



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Διπλωματική Εργασία

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΤΟΥ Ν. ΑΡΤΑΣ

της

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΕΛΕΝΗΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Χρηστίδης Περικλής

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο

Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.

Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.

Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξτε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 23, Απριλίου,2019

Η Δηλούσα: Ελένη Νικολάου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει συγκριτικά τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Άρτας. Συγκεκριμένα, θέτει ως στόχο να εξετάσει τα επίπεδα και των δύο αλλά και να αναδείξει τη σημασία και τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές. Ταυτόχρονα αναζητά διαφοροποιήσεις, αναφορικά των υπό διερεύνηση αξόνων μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το δείγμα αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία του Ν. Άρτας. Συγκεκριμένα από αυτούς 141 ήταν δάσκαλοι 24 νηπιαγωγοί και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πάσχουν από υψηλή επαγγελματική εξουθένωση και παρουσιάζουν επαγγελματική δέσμευση. Αναφορικά με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην συναισθηματική εξασθένιση ως προς τη διδακτική εμπειρία και το φύλο. Η αυτοαξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης που αναφέρεται ως έλλειψη προσωπικής επίτευξης πιθανότατα εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται 6-10 έτη. Η συναισθηματική εξασθένιση, εξηγεί τις μεταβολές ως προς την επαγγελματική εξουθένωση και έχει αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης. Σημαντικές διαφορές για τις υποκατηγορίες της επαγγελματικής δέσμευσης εμφανίζονται μόνο για την παράμετρο του τύπου κατοικίας ενώ από τις τρεις διαστάσεις του φαινομένου η απορρόφηση, που αφορά την ευχάριστη προσήλωση και απόλυτη συγκέντρωση στην εργασία του εργαζομένου, έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την αφοσίωση και το σθένος, συνεπώς προκύπτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση βρίσκεται στον αντίποδα της εργασιακής δέσμευσης.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακή δέσμευση, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ABSTRACT

The aim of this work, is to investigate comparatively the relationship of professional burnout with the work commitment to the primary education teachers in the prefecture of Arta. In particular, it aims to examine the levels of both, but also to highlight the importance and importance that should be given to the prevention of occupational burnout and the strengthening of work commitment. It also seeks to highlight the effect of demographic features on them. At the same time, it seeks differentiations regarding the axes under investigation between teachers and educational specialties in primary education. The sample consisted of 200 primary school teachers working in public and nursery schools in the prefecture of Arta. Specifically, 141 were teachers, 24 were kindergarten teachers and the other teachers had different specialties. The analysis of the results showed that teachers suffer from high professional burnout and have a professional commitment. Regarding the three dimensions of professional burnout, significant differences arise in emotional impairment in teaching experience and gender. Self-evaluation of professional burnout referred to as a lack of personal achievement is likely to occur in teachers working 6-10 years. Emotional attenuation, explains the changes in professional burnout and has a negative correlation with depersonalization and personal achievement. Significant differences for subcategories of occupational engagement only appear for the residence parameter and absorption, which refers to the pleasant attachment and absolute concentration on the work of the worker has a strong positive correlation with dedication and courage therefore, it turns out that professional burnout is at the opposite of the work commitment.

Key words: burnout, job satisfaction, teachers, educational specialties, Primary Education.

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	13
1.1 Θεωρητική εννοιολογική προσέγγιση.....	13
1.2 Συμπτωματολογία	16
1.2.1 Σωματικά συμπτώματα	16
1.2.2 Ψυχολογικά συμπτώματα	17
1.2.3 Συμπεριφορικά συμπτώματα	17
1.3 Αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη του συνδρόμου	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	222
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφηνίσεις.....	222
2.2 Θεωρητικά μοντέλα και αιτιολογικοί παράγοντες.....	255
2.3 Αποτελέσματα της εργασιακής δέσμευσης.....	277
2.4 Σχέση εργασιακής δέσμευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης.....	3030
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΔΕΣΜΕΥΣΗ & ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	311
3.1 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	311
3.2 Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.....	34
3.3 Ερευνητικά δεδομένα στην εκπαίδευση.....	36
3.3.1 Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση	36
3.3.2 Έρευνες για την εργασιακή δέσμευση.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	444
4.1 Προβληματική και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας	444
4.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις	455
4.3 Μεθοδολογία.....	466
4.3.1 Ερευνητικό εργαλείο.....	466
4.3.2 Ερευνητικό δείγμα	488
4.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	499
4.3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	499
4.4 Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων.....	50
4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	50
4.4.2 Ανάλυση ερευνητικών ερωτήσεων.....	58
4.4.3 Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων .. Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. 5	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	666
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	71
Ελληνόγλωσση.....	71
Ξενόγλωσση.....	777
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	844

Κατάλογος Γραφημάτων - Πινάκων

Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για το φύλο.....	51
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την ηλικία ομαδοποιημένη σε 4 κλάσεις.....	52
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την ειδικότητα.....	53
Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την διδακτική εμπειρία ομαδοποιημένη σε 5 κλάσεις.....	54
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για το εκπαιδευτικό επίπεδο.....	55
Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την επαγγελματική σχέση.....	56
Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για τον τόπο κατοικίας.....	57
Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για το χρόνο που απαιτείται μέχρι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.....	58
Γράφημα 9: Κανονική ανάλυση συντεταγμένων για την επαγγελματική εξουθένωση.....	62
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα συσχέτισης r Pearson των μεταβλητών συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη.....	62
Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα συσχέτισης r Pearson των μεταβλητών απορρόφηση, αφοσίωση και σθένος.....	64
Γράφημα 12 :Ραβδόγραμμα συσχέτισης r Pearson των μεταβλητών που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική εξουθένωση και την εργασιακή δέσμευση.....	64
Πίνακας 1: Ανάπτυξη των συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης.....	18
Πίνακας 2: Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha.....	50
Πίνακας 3: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για το φύλο.....	51
Πίνακας 4: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την ηλικία ομαδοποιημένη σε 4 κλάσεις.....	52
Πίνακας 5: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την ειδικότητα.....	53
Πίνακας 6: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την διδακτική εμπειρία ομαδοποιημένη σε 5 κλάσεις.....	54
Πίνακας 7: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για το εκπαιδευτικό επίπεδο ομαδοποιημένες σε 5 κλάσεις.....	55
Πίνακας 8: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την επαγγελματική σχέση ομαδοποιημένη σε 5 κλάσεις.....	55
Πίνακας 9: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για τον τόπο κατοικίας.....	56

Πίνακας 10: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για το χρόνο που απαιτείται μέχρι οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν στο σχολείο.....	57
Πίνακας 11: Τρόπος βαθμολόγησης επαγγελματικής εξουθένωσης.....	58
Πίνακας 12: Αποτελέσματα για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (MBI-ES) του Ν. Άρτας.....	59
Πίνακας 13: Αποτελέσματα για το σύνδρομο εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών του Ν. Άρτας.....	60
Πίνακας 14: Σημαντικές διαφορές των μεταβλητών που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση.....	61
Πίνακας 15: Σημαντικές διαφορές των μεταβλητών που επηρεάζουν το σύνδρομο εργασιακής δέσμευσης.....	63

Ευχαριστίες

Θεωρώ πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που με βοήθησαν και με βοηθούν όλα αυτά τα χρόνια να προοδεύσω και να εξελιχθώ.

Αρχικά να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου τα δύο αυτά χρόνια που μου μετέδωσαν πολύτιμες γνώσεις και με βοήθησαν να γίνω πιο καταρτισμένη στον τομέα μου, πιο χρήσιμη στους μαθητές μου πιο αποδοτική στην υπηρεσία μου ως προϊσταμένη. Αποτέλεσε για μένα ιδιαίτερη τιμή η συνεργασία μου με τον καθηγητή Χρηστίδη Περικλή που με τις γνώσεις και την εξαιρετική προσωπικότητά του στάθηκε δίπλα μου στην παρούσα προσπάθεια ως επιβλέπον με κατανόηση. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα για τον πολύτιμο χρόνο του, τη φιλική στάση του, τις συμβουλές και την εμπειριστατωμένη προσέγγισή του στο θέμα μου. Επίσης, πολλές ευχαριστίες οφείλω στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συναδέλφους που δέχθηκαν να συνεργαστούν για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Αφιερώνω την προσπάθειά μου στην μικρή μου κόρη Στέλλα, ως αντάλλαγμα για τα χρόνια της βρεφικής της ηλικίας που έχασα για τις ανάγκες της υπηρεσίας μου και τον παππού μου Νικόλαο που αν και αγράμματος, δεν σταμάτησε μέχρι το τέλος του, να με διδάσκει ότι η γνώση είναι θησαυρός και ο άνθρωπος προοδεύει μόνο έχοντάς την ως όπλο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στον τομέα της Διοίκησης ανθρωπίνων πόρων η έρευνα στρέφεται όλο και περισσότερο στη μελέτη των φαινομένων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής δέσμευσης. Από το 1995 δημοσιεύονται ετησίως περισσότερα από 150 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά που αφορούν τα παραπάνω θέματα και είναι εμφανές ότι αποτελούν επίκεντρο ερευνητικών προσπαθειών (Αντωνίου, 2008). Οι μελέτες αφορούν κατά βάση οργανισμούς αν και ειδικά για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιπτώσεις εξουθένωσης και δέσμευσης αναφέρονται ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα (Αμαραντίδου, 2010).

Η βιβλιογραφική μελέτη παρουσιάζει την επαγγελματική δέσμευση ως πολυδιάστατη έννοια, καθώς υπό το πρίσμα των εννοιών μπορεί να προσεγγιστεί πολύπλευρα. Τούτο έχει ως επακόλουθο άλλοτε να σχετίζεται με τον ενθουσιασμό για εργασία και άλλοτε με την ικανοποίηση αναγκών. Εργαζόμενοι με υψηλή επαγγελματική δέσμευση εμφανίζουν θετικά συναισθήματα, αναφέρουν μεγαλύτερη δέσμευση με τον οργανισμό, άρτια σωματική και ψυχική υγεία και ιδιαίτερα θετική στάση ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών (Schaufeli & Bakker, 2004). Αναφέρεται ότι εμφανίζουν λιγότερο άγχος και αυτό τους βοηθά να γίνονται περισσότερο αποδοτικοί, αποτελεσματικοί αλλά και παράλληλα προσωπικά ικανοποιημένοι. Η εργασιακή δέσμευση αναφέρεται ως κάτι θετικό αλλά παράλληλα λογίζεται συχνά και συνδέεται ως αντίθετο, με την επαγγελματική εξουθένωση η οποία αναφέρεται στην ψυχική ή και σωματική εξάντληση του εργαζομένου που οδηγεί στην κόπωση, την απάθεια, την έλλειψη διάθεσης, τον εκνευρισμό και ακόμα και την αυτοκτονία. Τόσο η επαγγελματική εξουθένωση όσο και η εργασιακή δέσμευση πάντως φαίνεται να αφορούν ψυχολογικές καταστάσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων, οι οποίες επιδρούν στη σχέση τους με τον οργανισμό, στο ρόλο τους, στην αποτελεσματικότητά τους και στους στόχους που θέτουν (Schaufeli & Bakker, 2004; Zeinabi, 2010). Η γενικότερη ερευνητική ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει ως προς την επαγγελματική εξουθένωση κυρίως στον προσδιορισμό των επιπέδων της (Kantas & Vassilaki, 1997), αλλά και στον εντοπισμό συσχετίσεων με το στρες και το άγχος (Γιαννακίδου, 2014), ενώ ως προς την εργασιακή δέσμευση οι περισσότερες μελέτες αφορούν τη διερεύνηση επιπέδων αλλά και αιτιολογικών παραγόντων και ασχολήθηκαν περισσότερο με την οργανωσιακή δέσμευση η οποία όπως θα δούμε διαφοροποιείται από την εργασιακή δέσμευση (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014; Παπαζαφειρόπουλος, 2012).

Στο επίκεντρο αυτής της μελέτης βρίσκεται το σχολείο, που αποτελεί και αυτό με τη σειρά του οργανισμό αφού εργάζεται συστηματικά για την επίτευξη κοινών σταθερών και

συγκεκριμένων στόχων, αποτελεί σταθερή οντότητα, έχει διάρκεια στο χρόνο, είναι ανοιχτό ως προς τη κοινωνία και γενικά έχει μία τυπική δομή. Επομένως η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής δέσμευσης στους εργαζομένους του σχολείου δεν διαφέρει από εκείνη της μελέτης σε οργανισμούς που συχνά παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα οι έρευνες που αφορούν τα δύο και τα συσχετίζουν είναι ελάχιστες για το λόγο αυτό και το ερευνητικό κενό είναι μεγάλο, καθώς υπάρχουν προεκτάσεις και επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου, την απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και την επαφή με τους μαθητές (Δεσλή, 2017).

