντες ενώ κάποιοι άλλοι είναι συνολικά επιφυλακτικοί στην επίδραση του φύλου στην εξουθένωση (Maslach et al., 2001. Purvanova & Muros, 2010).

### ***Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση***

Η παρούσα έρευνα, έχοντας χρησιμοποιήσει την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και τον δειγματοληπτικό ερευνητικό σχεδιασμό, σε συνδυασμό με τη συσχέτιση των μεταβλητών της, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Έτσι, εξ' ορισμού, ως δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών τη δεδομένη χρονική στιγμή προσπαθώντας να ερμηνεύσει τη σημασία των αποτελεσμάτων της συγκρίνοντάς τα με άλλα προηγούμενων μελετών. Συνεπώς, δεν μπορεί να προσφέρει ακριβείς εξηγήσεις, προβλέψεις καθώς και ένα επαρκές μοντέλο αιτίας-αποτελέσματος των μεταβλητών που επεξεργάζεται (Creswell, 2011).

Επιπλέον, η επιλογή του δείγματος της έρευνας που έγινε με τη μέθοδο της ευκαιριακής δειγματοληψίας προσθέτει νέους περιορισμούς. Η παραπάνω μέθοδος ανήκει στις δειγματοληψίες χωρίς πιθανότητα και κατά συνέπεια απευθύνθηκε σε άτομα που ήταν διαθέσιμα, βολικά και πρόθυμα να συμμετάσχουν στη μελέτη. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές δεν μπορεί με βεβαιότητα να ειπωθεί ότι ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Έτσι, οι απαντήσεις στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα τη χρονική στιγμή που αυτή διενεργήθηκε, χωρίς να μπορούν να γενικευτούν με βεβαιότητα σε ολόκληρο το πληθυσμό (Creswell, 2011).

Επίσης, το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προσθέτει νέους περιορισμούς. Από τη μια μεριά, η ανάλυση της αξιοπιστίας των κλιμάκων του είναι από αποδεκτή έως εξαιρετική ενώ θετικό είναι το γεγονός ότι οι κλίμακες έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά συχνά σε ανάλογες έρευνες. Επιπρόσθετα, όλα τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους συμμετέχοντες επιστράφηκαν επαρκώς συμπληρωμένα. Εντούτοις, παρά την ανωνυμία που προσέφερε η διαδικασία, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με την ειλικρίνεια των απαντήσεων, το επίπεδο κατανόησής τους, το χρόνο καθώς και την επιμέλεια που αφιερώθηκε στη συμπλήρωσή τους.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς, από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτουν χρήσιμες διαπιστώσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα που μελετήθηκε. Έτσι, βεβαιώθηκε ότι το εργασιακό άγχος και η επακόλουθη εξουθένωση είναι υπαρκτά προβλήματα στον εκπαιδευτικό κλάδο που πρέπει να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν. Παρά το γεγονός ότι τα επίπεδα του άγχους και της εξουθένωσης που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια και χαμηλά αντίστοιχα, εντούτοις αναγνωρίστηκαν πολλοί παράγοντες τους εργασιακού-κοινωνικού περιβάλλοντος και της γενικότερης οικονομικής κρίσης που τους προκαλούν έντονο στρες. Επιπρόσθετα, η επίδραση ατομικών παραγόντων στο άγχος και στη εξουθένωση εμφανίστηκε πολυεπίπεδη και διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας και το μορφωτικό επίπεδο. Συνεπώς, έγινε φανερό ότι, για αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτήν, υπάρχουν όλα τα συστατικά στοιχεία που μπορούν, μέσω μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης ατομικών και περιβαλλοντικών-εργασιακών παραγόντων, να προκαλέσουν την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα αποτελούν χρήσιμες και πρακτικές πληροφορίες για όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου αρχικά να αναγνωρίσουν και στη συνέχεια να θωρακιστούν έναντι του συνδρόμου αυτού.