Αφόρμηση για τη παρούσα έρευνα αποτέλεσε η παραπάνω παρατήρηση αλλά και η σκέψη ότι τα τελευταία χρόνια, οι επαγγελματίες καλούνται να είναι συνεπείς και αφοσιωμένοι στην εργασία τους και κυρίως οι εκπαιδευτικοί που το έργο τους έχει ως αποδέκτες παιδιά. Επιπλέον είναι σημαντικό να επιχειρείται μία διαρκής βελτίωση, εξέλιξη και πρόληψη σύγχρονων αρνητικών φαινομένων όπως η επαγγελματική εξουθένωση που όπως αναφέρθηκε και αναλύεται στη συνέχεια επιδρά στο άτομο, τον οργανισμό αλλά και τους μαθητές. Συνεπώς εκτιμάται ότι η εν λόγω έρευνα θα συνεισφέρει στην περαιτέρω κατανόηση των δύο φαινομένων, το συσχετισμό τους και τη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τούτα σε ελληνικό επίπεδο.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει συγκριτικά τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Άρτας. Συγκεκριμένα, θέτει ως στόχο να ανιχνεύσει πιθανώς την ύπαρξη και τον βαθμό στον οποίο εντοπίζονται στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αλλά βασικό στόχο έχει και να αναδείξει τη σημασία και τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές. Στο δείγμα συμπεριλαμβάνει όχι μόνο δασκάλους αλλά και ειδικότητες που ανήκουν στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός αυτής της σύγκρισης ξεκινά από το γεγονός, ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εργάζονται όχι μόνο δάσκαλοι αλλά και εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων με διαφορετικές συνθήκες εργασίας αφού κατά περίπτωση απαιτείται για την διδασκαλία τους, π.χ. αθλητικός εξοπλισμός και χώρος για τους γυμναστές, ή ακόμη μουσικά όργανα για τους μουσικούς που δεν υπάρχουν πάντα. Επιπλέον η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς με μόνιμη ή μη σχέση εργασίας καθώς ένα μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και οι αναπληρωτές, οι απόψεις των οποίων είναι εξ' ίσου σημαντικές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στις μετακινήσεις και την απόσταση από το σχολείο αλλά και το τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών. Άραγε διαφέρουν τα επίπεδα

επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής δέσμευσης ανάμεσα σε αναπληρωτές, μόνιμους, ειδικότητες, αλλά και εκπαιδευτικούς που διαβιούν είτε εντός είτε εκτός νομού αλλά και ειδικότητες; Επιπλέον, από εμπειρικές παρατηρήσεις και συζητήσεις παρατηρείται μια έντονη κόπωση και δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς γενικότερα και διάθεση παραίτησης, που όμως δεν ευδοκιμεί από τις νέες συνταξιοδοτικές μεταρρυθμίσεις, γεγονός που επηρεάζει τη σχολική μονάδα την απόδοση και μπορεί να θεωρηθεί αιτία επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι όμως πραγματική αυτή η εικασία;

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αρτας που εργάζονται σε δημόσια σχολεία και νηπιαγωγεία και ακολούθησε στατιστική ανάλυση, με το σύστημα SPSS. Μετά τον έλεγχο, οι υπό εξέταση υποθέσεις διερευνήθηκαν και απαντήθηκαν.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο κυρίως μέρη: Το θεωρητικό με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το ερευνητικό. Συγκεκριμένα το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια που αφορούν:

- Το 1^ο: Μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης και προσέγγισης της συμπτωματολογίας της, των αιτιολογικών παραγόντων αλλά και των τρόπων αντιμετώπισης στους εκπαιδευτικούς.
- Στο 2^ο μελετάται η εργασιακή δέσμευση, ακολουθεί αποσαφήνιση, παρουσιάζονται τα θεωρητικά της μοντέλα, οι αιτιολογικοί παράγοντες και τα αποτελέσματα.
- Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύονται τα δύο φαινόμενα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα και παρουσιάζεται η προβληματική και η αναγκαιότητα της έρευνας.

Στο ερευνητικό μέρος αρχικά παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Στη συνέχεια, αναλύεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μέσα από μία περιγραφική στατιστική μελέτη όπου αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία και τα ερευνητικά ερωτήματα. Γίνεται έλεγχος και επιβεβαίωση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων και σχολιασμός από όπου προκύπτουν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις. Τέλος, τίθενται τα συμπεράσματα και ακολουθούν προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

1.1 Θεωρητική εννοιολογική προσέγγιση

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας στον τομέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Είναι γνωστό ως σύνδρομο "burnout", που ετυμολογικά στην αγγλική γλώσσα ορίζεται ως: «αναλώνομαι εσωτερικά και προοδευτικά μέχρι το σημείο της απανθράκωσης» (Baker et. al., 2000).

Η πρώτη αναφορά του όρου έγινε στην Αμερική το 1930 και αφορούσε τους αθλητές υψηλών επιδόσεων που έπειτα από χρόνια δεν απέδιδαν το ίδιο σε αγωνιστικό επίπεδο. Εν συνεχεία ο όρος χρησιμοποιούνταν από επαγγελματίες υγείας άτυπα για να περιγράψουν τα συμπτώματα της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών στους εξαρτώμενους έπειτα από μακροχρόνια χρήση. Η πραγματική συζήτηση ξεκίνησε το 1974 από τον ψυχαναλυτή Freudenberger και τη μελέτη του προσωπικού των κλινικών απεξάρτησης, που στην συνέχεια επεκτάθηκε και σε άλλες ειδικότητες επαγγελματιών όπου αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις, εντάσσοντας τον όρο «burnout» στην περιγραφή μίας επαγγελματικής παθολογίας σε εργαζόμενους σε κοινωνικούς φορείς (ιατρούς, νοσηλευτές, εκπαιδευτικούς). Οι επαγγελματίες αυτοί που προσφέρουν υπηρεσίες, παρατήρησε ότι χρειάζεται να καταναλώνουν γνωσιακή και συναισθηματική ενέργεια. Παρατήρησε ότι πολλοί από τους εργαζόμενους που έθεταν μη ρεαλιστικούς στόχους και διατηρούσαν υψηλές προσδοκίες στην εργασία τους οδηγούνταν σε συναισθηματική, σωματική και διανοητική εξάντληση (Αντωνίου, 2008). Οι παρατηρήσεις αυτές στην πορεία έγιναν αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και κλινικής έρευνας της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τον ορισμό, την πορεία, τη συμπτωματολογία, τις επιπτώσεις και την αντιμετώπιση, ενώ ο Freudenberger ενέπνευσε και διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης πολύ σημαντικές στον επιστημονικό χώρο (Αμαραντίδου, 2010).

Μία από αυτές είναι της Maslach που το 1982 κατέληξε σ έναν ορισμό, που έως και σήμερα είναι ο πιο διαδεδομένος, διότι θεωρείται αντιπροσωπευτικότερος όλων και ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως «απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση όπου ο επαγγελματίας δεν έχει πλέον

καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους πελάτες ή ασθενείς» (Θεοφίλου, 2009).

Η Maslach ουσιαστικά με τον ορισμό της διαχώρισε την επαγγελματική εξουθένωση από το εργασιακό άγχος του οποίου αποτελεί ιδιάζουσα μορφή, ενώ ακόμη γίνονται προσπάθειες διαχωρισμού τους βιβλιογραφικά σύμφωνα με τον Μάρκου (2005) και ασχολήθηκε με τους αμυντικούς μηχανισμούς των εργαζομένων έναντι του stress, όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος και η αποστασιοποίηση από τους ασθενείς. Επιπλέον έθεσε τρεις διαστάσεις:

- την συναισθηματική εξάντληση που θεωρείται και το βασικό ατομικό στρεσογόνο στοιχείο του συνδρόμου,
- την αποπροσωποποίηση που στη συνέχεια αντικαταστάθηκε με τον όρο "κυνισμός" που αντιπροσωπεύει το διαπροσωπικό στοιχείο της επαγγελματικής εξουθένωσης
- και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης που στη συνέχεια αντικαταστάθηκε με τον όρο "αναποτελεσματικότητα" που αντιπροσωπεύει το στοιχείο αυτοαξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βάση της παραπάνω θεωρίας, δημιουργήθηκε και μία κλίμακα μέτρησης, το MBI (Maslach Burnout Inventory) που αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης με ερωτήματα που αξιολογούν και τις τρεις διαστάσεις, του οποίου γίνεται χρήση και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια (Leiter & Maslach, 2001).

Στα πλαίσια της εννοιολογικής προσέγγισης είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και στο μοντέλο της Pines (1988), που αντιμετωπίζει το σύνδρομο ως μονοδιάστατη έννοια και όχι πολυδιάστατη όπως ή Maslach και δημιούργησε ένα ειδικό εργαλείο μέτρησης το BM (burnout measure). Η Pines όρισε την επαγγελματικής εξουθένωση ως «μία κατάσταση σωματικής, ψυχικής και συναισθηματικής εξάντλησης έπειτα από μακροχρόνια εμπλοκή με συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις» (Pines & Aronson, 1988).

Επιπλέον στα σημαντικότερα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης ανήκει το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, το οποίο ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία διαδικασία τριών φάσεων, που ξεκινά με τη φάση "του εργασιακού στρες", όταν τα διαθέσιμα μέσα δεν αρκούν για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα του εργασιακού περιβάλλοντος, οπότε διαταράσσεται η ισορροπία, χωρίς όμως απαραίτητα ο εργαζόμενος να οδηγηθεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Στην επόμενη φάση "της εξάντλησης" όπως ονομάζεται, ο εργαζόμενος φορτίζεται συναισθηματικά λόγω της προηγούμενης ανισορροπίας, εκδηλώνοντας στοιχεία στρες, κόπωσης, διαρκούς έντασης, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Αντιλαμβάνεται τον εργασιακό χώρο ως πηγή εξάντλησης και στρέφεται περισσότερο σε γραφειοκρατικά ζητήματα, ενώ είναι πιθανό να οδηγηθεί στην παραίτηση. Στην τρίτη και τελική φάση, "της

αμυντικής κατάληξης" σύμφωνα με τον Cherniss (1980), ο εργαζόμενος διαφοροποιεί τη στάση και τη συμπεριφορά του, αποστασιοποιείται και εμφανίζει κυνική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι σωματικές και ψυχολογικές πιέσεις και υπάρχει ελπίδα επαγγελματικής επιβίωσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το θεωρητικό μοντέλο των Edelmich και Brodsky, οι οποίοι ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως προοδευτική διαδικασία τεσσάρων σταδίων που ξεκινούν από την αρχή της καριέρας του εργαζομένου και είναι τα ακόλουθα:

- **Ενθουσιασμός.** Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος θέτει υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Αφιερώνει χρόνο, επενδύει στις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις και αισθάνεται ικανοποίηση.
- **Αμφιβολία και αδράνεια.** Σε δεύτερο στάδιο αντιλαμβάνεται ότι δεν ανταποκρίνεται στους στόχους και τις προσδοκίες του, οπότε αισθάνεται απογοήτευση και αντικατηγορείται αν και επιμένει στην προσπάθειά του. Αφιερώνει περισσότερο χρόνο, επιμορφώνεται, αρχίζει όμως να παρατηρεί και να δυσανασχετεί με δεδομένα εργασιακά που πριν δεν τον απασχολούσαν, ενώ αντιλαμβάνεται ότι η εργασία του δεν καλύπτει όλα τα κενά της ζωής του, δεν είναι ιδανική χωρίς όμως να αναθεωρεί.
- **Απογοήτευση και ματαιώση.** Αισθάνεται άγχος, ματαιότητα. Απογοητεύεται, αμφισβητεί τις ικανότητές του οπότε είτε αναθεωρεί είτε απομακρύνεται από την εργασία του.
- **Απάθεια.** Τέλος αποφεύγει την ανάληψη ευθυνών, εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους, δίνει ελάχιστη ενέργεια και οδηγείται σε εντάσεις με το προσωπικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Αμαραντίδου, 2010).

Σαφέστατα, η επαγγελματική εξουθένωση σε γενικές γραμμές θεωρείται μία μορφή εργασιακού stress, που παρατείνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς η εργασία μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική και σωματική πίεση όταν οι εργασιακές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις ατομικές δυνατότητες. Οι προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης που έχουν γίνει και προαναφέρθηκαν αποδεικνύουν ότι το σύνδρομο δεν θεωρείται ασθένεια και για το λόγο αυτό δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό. Οι περισσότερες θεωρίες το συνδέουν με την μειωμένη κοινωνικότητα και με την αδυναμία ελέγχου στρεσογόνων καταστάσεων που οδηγεί το άτομο σε παραίτηση και αρνητική συμπεριφορά. Δεν υπάρχει ένας σαφής και πλήρης διατυπωμένος ορισμός καθώς προσεγγίζεται είτε ως διαδικασία σταδιακά εξελισσόμενη είτε ως στατική (Παλάσκας, 2007).

1.2 Συμπτωματολογία

Η μελέτη πρόσφατων ερευνών αναφέρει την εξάντληση, τον κυνισμό και την αναποτελεσματικότητα ως τα βασικότερα συμπτώματα της εργασιακής εξουθένωσης. Η εξάντληση προκύπτει ως απότοκο της επίδρασης του εργασιακού άγχους στην ψυχική και σωματική υγεία, ο κυνισμός αποτελεί το αντίκτυπο της αρνητικής στάσης προς την εργασία και τους άλλους και η αναποτελεσματικότητα είναι το αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ντελέζος & συν., 2014; ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε, 2007; Δελήχας & συν., 2012). Είναι κοινώς παραδεκτό ότι η αποδυνάμωση των εργαζομένων εξ' αιτίας της μακροχρόνιας πίεσης από την εργασία τους, οδηγεί συμπληρωματικά σε ψυχική αδυναμία με αποτέλεσμα τη σωρεία πρόσθετων συμπεριφοριστικών συμπτωμάτων. Ως εκ τούτου, η μελέτη της βιβλιογραφίας καταλήγει στην ομαδοποίηση τους σε τρεις κατηγορίες -όπως αναλύονται στη συνέχεια - θέτοντας ως βασικότερες τις σωματικές, ψυχικές, και συμπεριφορικές σύμφωνα με τους Δελήχα & συν. (2012), που ταλανίζουν ιδιαίτερα τον εργαζόμενο σε σημείο να οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιπρόσθετα να εμφανίζουν αντίκτυπο στην προσωπική και κοινωνική του ζωή (Δημητρόπουλος & Φιλίππου, 2008; Αντωνίου, 2008).

1.2.1 Σωματικά συμπτώματα

Σωματικά συμπτώματα εμφανίζονται προοδευτικά στους εργαζομένους έπειτα από χρόνια έκθεση στο στρεσογόνο παράγοντα. Συνήθως παρουσιάζονται προβλήματα όπως: ατονία, υπερένταση, κεφαλαλγία, ζαλάδα, διαταραχές ύπνου ακόμα και τικ ή μυοσκελετικοί πόνοι. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εμφάνισης άσθματος, ταχυπαλμίας, ξηροστομίας, εφίδρωσης και συχνού μουδιάσματος στα άκρα στους εργαζομένους. Συνοδευτικά έχει καταγραφεί σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές στο βάρος, την έμμηνο ρύση στις γυναίκες και ιδιαίτερη ανησυχία (Παπαδάτου & Αναγνωστοπούλου, 1997). Τα σωματικά συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ομοιάζουν με εκείνα της χρόνιας κόπωσης γι' αυτό και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει σύγχυση. Ο διαχωρισμός τους όμως σύμφωνα με τον Rudaw (1999) έγκειται στο γεγονός ότι «ενώ η κόπωση έχει επεισοδιακό χαρακτήρα στο πλαίσιο της δράσης, η επαγγελματική εξουθένωση έχει διαχρονικό χαρακτήρα στο πλαίσιο της δραστηριότητας». Συμπληρωματικά των σωματικών δύναται να εμφανιστούν ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως καταστολή του ανοσοποιητικού συστήματος, πιθανά έλκη, διαταραχές ομιλίας, αύξηση επιπέδων σακχάρου, καρδιακά προβλήματα, ρευματοειδή αρθρίτιδα και διαταραχές του στομάχου και του εντέρου (Κάντας, 1996).

1.2.2 Ψυχολογικά συμπτώματα

Τα ψυχολογικά συμπτώματα είναι αναμενόμενα καθώς η έλλειψη ύπνου και το διαρκές στρες επιδρά στη ψυχολογία καταλυτικά, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να παρουσιάζουν κυκλοθυμική συμπεριφορά με συχνές μεταπτώσεις, εκνευρισμό, κατάθλιψη, κυνισμό και έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για όλους και όλα. Η διαρκής απογοήτευση και η έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου στρέφει συχνά τα άτομα στην υιοθέτηση λανθασμένων συμπεριφορών όπως η τάση αποξένωσης, η έναρξη αλκοόλ και άλλων ουσιών. Επιπλέον οι εργαζόμενοι που εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικό κενό και απάθεια, αποτελμάτωση και αποστασιοποιούνται από ανθρώπους και καταστάσεις με αποτέλεσμα να διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους αλλά και με όσους εμπλέκονται στη διαδικασία. Έχοντας εξαντλήσει όλα τα ψυχικά τους αποθέματα, αποθαρρύνονται καθημερινά, αισθανόμενοι ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις, αισθάνονται ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους, αποφεύγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και αισθάνονται καταπίεση. Είναι πάντως αξιοσημείωτο ότι η εξουθένωση στον εργασιακό τομέα μπορεί να επιδράσει αρνητικά πέραν της εργασίας, στην ποιότητα ζωής του εργαζομένου γενικότερα, αφού μπορεί να επιδράσει αρνητικά την οικογενειακή και κοινωνική ζωή του (Αντωνίου, 2008). Σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει τα ψυχολογικά συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης να συγχέονται με εκείνα της κατάθλιψης καθώς η τελευταία θεωρείται παθολογική κατάσταση που μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε τομέα της ζωής του ατόμου (προσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό) και για την οποία ακολουθείται συγκεκριμένη φαρμακευτική θεραπεία (Παπαστυλιανού & Πολυχρονοπούλου, 2007).

1.2.3 Συμπεριφορικά συμπτώματα

Καθώς πρόκειται για ένα σύνδρομο που όπως προαναφέρθηκε επιδρά καταλυτικά σωματικά και ψυχικά στον εργαζόμενο είναι αναμενόμενο να καταγράφονται και συμπεριφορικά συμπτώματα. Έχει αναφερθεί μάλιστα ότι συνδέεται με συγκεκριμένες προσωπικότητες καθώς εμφανίζεται συχνότερα σε εργαζόμενους με υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες, στόχους και κίνητρα και κυρίως ιδεαλιστές (Lavian, 2011). Ο εργαζόμενος προσπαθεί να ισορροπήσει και να σταματήσει την υπερκινητικότητα και τα διαρκή ξεσπάσματα θυμού που παρουσιάζει στην εργασία του καταφεύγοντας στη χρήση διεγερτικών ουσιών όπως το τσιγάρο και ο καφές. Κατ' ουσίαν όμως αδυνατεί, διότι δεν διαθέτει πια ενέργεια και έχει χάσει τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται διαρκώς παρορμητικός, απαισιόδοξος, αρνητικός και ταυτόχρονα ευσυγκίνητος και μελαγχολικός (Brock & Grady, 2000). Αδυνατεί να

ανταποκριθεί σε επείγοντα θέματα και σύνθετες καταστάσεις που ανακύπτουν και για το λόγο αυτό γίνεται έντονα αναβλητικός και αμφιταλαντεύεται στις αποφάσεις του. Η συμπεριφορά του συνολικά τον οδηγεί σε περιθωριοποίηση, όπως προαναφέρθηκε και διαταράσσει τις συνεργατικές σχέσεις με τους συναδέλφους του που πλέον τον χαρακτηρίζουν απόμακρο και εσωστρεφή και αισθάνονται ότι μεταφορτώνονται για τους παραπάνω λόγους το δικό του φόρτο εργασίας, ώστε να καλύψουν τα δικά του λάθη και κενά. Στερεότυπες κινήσεις όπως η παρακολούθηση της ώρας τακτικά και το αφηρημένο βλέμμα συμπληρώνουν την εικόνα του εξουθενωμένου εργαζόμενου, ο οποίος ψάχνει αφορμές για να απουσιάσει από την εργασία του (Πανταζοπούλου, 2003).

Η συνοπτική παρουσίαση της συμπτωματολογίας καταγράφεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Ανάπτυξη των συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης

Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
Μυϊκοί πόνοι/Υπερένταση	Εκνευρισμός, θυμός και σύγχυση	Χαμηλή απόδοση/ Ικανοποίηση
Έλκος /Γαστρεντερικά προβλήματα	Χάσιμο αυτοσεβασμού και συναίσθησης, αίσθηση ματαιότητας	Παραίτηση, απομάκρυνση από φίλους/ οικογένεια
Αυξημένη αρτηριακή πίεση	Έλλειψη ενδιαφέροντος στην εργασία, αποτυχία διεκπεραίωσης υπευθυνοτήτων	Έλλειψη ακρίβειας, αποφυγή υπευθυνοτήτων/ ροπή σε ατυχήματα
Σωματική κόπωση/Εξάντληση/ Υπερκόπωση	Συναισθήματα ανεπάρκειας, έλλειψης βοήθειας και ενοχής	Έλλειψη ικανότητας για κριτική αξιολόγηση
Γαστρεντερικά προβλήματα	Ανησυχία, αποθάρρυνση, αποτελμάτωση	Ανικανότητα συγκέντρωσης
Πονοκέφαλοι	Κατάθλιψη, άνοια	Συχνοί απουσιασμοί
Διαταραχές ύπνου	Αισθήματα ενοχής, αποτυχίας	Συνεχής/ Αυξανόμενη χρήση αλκοόλ ή άλλων ουσιών
Διαταραχές ομιλίας	Συχνές αλλαγές στη διάθεση/ κυνισμός	Δυσκολίες επικοινωνίας, προβλήματα/αυξανόμενες οικογενειακές συγκρούσεις
Αναπνευστικά προβλήματα	Αίσθηση αποτυχίας/ αποξένωση	Μείωση εργασιακής δραστηριότητας/χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Αύξηση ή μείωση βάρους	Άγχος, δυσκαμψία στις αλλαγές/ έλλειψη ελαστικότητας	Ανικανότητα προσαρμογής σε αλλαγές
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Καχυποψία/ Ανησυχία για το μέλλον	Εργασιομανία/έλλειψη ενθουσιασμού/ νωθρότητα
Παρατεταμένη ασθένεια/Συχνές ασθένειες	Χαμηλή αυτοεκτίμηση/ Μειωμένη αυτοπεποίθηση/ υπερβολική αυτοπεποίθηση	Αυξημένα παράπονα /απαξίωση της εργασίας
Αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης/ σακχάρου	Έλλειψη υπομονής / ευερεθιστότητα	Συναισθηματικές εκρήξεις

1.3 Αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη του συνδρόμου

Θεωρητικά θα ήταν αναμενόμενο εργαζόμενοι στον ίδιο τομέα και το ίδιο περιβάλλον να εμφανίζουν κατά πλειοψηφία το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην πραγματικότητα όμως αυτό δεν συμβαίνει, για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να προσδιοριστούν αίτια και παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός συνδρόμου που σύμφωνα με τους Δεληγά & συν. (2012) αποτελεί «δείκτη φθοράς των αξιών, της αξιοπρέπειας και της θέλησης του εργαζομένου». Πλήθος ερευνητικών αποτελεσμάτων συγκλίνουν στην ομαδοποίηση των αιτιών σε ατομικούς, οργανωτικούς και συναλλακτικούς παράγοντες (Chang, 2009; Bakker et.al, 2000; Παππά, 2006), ενώ συμπληρωματικά στους ατομικούς προστίθεται από τους Brewer και Clipard (2002) και τα δημογραφικά στοιχεία ως παράγοντας άμεσα σχετιζόμενος.

Αναλυτικότερα, οι ατομικοί παράγοντες αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικό-οικονομικό status και τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τη προσωπικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τον Κάντα (1996) οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά του συνδρόμου και κυρίως άτομα ηλικίας 30- 40 ετών με λίγη προϋπηρεσία, στοιχείο που αναιρεί τη συσχέτιση με πολλά έτη υπηρεσίας όπως θα ήταν αναμενόμενο λόγω κόπωσης. Η διάψευση των αρχικών προσδοκιών των εργαζομένων στα πρώτα χρόνια καριέρας θεωρείται πρωταρχική αιτία, καθώς στη συνέχεια, φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι προσαρμόζονται στις συνθήκες αν και τούτο εξαρτάται και από την ψυχολογική στήριξη του οικείου περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου η οικογενειακή κατάσταση θεωρείται εξ' ίσου σημαντική. Έγγαμοι και διαζευγμένοι παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά του συνδρόμου από τους άγαμους, καθώς η πείρα που αποκτάται μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων χρησιμεύει όταν οι περιστάσεις το απαιτήσουν στον εργασιακό χώρο (Leiter & Maslach, 2001). Επιπλέον οι έγγαμοι δεν διαθέτουν όλα τα ενεργειακά τους αποθέματα για την εργασία τους καθώς επενδύουν και στην οικογένεια, ενώ η τελευταία λειτουργεί υποστηρικτικά ως συναισθηματική πηγή (Γιαννακοπούλου, 2006). Επιπρόσθετα ως προς τον παράγοντα φύλο, οι γυναίκες φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά από τους άνδρες και μάλιστα με υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης (Κάντας, 1996). Πέραν των δημογραφικών εξίσου σημαντικοί είναι οι παράγοντες της προσωπικότητας. Η έρευνα των Cano- Garcia et. al. (2005) αναφέρεται σε πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και αφορούν προγνωστικούς παράγοντες του συνδρόμου και συγκεκριμένα:

- Τον νευρωτισμό για τους εργαζόμενους που χαρακτηρίζονται από άγχος, συναισθηματική αστάθεια, θλίψη και ευερεθιστότητα.
- Την εξωστρέφεια, για τους ιδιαίτερα εκφραστικούς και ενθουσιώδεις εργαζόμενους με αποφασιστικότητα.
- Την δεκτικότητα στην εμπειρία, που εμπεριέχει τη φαντασία και τη διορατικότητα.
- Την προθυμία που περικλείει την εμπιστοσύνη, τη καλοσύνη και τον αλτρουισμό
- και τη σχολαστικότητα και γενικά τη στοχευμένη συμπεριφορά, την υψηλή οργάνωση και δράση.