Τέλος, η έρευνα κινήθηκε στο πλαίσιο της διερεύνησης βασικών ατομικών και κοινωνικο-οργανωτικών παραμέτρων. Από την άλλη μεριά, φαίνεται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαρκώς αυξάνονται. Συνεπώς, ο ερευνητής του μέλλοντος σε μια, εν τω βάθει, προσπάθεια ερμηνείας του συνδρόμου προτείνεται να τολμήσει να

διαχειριστεί πολυπλοκότερες εννοιολογικές κατασκευές σε ατομικό και κοινωνικο-οργανωτικό επίπεδο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adeyemo, D. A., & Ogunyemi, B. (2005). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of occupational stress among academic staff in a Nigerian university. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 4(1), 6-21.
- Akbaba, S. (2014). A comparison of the burnout levels of teachers with different occupational satisfaction sources. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1253-1261.
- Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103-1110.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- 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.
- 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.
- Βασιλόπουλος, Σ., (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204.

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 637.
- Black, S. (2003). Stressed Out in the Classroom. *American School Board Journal, 190*(10), 36-38.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London, UK: Routledge.
- Borg, G. (1990). Psychophysical scaling with applications in physical work and the perception of exertion. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 16*(1), 55-58.
- Bousquet, S. (2012). Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention. *Online Submission*. Διαθέσιμο στο: <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED534527>. Ανασύρθηκε στις 15/01/2016.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*(1), 49-67.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health 6*, 12-24.
- Byrne, B. M., & Hall, L. M. (1989). *An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout: The Elementary, Intermediate, Secondary, and Postsecondary School Environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, March 27-31. Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov/?id=ED304413>. Ανασύρθηκε στις 12/01/2016.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences, 38*(4), 929-940.

- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chaplain, R. P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers a question of balance? *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 197-215.
- Cheveney, J., Ewing, J., & Whittington, S. (2008). Teacher burnout and job satisfaction among agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 12-22.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cranwell-Ward, J., & Abbey, A. (2005). *Organizational stress*. London: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher Burnout: Stylish Fad or Profound Problem. *Planning and Changing*, 12(4), 219-44.
- Δαβράζος, Γ. (2015). *Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Τα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός", Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.academia.edu/12570605/>. Ανασύρθηκε στις 20/01/2016.
- Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεργάγης*. Διπλωματική μελέτη στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Demorouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2005). *Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools*. A paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, November 27th–December 1st. Διαθέσιμο στο: <http://www.academia.edu/> .Ανασύρθηκε στις 20/1/2016.
- Dunham, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools. *Educational Review*, 32(1), 11-20.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of women quarterly*, 11(2), 135-172.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Farber, B., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *The Teachers College Record*, 83(2), 235-243.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Ganster, D., & Rosen, C. (2013). Work stress and employee health: a multidisciplinary review. *Journal of Management*, 39(5), 1085-1122.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Griffin, M. A., & Clarke, S. (2011). Stress and well-being at work. In S. Zedeck (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3., pp.359-397). Washington: American Psychological Association.



- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do about It. *Learning, 7*(5), 37-39.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management, 17*(2), 167-189.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68*(1), 29-32.
- Kantas, A. (1996). The occupational burnout syndrome of teachers and health profession employees. *Psychology, 3*, 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 14*), 59-78.
- Klas, L. D., Kendall-Woodward, S., & Kennedy, L. (1985). Levels and specific causes of stress perceived by regular classroom teachers. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue Canadienne de Counseling et de Psychothérapie, 19*(3-4), 115-127.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22*(1), 25-33.

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in Terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1823-1830.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job satisfaction and job burnout in education. *Psychology*, 8(1), 30-39.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2001). Burnout and health. *Handbook of Health Psychology*, 415-426.
- Μαρούδας, Η. (1999). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 7, 166-178.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Los Altos, CA: ISHK.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology & Health*, 16(5), 607-611.

- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory. *Evaluating Stress : A Book of Resources*, 3, 191-218.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). MBI-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & R. L. Schwab (Eds.), *MBI Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2010). Reversing burnout: How to rekindle your passion for your work. *IEEE Engineering Management Review*, 4(38), 91-96.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). Washington DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.). Διαθέσιμο στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/18322/> . Ανασύρθηκε στις 05/01/2016.
- Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2010). Burnout among English language teachers in Malaysia. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 71.
- Munt, V. (2004). The Awful Truth: a microhistory of teacher stress at Westwood High. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 577-591. (doi:10.1080/0142569042000252071).

- Naylor, C. (2001). What do British Columbia teachers consider to be the most significant aspects of workload and stress in their work. *Analysis of qualitative data from the BCTF worklife of teachers' survey series. BCTF Research Reports. Section, 3*. Διαθέσιμο στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464030>. Ανασύρθηκε στις 10/01/2016.
- Otero-López, J. M., Bolaño, C. C., Mariño, M. J. S., & Pol, E. V. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(1), 107-123.
- Papastylianou, D. (1997). The stress of teachers of comprehensive schools. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianni, & V. Messini (Eds.), *Contemporary Psychology in Greece: Research and applications in the areas of health, education and clinical practice* (pp. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pierce, C., & 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. doi: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 168-185. (doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006).
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269.
- Sabancı, A. (2009). The effect of primary school teachers burnout on organizational health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 195-205.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management, 19*(1), 116-131.

- 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., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86.
- Sears Jr, S. F., Urizar Jr, G. G., & Evans, G. D. (2000). Examining a stress-coping model of burnout and depression in extension agents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 56.
- Shirom, A. (2011). Vigor as a positive affect at work: Conceptualizing vigor, its relations with related constructs, and its antecedents and consequences. *Review of General Psychology*, 15(1), 50.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tang, T. O., & Yeung, A. S. (1999). *Hong Kong Teachers' Sources of Stress, Burnout, and Job Satisfaction*. Paper presented at the International Conference on Teacher Education, Hong Kong, February 22-24. Διαθέσιμο στο: <http://eric.ed.gov/?id=ED429954>. Ανασύρθηκε στις: 08/01/2016.
- Thomas, N., Clarke, V., & Lavery, J. (2003). Self-reported work and family stress of female primary teachers. *Australian Journal of Education*, 47(1), 73-87.
- Tsutsumi, A., Kayaba, K., Kario, K., & Ishikawa, S. (2009). Prospective study on occupational stress and risk of stroke. *Archives of Internal Medicine*, 169(1), 56-61.
- Whitehead, A. -J. (2001). *Teacher burnout: a study of occupational stress and burnout*

*in New Zealand school teachers* (Doctoral dissertation, Massey University, Albany, New Zealand). Διαθέσιμο στο:  
[http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/2083/02\\_whole.pdf?sequence=1](http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/2083/02_whole.pdf?sequence=1).  
Ανασύρθηκε στις: 27/11/2015.

Wilson, V. (2002). *Feeling the strain: An overview of the literature on teachers' stress*.  
Edinburgh: SCRE.

Wood, T. M. (2002). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. ERIC Digest.  
Διαθέσιμο στο: <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm>. Ανασύρθηκε  
στις: 18/12/2015.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση  
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής*. Διπλωματική  
Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα. Διαθέσιμο στο  
:[http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1737/1/xaralampous\\_elina.p  
df](http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1737/1/xaralampous_elina.pdf). Ανασύρθηκε στις: 18/12/2015.

Χαραμής, Π. (2004). *Σχέσεις και συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικών*. Επιπτώσεις στο  
εκπαιδευτικό έργο. Διαθέσιμο στο: <http://www.agonsyn.gr/epiker/synth-erg.htm>.  
Ανασύρθηκε στις: 17-12-2015.

Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2002). Burnout among special education teachers and  
perceptions of support. *Journal of Special Education Leadership*, 15(2), 67-73.