Οι οργανωτικοί παράγοντες αφορούν το εργασιακό περιβάλλον και τον διευθυντή ή εργοδότη. Η εργασιακή εξουθένωση αν και αποτελεί ατομικό θέμα δεν θα πρέπει να διαχωρίζεται από το εργασιακό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Συγκεκριμένα το μέγεθος της τάξης, οι απαιτήσεις της εργασίας, οι υψηλές απαιτήσεις της διοίκησης, ο μισθός και η σχολική κουλτούρα, η προετοιμασία της διδασκαλίας, η ελλιπή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο σχολείο αιτιολογούν την εμφάνιση του συνδρόμου (Chang, 2009; Cherniss, 1980). Μάλιστα τονίζεται ιδιαίτερα η επίδραση του αυταρχικού τύπου ηγέτη στους υφιστάμενους που εφαρμόζει πιεστικές τακτικές, απόλυτη υποταγή και συμμόρφωση με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να στρεσάρονται και να αγχώνονται. Ειδικότερα το εργασιακό άγχος αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο αιτιολογικό παράγοντα είτε πηγάζει από τον χαρακτήρα του ατόμου, είτε από το περιβάλλον είτε και από τα δύο (Cherniss, 1980; Leiter & Maslach, 2001). Συνδυαστικά αρνητικά λειτουργούν και παράγοντες όπως ο εργασιακός φόρτος, οι μειωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης ακόμη και αναξιοκρατία (Παπαδόπουλος, 2005).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ερευνητές αναφέρουν ότι το εργασιακό άγχος που οδηγεί σε burnout τους εκπαιδευτικούς, αυξάνεται με την παρουσία παραγόντων όπως οι αταξίες των μαθητών και η όρεξη για μάθηση αλλά και η πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης και η πίεση από πλευράς γονέων (Devos et. al., 2006).

Οι παράγοντες αυτοί συνιστούν τους λεγόμενους συναλλακτικούς - διαπροσωπικούς παράγοντες οι οποίοι προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των δύο προαναφερόμενων παραγόντων ατομικών και οργανωτικών. Σε αυτούς εμπεριέχονται και παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοεικόνα του εργαζόμενου αλλά και την εικόνα που έχει η κοινωνία για τον ίδιο και το έργο του, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και οι μέθοδοι πειθαρχίας που εφαρμόζει. Συγκεκριμένα πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον εαυτό τους την απειθαρχία και αντίδραση των μαθητών τους και θεωρούν τον εαυτό τους ανεπαρκή με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν εργασιακό άγχος και να οδηγούνται σταδιακά σε

επαγγελματική εξουθένωση. Γενικότερα οι σχέσεις με τους μαθητές τους, με τους συναδέλφους, τους γονείς τους επηρεάζουν (Taris et. al., 2004). Η ύπαρξη κοινωνικής υποστήριξης και αναγνώρισης είναι απαραίτητη καθώς αποτελεί κινητήριο δύναμη για τον εκπαιδευτικό όπως αποδείχθηκε και σε σχετική έρευνα του Βασιλόπουλου (2012) που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί που δέχονταν κοινωνική πίεση και εμφάνιζαν υψηλό κοινωνικό άγχος, εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Το ενδιαφέρον για την εργασιακή δέσμευση πρόεκυψε μέσα από τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο τομέας της ψυχολογίας της εργασίας διέκρινε μία θετική διάσταση πέραν της αρνητικής της εξουθένωσης για το λόγο αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος συνδέθηκε με τον εργαζόμενο και τον επαγγελματικό του ρόλο (Simpson, 2009). Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στην θετική επίδραση της εργασιακής δέσμευσης στους εργαζόμενους και κατ' επέκταση στους οργανισμούς, που ασφαλώς θέτουν ως βασικό στόχο την αφοσίωση των εργαζομένων και την άρρητη δέσμευσή τους.

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφηνίσεις

Η απαρχή του ορισμού, όπως χαρακτηριστικά προκύπτει από τη βιβλιογραφική αναδρομή είναι δύσκολο να εντοπιστεί. Το 1960 έγινε μία πρώτη αναφορά στην έννοια της δέσμευσης χωρίς σαφή ορολογία της δομής της. Εν συνεχεία τις επόμενες δύο δεκαετίες οι ορισμοί που αποδίδονταν όριζαν τη δέσμευση, είτε ως στάση που τηρεί ο εργαζόμενος ως προς τους στόχους και τις προσδοκίες του οργανισμού, εστιάζοντας στις αιτίες που καθορίζουν τις σκέψεις του, είτε ως συμπεριφορά του εργαζομένου που επηρεάζει τον οργανισμό, εστιάζοντας στις διαδικασίες που οδηγούν στην ανάπτυξη συναισθημάτων του ιδίου προς τον οργανισμό (Mowday et.al., 1982). Οι μετέπειτα αναφορές συμπλήρωναν τον παραπάνω ορισμό και με την έννοια της "αφοσίωσης" στην επιχείρηση, ως μια ψυχολογική κατάσταση που εκδηλώνεται με σταθερές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο και συνοδεύεται από την άρνηση αναζήτησης εναλλακτικών επαγγελματικών προοπτικών (Moser, 1997).

Επίσημα η έννοια εισήχθη για πρώτη φορά το 1990 από τον William Kahn, ο οποίος την επικαλέστηκε για να μιλήσει για την αξιοποίηση των ικανοτήτων των εργαζομένων στους εργασιακούς ρόλους που λαμβάνουν. Στη δέσμευση, τόνισε οι εργαζόμενοι εκφράζουν τους εαυτούς τους σε σωματικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της απόδοσης των ρόλων τους. Επιπλέον, ανέφερε ότι για να είναι σωστή η δέσμευση του εργαζομένου, θα πρέπει εκείνος να είναι διαθέσιμος, να θεωρεί σημαντική την εργασία και να προσφέρει ασφάλεια (Μπελιάς & συν. 2013). Με τον τρόπο αυτό η εργασιακή δέσμευση συνδέθηκε εννοιολογικά με την ωφελεία όχι μόνο του οργανισμού αλλά και του ίδιου του εργαζομένου τόσο σε προσωπικό επίπεδο βοηθώντας τον να εξελιχθεί, όσο και σε οργανωτικό επίπεδο οδηγώντας τον σε μία ποιοτικότερη και καλύτερη απόδοση.

Εν συνεχεία, οι Maslach & Leiter (1997), προχώρησαν ένα βήμα παραπάνω συγκρίνοντας τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό και αναποτελεσματικότητα) με τα χαρακτηριστικά της δέσμευσης δηλαδή την ενέργεια, την εμπλοκή και την αποτελεσματικότητα στην εργασία, οπότε κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική δέσμευση αποτελεί το αντίθετο του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης.

Αργότερα το 2004, οι Shaufeli & Bakker, διατύπωσαν έναν πληρέστερο ορισμό, που απαντάται συχνότερα πλέον στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, όρισαν την εργασιακή δέσμευση ως θετική, συναισθηματική κατάσταση κινήτρων που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση, δίδοντας μία παρακινητική υπόσταση. Το σθένος, αφορά την ενεργητικότητα, την πνευματική αντοχή, την επιμονή σε δύσκολες καταστάσεις και την επιθυμία και θέληση του εργαζόμενου να επενδύσει στην δουλειά του. Η αφοσίωση, αφορά στην ισχυρή εμπλοκή του στην εργασία και στα συναισθήματα ενθουσιασμού, σημαντικότητας και πρόκλησης που έχει. Ακόμη, η απορρόφηση, αναφέρεται στην ευχάριστη προσήλωση και απόλυτη συγκέντρωση στην εργασία του με αποτέλεσμα να παραμένει περισσότερο χρόνο στην εργασία του χωρίς να το συνειδητοποιεί. Σχετικά με αυτό, πλήθος ερευνητών εκ τότε υποστηρίζει ότι η εργασιακή δέσμευση έχει ως βάση το σθένος και την αφοσίωση για το λόγο αυτό και παραλείπουν τη διάσταση της απορρόφησης στην ερευνητική μελέτη (Gonzalez - Roma et.al., 2006).

Η συνεχής διερεύνηση του θέματος και η διεξαγωγή νεότερων συμπερασμάτων έχει οδηγήσει σε θεωρήσεις που καταλήγουν γενικότερα στην ενσωμάτωση γνωστικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών στοιχείων που σχετίζονται με τις εργασιακές ευθύνες στην εργασιακή δέσμευση, ισχυροποιώντας τις αρχικές (Saks, 2006). Μία εξ' αυτών είναι και η έρευνα των Macey & Schneider το 2008, που στα συμπεράσματά της θέτει την εργασιακή δέσμευση ως γενική κατηγορία με υποκατηγορίες: α) την δέσμευση ως προδιάθεση, που προκύπτει ως ανθρώπινη τάση απόκτησης βιωμάτων από μία θετική οπτική, β) τη δέσμευση ως ψυχολογική κατάσταση που προκύπτει από αιτίες που οδηγούν σε συμπεριφορική δέσμευση και γ) τη δέσμευση ως συμπεριφορά.

Σε κάθε περίπτωση, η εργασιακή δέσμευση αποτελεί ατομική προσωπική απόφαση, που βρίσκεται σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά και τη φύση του εργαζόμενου. Γίνεται αντιληπτή μέσα από την παρακολούθηση της συμπεριφοράς του, την εκδήλωση θετικών συναισθηματικών αντιδράσεων και ποτέ σωματικά και ακόμη από την έντονη δραστηριότητα και την ταύτιση του εργαζόμενου με την εργασία του (Bakker et. al., 2011).

Πάντως, η διερεύνηση νέων ορισμών και η διατύπωση εναλλακτικών προσεγγίσεων με σκοπό την πληρέστερη κάλυψη του ορισμού της εργασιακής δέσμευσης, έχει συμβάλει

στον διαχωρισμό της από συναφείς όρους όπως την εργασιομανία και την οργανωσιακή δέσμευση με τις οποίες συνήθως συγχέεται (Bakker et.al., 2011; Maslach et.al., 2001).

Συγκεκριμένα, η συσχέτιση με την εργασιομανία προκύπτει αφού και οι δύο εμπεριέχουν την υψηλή ενασχόληση την εργασία αλλά και τον υπερβολικό ζήλο του ατόμου. Στην πραγματικότητα η εργασιομανία αποτελεί μία εξάρτηση που θέλει τον εργαζόμενο αγκιστρωμένο επάνω στην εργασία να αφιερώνει όλο του τον χρόνο με αποτέλεσμα να τον οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες. Οι εργασιομανείς εργάζονται πολύ σκληρά, από προσωπική παρότρυνση και όχι για να αμειφθούν είτε υλικά είτε ηθικά μέσα από την επαγγελματική τους εξέλιξη και κυρίως χωρίς να τους ζητηθεί. Η υπέρμετρη ενασχόληση με την εργασία τους οδηγεί σε παραμέληση της προσωπικής ζωής, σε αύξηση των επιπέδων άγχους και πολλές φορές σε επιβάρυνση της υγείας τους (Schaufeli, et.al., 2008). Αντίθετα, οι εργαζόμενοι με εργασιακή δέσμευση, αφοσιώνονται και κοπιάζουν όμως αντιλαμβάνονται την εργασία ως διασκέδαση, αισθάνονται προσωπική ικανοποίηση από την ενασχόλησή τους με αυτή, δεν νιώθουν τύψεις όταν θα πρέπει να ασχοληθούν με κάτι άλλο, διατηρούν την κοινωνικότητά τους και διαθέτουν ευεξία και βρίσκονται σε ψυχολογική ανάταση διότι αντλούν ευχαρίστηση (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, 2013). Συνεπώς η διαφοροποίηση εστιάζει στην ενασχόληση με την εργασία. Στην εργασιομανία προκύπτει από εσωτερικό καταναγκασμό και σχετίζεται αρνητικά με το άτομο, ενώ η δέσμευση προσεγγίζει θετικά στοιχεία του ατόμου καθώς του δίνει χαρά και πληρότητα (Bakker et.al., 2011).

Εξίσου σημαντικός είναι ο διαχωρισμός των όρων εργασιακής και οργανωσιακής δέσμευσης. Οι Allen & Meyer όρισαν την οργανωσιακή δέσμευση ως ένα αίσθημα δέσμευσης του εργαζόμενου με την εργασία του διακρίνοντας μάλιστα τρεις μορφές εργασιακής δέσμευσης, που μπορεί να υπάρχουν ξεχωριστά ή και ταυτόχρονα: α) την συναισθηματική δέσμευση που προκύπτει λόγω ταύτισης σκοπών και αξιών εργαζομένου και εργασίας, β) την διαρκή/ συνεχή δέσμευση, που προκύπτει λόγω μακροχρόνιας συνεργασίας και γ) την κανονιστική βάση της οποίας ο εργαζόμενος αισθάνεται υποχρεωμένος να συνεχίσει να εργάζεται στην επιχείρηση (Χυτήρης, 2017). Οι διαστάσεις αυτές αποτυπώνουν την επιθυμία την ανάγκη αλλά και την υποχρέωση να παραμείνει ο εργαζόμενος στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον με το οποίο αισθάνεται ότι συνδέεται με κοινές αξίες ή και συμφέροντα και επηρεαζόμενος κυρίως από τα χαρακτηριστικά της εργασίας. Συνεπώς η εργασιακή δέσμευση εστιάζει στην εργασία ενώ η οργανωσιακή στην αφοσίωσή του στον οργανισμό που εργάζεται (Maslach et.al., 2001).

2.2 Θεωρητικά μοντέλα και αιτιολογικοί παράγοντες

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που αναδείχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, δείχνουν ότι η εργασιακή δέσμευση αποτελεί πολυδιάστατη έννοια. Για την μελέτη των αιτιολογικών της παραγόντων έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Τα σημαντικότερα εξ' αυτών είναι τα ακόλουθα:

1. Το θεωρητικό μοντέλο των Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) που προσβέπει την ύπαρξη έξι αιτιολογικών παραγόντων: του εργασιακού φόρτου που μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση το άτομο, της ικανότητας διατήρησης του ελέγχου στην εργασία, της ύπαρξη αμοιβών υλικών ή ηθικών, της αναγνώριση το σεβασμό και την υποστήριξη της εργασιακής κοινότητας, της ύπαρξης δικαιοσύνης και ακόμη την σχέση προσωπικών και εργασιακών αξιών.
2. Το θεωρητικό μοντέλο των May, Gilson & Harter (2004). Βασίστηκε θεωρητικά στο πλαίσιο του Kahn, αναδεικνύοντας γνωστικούς συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες της εργασιακής δέσμευσης. Συγκεκριμένα αναδεικνύει τρεις ως σημαντικότερους: α) την σπουδαιότητα της εργασίας, β) την εργασιακή ασφάλεια και γ) τη διαθεσιμότητα. Η σπουδαιότητα της εργασίας, κρίνεται από το βαθμό σημαντικότητας που δίνει κάθε εργαζόμενος στη θέση και τα καθήκοντά του βάση των προσωπικών αξιών και ιδανικών. Αυτός επηρεάζεται πρωτίστως, από τα χαρακτηριστικά της εργασίας, έπειτα από το βαθμό συνάφειας μεταξύ του ανατιθέμενου ρόλου και της αυτοεικόνας του εργαζομένου, καθώς θεωρείται σημαντικό ο εργαζόμενος να αναλαμβάνει ρόλους που του επιτρέπουν να δημιουργεί και να εκφράζεται και ακόμη από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους ανωτέρους, που θα πρέπει να εμπνέουν αποδοχή, σεβασμό και αναγνώριση. Η εργασιακή ασφάλεια αποτελεί ψυχολογική προϋπόθεση και εμπεριέχει ένα καλό εργασιακό κλίμα με σαφής κοινά αποδεκτούς κανόνες αλλά και ενθάρρυνση και υποστήριξη από την ομάδα και τους ανωτέρους. Η διαθεσιμότητα εμπεριέχει σωματικές, ψυχικές και γνωστικές δυνατότητες, όπως την αντοχή, τη δύναμη, την υπομονή και επιμονή στην εργασία αλλά και την ικανότητα να επεξεργάζεται πληροφορίες.
3. Το μοντέλο της κοινωνικής ανταλλαγής του Sacks (2006) σύμφωνα με το οποίο η εργασία προσφέρει κάποιους πόρους στους εργαζόμενους και εκείνοι αντίστοιχα δεσμεύονται ως απάντηση σε αυτήν. Επί παραδείγματι, έστω ότι μία επιχείρηση αμείβει τους εργαζόμενούς της με καλούς μισθούς και prime αποδοτικότητας και ακόμη τους δίνει τη δυνατότητα επιμόρφωσης και εξέλιξης. Οι εργαζόμενοι δε

διστάζουν αντίθετα θεωρούν και προσωπική υποχρέωση, την περαιτέρω παραμονή τους στην εργασία πέραν του ωραρίου και γενικότερα ανταποκρίνονται σε κάθε τι έκτακτο θετικά καθώς θεωρούν ότι πρέπει να ανταποδώσουν.

4. Το μοντέλο των Bakker & Demerouti (2008). Εστιάζει στις εργασιακές απαιτήσεις, τους εργασιακούς πόρους και την αλληλεπίδρασή τους ως σημαντικότερους παράγοντες. Οι εργασιακές απαιτήσεις όταν είναι υψηλές και απαιτούν υψηλή προσπάθεια, οδηγούν σε ψυχολογική ή σωματική επιβάρυνση και μπορούν να εξαντλήσουν τους εργασιακούς πόρους. Όμως οι εργασιακοί πόροι που περιλαμβάνουν όλα τα κομμάτια της εργασίας που απαιτούνται για να πετύχουν οι προγραμματισμένοι στόχοι, την αλληλεγγύη και υποστήριξη των συναδέλφων, την αυτονομία και την προώθηση του ατόμου και βοηθούν τους εργαζομένους να εξελιχθούν μπορούν να περιορίσουν τις εργασιακές απαιτήσεις. Υποστήριξαν λοιπόν ότι οι προσωπικοί πόροι με κυριότερους την προσαρμοστικότητα, την αισιοδοξία και την αυτοεκτίμηση μόνοι ή σε συνδυασμό με τους εργασιακούς πόρους όπως η αυτονομία, η διαρκής εκπαίδευση, η ανατροφοδότηση, η καθοδήγηση και η ποικιλία καθηκόντων μπορεί να οδηγήσουν τον εργαζόμενο στην εργασιακή δέσμευση. Επιπλέον, όπως αναφέρουν η εργασιακή δέσμευση ωφελεί την εργασιακή επίδοση δίνοντας στα άτομα τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τους δικούς τους πόρους που όπως προαναφέρθηκε οδηγούν και πάλι σε εργασιακή δέσμευση.
5. Το μοντέλο των Shucks & Wollard (2011). Θέτουν αιτιολογικά τρεις βασικές μεταβλητές που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επιδρούν θετικά: α) το ψυχολογικό κλίμα, που οδηγεί σε ευεξία ευημερία, λειτουργεί υποστηρικτικά βοηθώντας στην αυτοέκφραση, β) τη συναισθηματική δέσμευση του ατόμου που θεωρεί ότι επιτελεί ένα σημαντικό έργο σε ένα ασφαλές περιβάλλον και αισθάνεται ικανοποιημένος συναισθηματικά από την εργασία του και γ) την ταύτιση ατόμου και εργασίας ως προς τις αξίες και τις ιδέες.

Τα προαναφερόμενα θεωρητικά μοντέλα ομαδοποιούν τους βασικούς αιτιολογικούς παράγοντες της εργασιακής δέσμευσης σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχολογικούς. Συμπληρωματικά σύμφωνα με την Ηλιοπούλου « η αύξηση του βαθμού επαγγελματικής δέσμευσης φαίνεται να αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό σχήμα» και ως προς αυτό στην μελέτη της συγκαταλέγει στους παράγοντες και επιπρόσθετα χαρακτηριστικά των εργασιακών και ατομικών πόρων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση (Ηλιοπούλου, 2013).

Συγκεκριμένα, στους εργασιακούς πόρους εμπεριέχεται και η ποιότητα της Διοίκησης η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από διακριτότητα ρόλων και καθηκόντων, συμμετοχή

στη λήψη αποφάσεων αλλά και ισορροπία μεταξύ του επαγγέλματος και της οικογένειας ώστε να δίνεται στον εργαζόμενο η δυνατότητα να λαμβάνει ενεργητικό ρόλο και στους δύο. Επιπλέον περιλαμβάνεται η επάρκεια και διαθεσιμότητα υλικού, αλλά και η καινοτομία (Schaufeli & Bakker, 2004). Στην εκπαίδευση ειδικότερα, η διαρκής προσπάθεια για προσέγγιση της διδασκαλίας με εναλλακτικό τρόπο μέσα από καινοτομίες, η προσπάθεια ανεύρεσης των κατάλληλων αλλά και η αδυναμία πραγματοποίησής τους για ποικίλους λόγους μπορεί να αποτελέσουν συνδυαστικά αιτιολογικούς παράγοντες ανάπτυξης της εργασιακής δέσμευσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Οι εργασιακοί πόροι στο σύνολό τους, διευκολύνουν την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και κίνητρο για την ενεργοποίηση των εργαζομένων ενώ μειώνουν τις σωματικές και ψυχολογικές αρνητικές επιπτώσεις από την εργασιακή πίεση αυξάνοντας την εργασιακή δέσμευση. Συνεπώς ωθούν μέσα από την μάθηση, και τη διαρκή προσπάθεια εξέλιξης, στην ανάπτυξη (Χριστόφα, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Schaufeli & Bakker (2004) σημαντικός παράγοντας θεωρείται και η πληροφόρηση για την απόδοση του έργου η οποία λειτουργεί ανατροφοδοτικά και ενθαρρυντικά ενώ οι ίδιοι καταλήγουν ότι η παροχή πληροφοριών, η υποστήριξη, το κλίμα και ο εργασιακός έλεγχος δρουν συνδυαστικά, ενισχυτικά την ανάπτυξη της εργασιακής δέσμευσης.

Ως προς τους προσωπικούς πόρους αναφέρεται επιπρόσθετα η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια, η ανθεκτικότητα και ευελιξία του εργαζόμενου, να μπορεί να απαντά θετικά και ενεργητικά στις επιρροές και απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τούτο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Xanthopoulou et.al. (2008) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, η οργανωτική αυτοεκτίμηση και η αισιοδοξία, ακόμα και ανεξάρτητα από τους εργασιακούς πόρους δύναται να οδηγήσουν σε εργασιακή δέσμευση.

Τέλος, βιβλιογραφικά, αναφέρεται ότι θετικά συμβάλει και ο βαθμός ανάπαυσης μετά από κάθε ημέρα εργασίας και πριν την επόμενη, καθώς επιτρέπει διαύγεια πνεύματος αλλά και ανάκτηση δυνάμεων (Sonnentag, 2003).

2.3 Αποτελέσματα της εργασιακής δέσμευσης

Η μελέτη των αποτελεσμάτων της εργασιακής δέσμευσης θεωρείται πολύ σημαντική καθώς σύμφωνα με τους Schaufeli & Bakker (2003) η εργασιακή δέσμευση δύναται να οδηγήσει σε συλλογική δέσμευση μία ομάδα εργαζομένων, αφού μπορεί να σημειωθεί αλληλεπίδραση του δεσμευμένου εργαζομένου με τους υπόλοιπους σ' ένα

εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σημειώνεται θετική επίδραση τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργανισμού (Saks, 2006).

Αναλυτικότερα σε επίπεδο οργανισμού η θετική επίδραση της εργασιακής δέσμευσης γίνεται αισθητή έμμεσα, εξ' αιτίας των ωφελειών που προκύπτουν από την αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων ως προς την εργασία (Schaufeli & Bakker, 2004). Φαίνεται ότι οι εργασιακά δεσμευμένοι εργαζόμενοι αναπτύσσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τον οργανισμό, θετική στάση απέναντι στην εργασία και αυτό βελτιώνει διαρκώς την απόδοσή τους. Επιπλέον προκύπτουν σαφέστατα οφέλη και εντός της εργασιακής ομάδας, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι συνοδεύεται από άρνηση πιθανής μελλοντικής παραίτησης αλλά και λιγότερες απουσίες και αυτό βοηθά τον οργανισμό να εξελιχθεί διατηρώντας σταθερό προσωπικό, για το οποίο γνωρίζει δυνατότητες και αδυναμίες και μπορεί να το θέσει σωστά στη διάθεσή του (Kohermann, 2012). Ακόμη, σύμφωνα με τους Leiter & Bakker (2010) οι εργασιακά δεσμευμένοι χαρακτηρίζονται από αλτρουισμό αφού δηλώνουν διαρκώς τη πρόθεση να ασχοληθούν και με άλλες εργασίες πέραν των απαιτούμενων της θέσης τους και διακρίνονται από υπευθυνότερη συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό και ο οργανισμός κινείται ανοδικά, αφού αυτό αποτελεί και στόχο των εργαζομένων του. Από την άλλη πλευρά το στοιχείο αυτό γίνεται αντιληπτό και από τους πελάτες και τον εργασιακό περίγυρο που λαμβάνει ποιοτικά καλύτερες υπηρεσίες αφού η απόδοση των εργαζομένων αλλά και η διάθεση εξυπηρέτησης είναι καλύτερη οπότε και οι πελάτες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και γίνονται τακτικότεροι όπως κατέληξε και σχετική έρευνα των Harter et. al., (2002). Ως επακόλουθο αυξάνονται ταυτόχρονα τα επίπεδα παραγωγικότητας αλλά και το επιχειρησιακό κέρδος. Συνακολούθως όλα τα προαναφερόμενα βελτιώνουν το κοινωνικό προφίλ του οργανισμού ενώ αυξάνουν τις πιθανότητες επέκτασής του (Saks, 2006). Είναι αξιοσημείωτο πάντως, ότι σύμφωνα με τους Fornes & Rocco (2004) στις θετικές επιπτώσεις της εργασιακής δέσμευσης εντάσσεται και η μείωση των εργατικών ατυχημάτων καθώς παρατηρείται μεγαλύτερη αυτοσυγκέντρωση κατά την εργασία.

Οι θετικές συνέπειες όμως ακουμπούν και τον ίδιο τον εργαζόμενο ακόμα και στο κομμάτι της υγείας. Έρευνες έχουν καταλήξει ότι οι δεσμευμένοι εργαζόμενοι παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα υγείας όπως καρδιολογικά, στομαχόπονοι και πονοκέφαλοι (Schaufeli & Bakker, 2004). Ακόμη σε έρευνες όπως των Peterson et. al., (στο Ηλιοπούλου, 2013) προστίθενται και λιγότερα προβλήματα μυοσκελετικά, που αφορούν τη μέση και τον αυχένα. Στον ψυχολογικό τομέα οι δεσμευμένοι εργαζόμενοι φαίνεται να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης, στρες, άγχους υπερέντασης αλλά και λιγότερα ψυχοσωματικά προβλήματα όπως ζαλάδες, σύμφωνα με σχετική έρευνα των Demerouti et.

al., (2001). Γενικότερα θεωρείται ότι η εργασιακή δέσμευση λειτουργεί αποτρεπτικά σε ψυχολογικές διαταραχές και αντίθετα ευνοεί την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων που οδηγούν αλυσιδωτά σε πρόσθετα οφέλη. Έτσι, αισθανόμενοι χαρά, ικανοποίηση και ευτυχία από την εργασία τους, οι εργαζόμενοι αποκτούν πρόσθετη ενέργεια, στοχεύοντας διαρκώς σε επαγγελματική βελτίωση, εμφανίζουν υψηλότερες αξιολογήσεις στο φάκελό τους από τους ανωτέρους τους και βελτιώνουν διαρκώς την απόδοση και την αποτελεσματικότητά τους (Ηλιοπούλου, 2013). Εμφανίζουν θετικές εργασιακές συμπεριφορές, όπως η προσωπική πρωτοβουλία ανάμειξης, η δυναμικότητα, η προσπάθεια προώθησης της καριέρας και η διαρκής επιθυμία εκμάθησης και απόκτησης νέων γνώσεων. Βιώνουν συναισθήματα χαράς και ευτυχίας και όχι άγχους. Παράλληλα όμως καταφέρνουν και έχουν ποιοτικότερο χρόνο με την οικογένεια τους αλλά και χρόνο για άλλες δραστηριότητες όπως τα χόμπι. Με τον τρόπο αυτό εξισορροπούν διατηρώντας ως βάση μία θετική σκέψη που τους δίνει ώθηση σε κάθε επίπεδο (Hakanen et. al., 2006).

Στον αντίποδα των θετικών αποτελεσμάτων κάποιοι ερευνητές στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί και στη σύνδεση της εργασιακής δέσμευσης και με αρνητικά αποτελέσματα για τους εργασιακά δεσμευμένους. Υπάρχουν περιπτώσεις σύμφωνα με τον Bakker et. al. (2011) όπου οι εργαζόμενοι, απόλυτα συγκεντρωμένοι και αφοσιωμένοι στην εργασία τους, επιλέγουν να τη μεταφέρουν στο σπίτι ενώ δεν πρόκειται για εργασιομανείς. Επιπλέον παραμένουν στην εργασία πέραν του ωραρίου τους από ζήλο συνδέοντας έτσι την εργασιακή δέσμευση με την υπερωριακή απασχόληση σε συχνή βάση (Beckers et. al., 2004). Αυτό έχει ως συνέπεια να προκύπτει σύγκρουση ανάμεσα στο εργασιακό και το οικογενειακό περιβάλλον αφού δεν υπάρχει άλλη ενέργεια παρά μόνο για καθετί που αφορά την εργασία. Υπό περιπτώσεις το στοιχείο αυτό μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερη διάσταση και να εξελιχθεί σε επαγγελματική εξουθένωση εάν η προσπάθεια τους δεν καρποφορήσει, δεν επιβραβευτεί, δεν εκτιμηθεί (Shaufeli & Salanova, 2011).

Η εργασιακή δέσμευση ασφαλώς παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, με αξιοσημείωτα αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά. Η άρρηκτη σύνδεσή της με την απόδοση των εργαζομένων, την αύξηση του κέρδους, την πρόοδο και τη διατήρηση της υγείας των εργαζομένων επιβεβαιώνεται (Hakanen et.al., 2006). Ταυτόχρονα τεκμηριώνεται και η επίδραση στην ψυχολογία, τη συμπεριφορά των εργαζομένων αλλά και την υγεία ωθώντας τους προς το ευ ζην.

2.4 Σχέση εργασιακής δέσμευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης

Στις προηγούμενες ενότητες επιχειρήθηκε η εννοιολογική προσέγγιση των συνδρόμων της εργασιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, οπότε και τέθηκαν οι βασικές συνιστώσες τους. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στην επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται εξάντληση και κυνισμός στον εργαζόμενο ενώ η επαγγελματική δέσμευση θέλει τους εργαζομένους ενεργητικούς και αφοσιωμένους. Σύμφωνα με την Ηλιοπούλου (2013) όμως «η διάσταση της εξάντλησης και της ενεργητικότητας αποτελούν τα δύο αντιθετικά άκρα μιας διάστασης που αποκαλείται ενέργεια... και ο κυνισμός και η αφοσίωση τα άκρα μιας διάστασης που αποκαλείται ταύτιση». Ο ισχυρισμός αυτός υποδεικνύει μία αντιθετική σχέση ανάμεσά στα σύνδρομα, σε σημείο να τίθεται το ένα στον αντίποδα του άλλου επιβεβαιώνοντας και τις πρότερες βιβλιογραφικές παρατηρήσεις (Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli et. al., 2008).

Η θεώρηση αυτή αν και εξακολουθεί να υποστηρίζεται συχνά, τέθηκε υπό αμφισβήτηση από τους Demerouti et. al. (2010) που προχώρησαν στην ερευνητική μελέτη των βασικών σημείων της δέσμευσης και της εξάντλησης. Συγκεκριμένα, εξέτασαν τη συσχέτισή τους μέσα από τη σύγκριση των βασικών στοιχείων τους, δηλαδή της αποδέσμευσης και της εξάντλησης που αποτελούν τις κύριες συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σύγκριση με εκείνες της εργασιακής δέσμευσης (σθένος και αφοσίωση). Η μελέτη έγινε υπό το πρίσμα προκαθορισμένων εργασιακών χαρακτηριστικών και αποτελεσμάτων αλλά και με τη βοήθεια αναγνωρισμένων κλιμάκων για την καθεμία και κατέληξε στο συμπέρασμα πως πρόκειται για έννοιες διαφορετικές και ανεξάρτητες, που όμως εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση υψηλού βαθμού. Ανάλογες έρευνες, περισσότερο εστιασμένες στη μελέτη των προσωπικών στοιχείων, ενισχύουν την ίδια άποψη προσθέτοντας ότι η συναισθηματική διάθεση και η προσωπικότητα λειτουργούν αντιθετικά σε κάθε σύνδρομο, δεδομένου ότι οι εξουθενωμένοι εργαζόμενοι παρουσιάζουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και λιγότερα θετικά και είναι ελάχιστα εξωστρεφείς και δεκτικοί σε πλήρη αντίθεση με τους δεσμευμένους που παρουσιάζουν περισσότερα θετικά και είναι περισσότερο κοινωνικοί (Langelaan et. al., 2006). Κατά την άποψη μας συνεπώς δεν τίθεται ως δεδομένο ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί το αντίθετο της εργασιακής δέσμευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο:

ΔΕΣΜΕΥΣΗ & ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μέχρι τώρα μελετήθηκαν εκτενώς, αρχικά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και στη συνέχεια της εργασιακής δέσμευσης, με σκοπό να κατανοηθούν εις βάθος. Όπως έγινε αντιληπτό και στις δύο περιπτώσεις οι αναφορές προσέγγιζαν ως επί το πλείστον επιχειρήσεις και οργανισμούς. Τί γίνεται όμως στην περίπτωση της σχολικής μονάδας και δει των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στο σχολείο ως οργανισμό, επιχειρεί να συνδέσει τη δέσμευση με την εξουθένωση και να παρουσιάσει για τη καθεμία εστιασμένα ερευνητικά δεδομένα ώστε να αναδειχθεί η προβληματική της παρούσας μελέτης.

3.1 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η έννοια του οργανισμού αναφέρεται σε νομικά πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου που αποβλέπουν στην προσφορά υπηρεσιών με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου, που αποτελεί και την αιτία ύπαρξης του οργανισμού. Ο ορισμός αυτός, απαιτεί μια συντονισμένη συλλογική δράση, με τη χρήση των διαθέσιμων πόρων και εμπεριέχει την εφαρμογή των βασικών λειτουργιών διοίκησης που είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διοίκηση και ο έλεγχος (Θεοφανίδης, 1985). Χαρακτηρίζεται από την εξυπηρέτηση δημοσίων ή ιδιωτικών συμφερόντων, έχει ως επιδίωξη το μέγιστο δυνατό κέρδος με το λιγότερο κόστος, ασκείται από μία ομάδα ατόμων που αποτυπώνεται ως ένα σύνολο και επιπλέον είναι ανοιχτός προς την κοινωνία, παρουσιάζει μια τυπική δομή και έχει αρκετά χρόνια πορείας. Όλα αυτά ανεξαρτήτως του μεγέθους και του χαρακτήρα του (κερδοσκοπικός ή μη) (Φαναριώτης, 2002).

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά αυτά και αποτελεί έναν οργανισμό που κάθε φορά διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές ακολουθώντας όμως ένα συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Αποτελεί όμως "ιδιαίτερο οργανισμό" διότι διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους καθώς κατ' ουσία δεν παράγει προϊόντα αλλά προσφέρει ιδιαίτερες, πιο σύνθετες υπηρεσίες διαφορετικές από τις συνηθισμένες. Επιπρόσθετα διότι συγκεντρώνει πλήθος ειδικοτήτων με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοί του να «δεσμεύονται» κυρίως με την ειδικότητά τους και λιγότερο με τον οργανισμό, να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα εντός τάξης και λιγότερο ομαδικά, χωρίς όμως τούτο να

σημαίνει ότι δεν λειτουργούν συνεργατικά, στοιχείο που επιβάλλεται για την εύρυθμη λειτουργία και τη πρόοδο του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση το σχολείο δεν μπορεί να υπολογιστεί ως ένας απλός οργανισμός καθώς καλείται να διαχειριστεί την απόκτηση κοινωνικής γνώσης και μόρφωσης και την καλλιέργεια αγωγής. Αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό «όπου μία ομάδα ανθρώπων εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης (κοινός σκοπός) σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Κουτούζης, 2008).

Στην ουσία σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ το 2001 το σχολείο αποτελεί πλέον έναν «οργανισμό μάθησης» που στηρίζεται στη γνώση, στοιχείο απαραίτητο για τη δόμηση των κοινωνιών του 21ου αιώνα (OECD, 2001). Ήδη από το 1990 ο Senge πιο εστιασμένα είχε αναφερθεί στους «μανθάνοντες οργανισμούς» ορίζοντάς τους ως «το μέρος όπου οι άνθρωποι αναπτύσσουν διαρκώς την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, εκεί όπου διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν από κοινού» (Kontoghiorghes et.al., 2003). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης περιλαμβάνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: κοινό όραμα και στόχους που τίθενται από τα μέλη του, συνεργασία, ανάγκη για συλλογική μάθηση, καινοτομία, αυτοαξιολόγηση και σχολική αυτονομία (Δημακοπούλου, 2015). Συνεπώς ενισχύει και προάγει τη διαρκή μάθηση των εργαζομένων του, δίνοντας πολλές ευκαιρίες εξέλιξης και τη χρησιμοποιεί για την επίτευξη των στόχων του. Ακόμη συνδέει τις ατομικές επιδόσεις με εκείνες του οργανισμού και φροντίζει να προσαρμόζεται στις όποιες αλλαγές προωθώντας την έρευνα (Ζαβλανός, 2005). Η ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά το βαθμό απόκτησης γνώσεων των μαθητών. Ο βαθμός αυτός χρησιμοποιείται στη συνέχεια ως πηγή ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό αλλά και την εκπαιδευτική ομάδα και βοηθά στη βελτίωση των δεξιοτήτων και την πρόοδο του οργανισμού. Επιπλέον κάθε σχολείο έχει το δικό του κλίμα και τη δική του κουλτούρα, που αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον και επηρεάζεται, οπότε η μονάδα αναγκάζεται να προβεί σε αλλαγές, απ' όπου προκύπτει και εφαρμόζεται νέα γνώση. Η όποια αλλαγή δε γίνεται μόνο ατομικά αλλά και συλλογικά (Κανατά & συν, 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον οργανισμό που λέγεται σχολείο είναι πολύ σημαντικός αλλά και ταυτόχρονα πολύπλοκος. Από τη μία πλευρά καλείται με τη διδασκαλία του να εφαρμόσει τις επιταγές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, να εναρμονιστεί με τις αποφάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αλλά και με τις συμβουλές και συστάσεις των συντονιστών εκπαίδευσης, του προϊσταμένου πρωτοβάθμιας αλλά και πιο στενά με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Από την άλλη δεν μπορεί να λειτουργήσει αφηφώντας τις προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά

αισθάνονται ότι οι γονείς τους ασκούν κριτική για το τρόπο διδασκαλίας, τις μεθόδους και τις δράσεις τους. Τούτο επηρεάζει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών και είναι λογικό καθώς το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και το έργο τους έχει αυτή ως αποδέκτη με την ευρεία έννοια. Γι' αυτό και πολλές φορές νιώθουν ότι πλήττεται το ηθικό τους (Ρηγοπούλου, 2002).

Ο δάσκαλος όμως πάνω απ' όλα αποτελεί το σημαντικότερο πόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος του εστιάζει σε αυτό. Πέραν των βασικών προσόντων που απαιτούνται, καλείται διαρκώς να επιμορφώνεται και να διευρύνει τις γνώσεις του, προάγοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη και βελτιώνοντας τη διδασκαλία του, υπό το πρίσμα της δια βίου εκπαίδευσης. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία βάση του επιπέδου των μαθητών του, να μεταδώσει γνώσεις και ταυτόχρονα αξίες, στάσεις και να τους εμπνεύσει. Να οργανώνει δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα ενσωματώνοντας τις νέες τεχνολογίες και κάθε νεοτερισμό ώστε να έλκει τα παιδιά. Είναι σημαντικό να έχει παιδαγωγική συνείδηση και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση ώστε ταυτόχρονα να λειτουργεί καθοδηγητικά αλλά και συμβουλευτικά ενθαρρύνοντας τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να προτάσσει το καλό των μαθητών του να είναι εφευρετικός δραστήριος και ευέλικτος. Ταυτόχρονα όμως να θέτει και προσωπικές προσδοκίες και στόχους, να διατηρεί το επαγγελματικό του status, στοιχεία που απαιτούν παιδαγωγική ελευθερία. Επιπλέον να συνεργάζεται αρμονικά με τις άλλες ειδικότητες και να συμμετέχει στην διοίκηση του σχολείου, στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα στην εξέλιξή του, ενισχύοντας τη δυναμική του σχολείου. Άρα συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος του είναι σύνθετος καθώς σε αυτόν επικεντρώνεται κάθε κριτική και ανεπάρκεια και ταυτόχρονα στο έργο του στοχεύει η πολιτεία ώστε να δημιουργήσει σωστούς πολίτες (Τσιπλητάρης, 2002).

Παρ' όλα αυτά η ελληνική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη. Σε μία εποχή δύσκολη για την Ελλάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι εργαζόμενοι σε όλους τους τομείς βιώνουν την οικονομική κρίση και όλα όσα έπονται. Περικοπές μισθών, αβεβαιότητα, ανασφάλεια, λιτότητα διαθέσιμων πόρων που επηρεάζουν την συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις, σε σημείο που φτάνουν να εκδηλώνονται με άγχος, νευρικότητα και αδυναμία διαχείρισης καταστάσεων. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει σ' ένα έντονο γραφειοκρατικό σύστημα, με αυστηρή ιεραρχία έντονα συγκεντρωτικό, καθώς οι αρχές που διέπουν τη καθημερινή λειτουργία του σχολείου, την οργάνωση και το βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό καθορίζονται από το κράτος (Κουτούζης, 2008). Οι συνθήκες εργασίας με τους πενιχρούς οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση περιορίζουν τον εκπαιδευτικό και δυσχεραίνουν την προσπάθειά του να

επιτελέσει τον παιδαγωγικό του ρόλο στον μέγιστο θεμιτό βαθμό. Η αύξηση των τάξεων υποδοχής των αλλοδαπών μαθητών, οι περιορισμένες προσλήψεις και η διαρκής μετακίνηση προσωπικού, οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων έχουν διαταράξει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και έχουν υποβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Πουλτίδης, 2017). Ταυτόχρονα η διαρκής διόγκωση των προσδοκιών του συνόλου τον επιφορτίζει με πρόσθετα καθήκοντα. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός που η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική του ζητά να ανανεώνει τις διδακτικές τεχνικές του και να είναι «open mind» σε αλλαγές εντούτοις πρακτικά δεν του αναγνωρίζονται εμπειρίες και ιδέες και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Μαυρογιώργος (2000): « οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιβάλλονται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στους εκπαιδευτικούς, δεν γίνονται με τους εκπαιδευτικούς από τους εκπαιδευτικούς ». Επιπλέον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απαιτεί ως ένα μεγάλο βαθμό την καταβολή χρημάτων, δεν γίνεται δωρεάν στοιχείο που δυσκολεύει την εκπαιδευτική κοινότητα που επιθυμεί να παρακολουθήσει και αδυνατεί.

3.2 Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς

Οι αιτιολογικοί παράγοντες έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη παρεμβάσεων αντιμετώπισης και πρόληψης σε ατομικό, οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο. Καθώς εμφανίζεται και λειτουργεί αθροιστικά με το άγχος, η πρόληψη και αντιμετώπιση εμμένουν στο εργασιακό στρες. Μελέτες σε ότι αφορά την Ελλάδα αναφέρουν την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά και τη μείωση των στρεσογόνων πηγών ως προληπτικά μέτρα (Κάντας, 1996; Παπαστυλιανού & Πολυχρονοπούλου, 2007)

Γενικότερα οι ατομικές παρεμβάσεις εστιάζουν στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, την απόκτηση γνώσεων και την κοινωνική ενίσχυση. Αρχικά σε ατομικό επίπεδο δύναται να εφαρμοστούν τεχνικές διαχείρισης του χρόνου, των απαιτήσεων του μαθήματος και ο εκπαιδευτικός να προβεί σε επανεκτίμηση των προσωπικών του στόχων. Συμπληρωματικά, ενδείκνυται η υιοθέτηση τεχνικών χαλάρωσης, ενώ θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική η κατ' επιλογήν ένταξη στο ημερήσιο πρόγραμμά της σωματικής άσκησης, διαφόρων χόμπι και αθλημάτων ώστε να βελτιωθεί η ψυχικής του υγεία και να διατηρηθεί ο έλεγχος (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1997). Η κοινωνική στήριξη αποτελεί κινητήριο δύναμη και βελτιώνει την προσωπική απόδοση αυτό όμως προϋποθέτει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η ανατροφοδότηση που μπορούν να διδαχθούν (Awa et.al., 2010). Μάλιστα, σύμφωνα με τον

Cherniss (1980), οι συνάδελφοι αποτελούν πηγή επιβεβαίωσης και ενθάρρυνσης για έναν εξουθενωμένο - ή μη- εκπαιδευτικό. Εξ' ίσου σημαντική είναι και η διάκριση της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής ώστε τα εργασιακά θέματα να μην επιβαρύνουν τον εκπαιδευτικό και στο σπίτι. Επιπρόσθετα ο προγραμματισμός αδειών, η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και η προσωπική επιλογή της εργασιακής θέσης λειτουργούν θετικά (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1997). Το σημαντικότερο στοιχείο όλων όμως σε ατομικό επίπεδο είναι η συνειδητοποίηση από πλευράς του εργαζομένου της ύπαρξης του προβλήματος και στη συνέχεια η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων, η αναζήτηση βοήθειας, η υποστήριξη από το περίγυρο και η εδραίωση καλών κοινωνικών σχέσεων (Leiter & Maslach, 2001).

Σε οργανωτικό επίπεδο και διοικητικό επίπεδο οι παρεμβάσεις αφορούν ενέργειες που πρέπει να οργανωθούν από τη σχολική μονάδα και γενικά τη διοίκηση. Οι Δημητρόπουλος & Φιλίππου (2008) προτείνουν αρχικά τη δημιουργία ειδικών ομάδων για την εκπαίδευση των εργαζομένων στο θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και τον εντοπισμό πιθανών συμπτωμάτων με ψυχολογικές και σωματικές εκδηλώσεις αλλά και την βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Επιπλέον δύναται να οργανωθεί μία συμβουλευτική υπηρεσία η οποία θα περιλαμβάνει και ψυχολόγο, για την ψυχολογική στήριξη των εκπαιδευτικών και τη πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπως προαναφέρθηκε και σε ατομικό επίπεδο είναι σημαντική για την εκτόνωση και αποσυμφόρηση των εργαζομένων. Ως προς αυτό η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων είναι εξ' ίσου θεραπευτική και οι συνεργασίες λειτουργούν θεραπευτικά (Γεωργογιάννης & συν., 2006). Το στυλ διοίκησης παίζει καταλυτικό ρόλο με το συμμετοχικό τρόπο να θεωρείται ιδανικό για το λόγο αυτό οι διευθυντές θα πρέπει να λαμβάνουν μέτρα για τη διασφάλιση ενός καλύτερου εργασιακού περιβάλλοντος που θα περιλαμβάνει προκλήσεις θα δίνει πρωτοβουλίες και θα είναι δημοκρατικό ανοιχτό και συνεργατικό. Θα ενισχύει την εργασιακή αυτονομία και επικοινωνία, θα επιβραβεύει τη προσπάθεια και θα φροντίζει να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς που απαρτίζουν τη μονάδα. Η συμμετοχικότητα, η αποσαφήνιση των ρόλων και οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης είναι βασικές για το λόγο αυτό απαιτείται επανασχεδιασμός και επανατοποθέτηση από τη διοίκηση. Συνθήκες ανασφάλειας, πίεσης και αβεβαιότητας επιδρούν αρνητικά (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008). Μετά την εμφάνιση του συνδρόμου η διοίκηση θα ήταν συνετό να απομάκρυνε τον εκπαιδευτικό για λίγο διάστημα έως ότου ανακτήσει δυνάμεις και να φροντίζει να μη επιβαρύνεται με υψηλό εργασιακό φόρτο. Η επάρκεια πόρων και υλικών και η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής διευκολύνει την εργασία. Με μία λέξη καλύτερη οργάνωση του πλαισίου εργασίας.

Γενικότερα τα μέτρα αντιμετώπισης σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο περιλαμβάνουν τον εντοπισμό των βασικών αιτιών πρόκλησης του φαινομένου στη σχολική μονάδα, την διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση του συνδρόμου και την παροχή κατάλληλων διορθωτικών μέτρων και συμβουλευτικών δράσεων (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1997).

Συνολικά, από πλευράς πολιτείας οι Πολυχρόνη & Αντωνίου (2006) αναφέρουν ότι θα πρέπει να ληφθούν μέτρα αντιμετώπισης και πρόληψης που θα αφορούν το σχεδιασμό των διοικητικών διαδικασιών, την ανακατανομή των αρμοδιοτήτων και τον επανασχεδιασμό των εργασιακών συνθηκών. Συμπληρωματικά θα μπορούσαν να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα αγωγής υγείας, όπως το πρόγραμμα BOIT (Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders) το οποίο μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ασκήσεις επιμορφώνουν τους εργαζόμενους για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ λειτουργεί και συμβουλευτικά (BOIT, 2011).

Σε κάθε περίπτωση κανένα μέτρο δεν θεωρείται απόλυτα ιδανικό, ο συνδυασμός πολλών θεωρείται ασφαλέστερος καθώς τα άτομα διαφοροποιούνται και καμία στρατηγική δεν ταιριάζει άψογα με τις ανάγκες όλων. Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι η διατήρηση ψυχικά ισορροπημένων εκπαιδευτικών με όρεξη και ικανότητες θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχική μέριμνα της πολιτείας, καθώς η πρόοδος της εξαρτάται κατά πολύ από αυτούς.

3.3 Ερευνητικά δεδομένα στην εκπαίδευση

Σε ερευνητικό επίπεδο τα ζητήματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής δέσμευσης μελετώνται σε διεθνές επίπεδο, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα έχει προχωρήσει και στην Ελλάδα. Βέβαια, ελληνική έρευνα, αρχικά εστίαζε μόνο σε επαγγελματίες υγείας όμως μετά τη δεκαετία του '90 άρχισε να εξετάζεται και στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

3.3.1 Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση

Σύμφωνα με τους Firth - Cozen και Payne (1999) οι οποίοι προέβησαν σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ξένων ερευνών, ο εκπαιδευτικός κλάδος μαζί με τον τομέα υγείας κατέχουν την πρώτη θέση στην επαγγελματική εξουθένωση ως προς την συναισθηματική εξάντληση. Το σύνδρομο φαίνεται να μελετήθηκε πρώτα στις ΗΠΑ, και την Αυστραλία σε ότι αφορά τον εκπαιδευτικό κλάδο, όπου διαπιστώθηκαν ποσοστά 15-25% αρχικά, με σημαντικά αρνητική επίδραση όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και

στους μαθητές και την μετέπειτα πορεία τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Πατσαλής & Παπουτσάκη, 2010).

Οι νεότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στη μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή, με χαρακτηριστική εκείνη του Dorman το 2003 σε 346 Αυστραλούς εκπαιδευτικούς, όπου αποδείχθηκε ότι η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και ο εργασιακός φόρτος συμβάλλουν σημαντικά. Συμπληρωματικά με αυτήν, έρευνα που διεξήχθη το 2008 (Grayson & Alvarez) στο Οχάιο με σκοπό τη διερεύνηση την σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος (σε σχέση με την κοινότητα, την οικογένεια, την ηγεσία και τους μαθητές) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εξαντλούνται συναισθηματικά όταν οι σχέσεις είναι διαταραγμένες και αρνητικές και μάλιστα οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες. Ταυτόχρονα αποκαλύπτει ότι τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εργαζομένων εκμηδενίζουν τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις που προκύπτουν από το αρνητικό σχολικό κλίμα. Σε γενικές γραμμές υπήρξε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και σχολικού κλίματος οπότε και αναδεικνύεται η άμεση συσχέτισή της με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών αλλά και με τον διευθυντή της μονάδας (Schaufeli & Bakker, 2004).

Ακόμη, αξιοσημείωτη είναι και η έρευνα των Cano-Garcia et. al (2005) στην Ισπανία, η οποία εξετάζει τη συσχέτιση προσωπικών παραγόντων και συγκεκριμένα του χαρακτήρα και της ατομικής ψυχολογίας με την επαγγελματική εξουθένωση. Η έρευνα έγινε με τη χρήση τριών διαφορετικών ερωτηματολογίων και καταλήγει σε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Επιπλέον ως προς τη μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών, στις έρευνές τους οι Brewer & Shapard (2004) καταλήγουν σε αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικής εμπειρίας και εξουθένωσης. Γενικότερα πλήθος ερευνών έχει εστιάσει στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης (Chang, 2009).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί και η έρευνα που διεξήχθη το 2006 στην Αυστραλία, σε 112 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, στην οποία η επαγγελματική εξουθένωση σχετίστηκε με την πρόθεση εργασιακής εγκατάλειψης, κυρίως τα πρώτα χρόνια της καριέρας των εκπαιδευτικών, καθώς οι εργαζόμενοι που παρουσίαζαν τη τάση αυτή σημείωναν ταυτόχρονα υψηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων (Goddard & Goddard, 2006). Το 2015 έρευνα των Wang et. al. σε 523 Καναδούς εκπαιδευτικούς που μελετούσε την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, την εργασιακή ικανοποίηση και τα

συμπτώματα ασθένειας κατέδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση, μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση και μειώνει τις εκδηλώσεις ασθένειας (Χαραλάμπους, 2012).

Το σύνδρομο της εξουθένωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα εξετάστηκε και ως προς τη σχέση των τριών συνιστωσών που το αποτελούν δηλαδή τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη αλλά και τη σχέση τους με το στρες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Genoud, Brodard & Reicherts το 2009 σε 787 δασκάλους στη Γαλλία διαπιστώνει ότι « η συναισθηματική εξάντληση προσδιορίζεται από την προσωπική επίτευξη και έμμεσα από την αποπροσωποποίηση ενώ επηρεάζεται από τις υπόλοιπες πηγές στρες » (Χαραλάμπους, 2012).

Σε ότι αφορά την Ελλάδα, η πραγματικότητα διαφέρει αν και η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει από κάθε πλευρά τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται η εξουθένωση τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξητικές τάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Kamtsios & Lolis, 2016), αν και παλαιότερα σε διεθνή συγκριτική έρευνα των Kantas και Vassiliaki (1997) σε εκπαιδευτικούς με σκοπό τον εντοπισμό των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από τους συναδέλφους τους από ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Βασικές αιτίες η εργασιακή ανασφάλεια, η μείωση μισθών και τα μειωμένα κίνητρα των εκπαιδευτικών για εργασία που συνηγορούν σε αυτό αποδυναμώνοντας την εκπαίδευση και επηρεάζοντας την ποιότητά της. Ωστόσο ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις έως τώρα έρευνες είναι χαμηλός έως μέτριος (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Βέβαια στη χώρα μας η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης είναι μικρότερη από αυτή διεθνώς, παρ' όλα αυτά έχουν διατυπωθεί σημαντικά συμπεράσματα που μπορούν να τεθούν σε σύγκριση με έρευνες του εξωτερικού.

Αναλυτικότερα ως προς αυτό, έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας έδειξε ότι στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκονται σε μέτρια θέση ως προς την συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική επίτευξη και ιδιαίτερος χαμηλά για την αποπροσωποποίηση. Στους αιτιολογικούς παράγοντες καταγράφεται η συμπεριφορά των μαθητών, οι συνθήκες εργασίας και ο φόρτος της αλλά και η έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης. Εξ' ίσου σημαντικά ήταν και τα αποτελέσματα των δημογραφικών στοιχείων αφού οι γυναίκες σημείωναν υψηλότερα επίπεδα εξάντλησης και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης.

Σημαντική είναι και η έρευνα του Τσιπλητάρη το 2002 η οποία κατέδειξε ότι το 10% των δασκάλων, εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης, αισθάνεται

αποδυναμωμένος και απόμακρος από την τάξη του και οι περισσότεροι από τους μισούς νιώθουν κοινωνική ανασφάλεια, ατομική υποβάθμιση και συναισθηματικό τραυματισμό από την εργασία. Ακολούθως, σημαντική ήταν και η έρευνα των Κόκκινου και Δαβάζογλου (2006) σε 745 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής με στόχο τη σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και τη διερεύνηση της επιρροής δημογραφικών στοιχείων όπως του φύλου, της προϋπηρεσίας και της περιοχής εργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα στοιχεία δεν επηρεάζουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση και ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα σημεία συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους δασκάλους γενικής αγωγής. Έν αντιθέσει ένα χρόνο αργότερα σε έρευνα των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλου (2007) σε 562 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, όπου και πάλι μελετήθηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων και ψυχολογικών παραγόντων όπως η κατάθλιψη, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων στην επαγγελματική εξουθένωση, διαπιστώνεται συσχέτιση του συνδρόμου με την ηλικία, το φύλο και την εργασιακή εμπειρία. Επιπλέον η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι η επίτευξη στόχων και οι θετικές σχέσεις, η υποστήριξη και η έλλειψη σύγκρουσης και από την άλλη η οικογένεια, τα υψηλά επίπεδα συντροφικότητα λειτουργούν προστατευτικά ως προς την εξουθένωση.

Επιπρόσθετα στην Ελλάδα αρκετές έρευνες έγιναν με σκοπό τη συσχέτιση του συνδρόμου με το στρες, όπως εκείνη της Γιαννακίδου (2014) που ερευνούσε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε 200 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας του νομού Ξάνθης. Εκεί συσχετίστηκε σημαντικά θετικά η συναισθηματική εξάντληση με πέντε πηγές επαγγελματικού στρες και συγκεκριμένα με τις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, τις περιορισμένες τοποθετήσεις αναπληρωτών αποσπασμένων κ.α., τις τακτικές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τον ανεπαρκή μισθό, αναμενόμενα επακόλουθα της οικονομικής κρίσης. Όμως στον αντίποδα η έρευνα της Σπανιώλου (2016) που μελέτησε την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το εργασιακό άγχος σε 92 φιλόλογους στη Λακωνία, καταλήγει ότι οι φιλόλογοι παρουσιάζουν εργασιακό άγχος κυρίως εξαιτίας του φόρτου εργασίας και της πίεσης χρόνου, των δύσκολων εργασιακών συνθηκών, της μαθησιακής διαδικασίας της έλλειψης υποστήριξης και οργάνωσης. Παρ' όλα αυτά εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) που συσχετίζονται με συγκεκριμένες πηγές άγχους.

Αξίζει να αναφερθεί και η έρευνα της Μούζουρα (2005), η οποία κατά τη διάρκεια της διδακτορικής της διατριβής ερεύνησε μεταβλητές που σχετίζονται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Υπήρξαν σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα που

τεκμηριώνουν υποθέσεις όπως ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και μετεκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε επαρχιακές πόλεις εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και ακόμη διαπιστώθηκαν διαφορές στα φύλα με τις γυναίκες να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Βασιλειάδη, 2018). Τέλος έρευνα των Κορωναίου και Τικταπανίδου (Κουδιγκέλη, 2017) έδειξε ότι στην Ελλάδα κυριαρχεί η γενική επαγγελματική κόπωση, η ψυχολογική φθορά αλλά και η κοινωνική απαξίωση στους εκπαιδευτικούς όπως αυτοί βιώνουν τη πραγματικότητα η οποία εκδηλώνεται συμπεριφορικά. Εκεί αποδίδονται και στοιχεία όπως ο εκνευρισμός, οι καβγάδες με τους μαθητές και η έλλειψη επαφής.

Γενικότερα στην χώρα μας τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν την ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης με αυξητική τάση, που ως ένα βαθμό αποδίδεται στην απουσία κινήτρων και ανταγωνιστικότητας, τις διαρκείς μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και τις μικρές οικονομικές απολαβές και τους ανεπαρκείς τρόπους διαχείρισης στρες (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006; Kamtsios & Lolis, 2016; Κυριακάκη & Λούπη, 2017).

3.3.2 Έρευνες για την εργασιακή δέσμευση

Σε ότι αφορά τις άλλες χώρες οι Hakanen et.al (2006) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 2.038 εκπαιδευτικούς της Φιλανδίας καταλήγουν ότι οι εργασιακοί πόροι μέσα από μία συναισθηματική διαδικασία οδηγούν στην επαγγελματική αφοσίωση και τελικά στη δέσμευση και μάλιστα προτείνουν την εφαρμογή παρεμβάσεων σε ατομικό και εργασιακό επίπεδο ώστε να ενεργοποιηθούν οι ενεργητικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Επιπλέον καταλήγουν ότι ο έλεγχος της εργασίας, η πληροφόρηση, η εποπτική υποστήριξη, η καινοτομία και το κλίμα είναι θετικά συνδεδεμένα με την εργασιακή δέσμευση.

Ιδιαίτερος πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα ως προς το δείγμα, ήταν η έρευνα των Hultell & Gustavsson (2010) που διεξήχθη σε 1290 εκπαιδευτικούς που πρωτοξεκινούσαν να εργάζονται με σκοπό να μελετήσει κατά πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το εργασιακό πλαίσιο επηρεάζουν και οδηγούν σε εργασιακή δέσμευση την μεταβατική αυτή περίοδο, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην έναρξη της καριέρας του. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εργασιακοί πόροι βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την εργασιακή δέσμευση και γενικότερα επιβεβαιώνουν ότι το εργασιακό περιβάλλον έχει σημαντικό αντίκτυπο στη δέσμευση ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που

εργάζονται για πρώτη φορά, ενώ προτείνουν για περαιτέρω μελέτη την αλληλεπίδραση της ιδιωτικής ζωής και της εργασίας.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα των Klusmann et. al (2008), σε 198 γερμανικά σχολεία, επιβεβαιώθηκε ότι το εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει και σχετίζεται με τη δέσμευση και την εξάντληση και αναδεικνύεται η σχέση της δέσμευσης με την ηλικία αλλά και με το φύλο. Στην έρευνα αυτοί οι άνδρες δάσκαλοι εμφανίζονται λιγότερο δεσμευμένοι από τις γυναίκες ενώ οι ηλικιακά νεότεροι εκπαιδευτικοί περισσότερο δεσμευμένοι από τους παλαιότερους ενώ τα αποτελέσματα συστήνουν να δοθεί μεγάλη έμφαση στις ατομικές διαφορές ως παράγον πρόγνωσης.

Ως προς αυτό η Lassibille (2012) σε δημοσίευσή της αναφέρει ότι ο επιπλέον χρόνος που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν στο σπίτι για να προετοιμαστούν κατάλληλα για το μάθημά τους αλλά και η βοήθεια που παρέχουν στους μαθητές που το έχουν ανάγκη αποτελούν ενδεικτικά προγνωστικά στοιχεία δέσμευσης.

Συνακόλουθα, η έρευνα του Gulbahar (2017) είχε ως στόχο να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς την εργασιακή δέσμευση και συγκριτικά με την εμπιστοσύνη που λαμβάνουν από τον οργανισμό. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 599 δάσκαλοι στην Τουρκία και αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που απολαμβάνουν την εμπιστοσύνη του οργανισμού στον οποίο εργάζονται, είναι πιθανότερο να εμφανίσουν υψηλότερο ζήλο στο έργο τους, μεγαλύτερη αφοσίωση, δείχνουν περισσότερο απορροφημένοι και συνεπώς θα εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης.

Η έρευνα των Minghui et. al. (2018) διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των δασκάλων, τους κοινωνικούς κι δημογραφικούς παράγοντες, την εργασιακή δέσμευση και την κοινωνική στήριξη σε δείγμα 1027 δασκάλων ειδικής αγωγής στην Κίνα. Τα συμπεράσματα αναφέρουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης, εργασιακής δέσμευσης και αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα δείχνει ότι η κοινωνική στήριξη διαμέσου της εργασιακής δέσμευσης επιδρά στην αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα το φύλο και τα χρόνια εμπειρίας και ο μηνιαίος μισθός θεωρούνται προγνωστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, η Zeinabadi (2010) στην έρευνά της εξετάζει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης της οργανωσιακής δέσμευσης και της οργανωσιακής αλτρουιστικής συμπεριφοράς σε 652 εκπαιδευτικούς του Ιράν. Από την έρευνα προκύπτει ότι εσωτερικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης επιδρούν και επηρεάζουν άμεσα στην οργανωσιακή αλτρουιστική συμπεριφορά αλλά και έμμεσα την οργανωσιακή δέσμευση διότι δρουν διαμεσολαβητικά στην αναγνώριση της αξίας της. Για το λόγο αυτό και συστήνουν

την ενθάρρυνση των εσωτερικών κινήτρων και των ανταμοιβών από τους διευθυντές ώστε να δοθεί βαρύτητα στην οργανωσιακή δέσμευση.

Σε ερευνητικό επίπεδο οι μελέτες για την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι περιορισμένες και αφορούν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ατομικό ή οργανωσιακό επίπεδο. Μία εξ' αυτών επί του θέματος είναι η μελέτη των Μουρκογιάννη & Αντωνίου (2016), που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με δημογραφικά στοιχεία αλλά και με τους τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων εργασιακών καταστάσεων. Η έρευνα περιελάμβανε 223 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Αττική, Κορινθία και Αρκαδία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρίσκονται στα μεσαία επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης λόγω των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών ενώ η εργασιακή εμπειρία και η ηλικία σχετίζονται θετικά με τα υψηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν έντονη επιθυμία αποχώρησης από το επάγγελμα.

Ακόμη σχετική ήταν και η έρευνα της Σαγιαδινού (2017) σε 1.093 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειών Αττικής, Δυτικής Ελλάδος, Δυτικής Μακεδονίας, Ηπείρου, Θεσσαλίας και Κρήτης με στόχο να διερευνηθεί εάν το εργασιακό καθεστώς επηρεάζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και παράλληλα να εξετάσει εάν η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τα έτη στη συγκεκριμένη μονάδα επιδρούν. Οι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν και η έρευνα αποκαλύπτει ότι η επικοινωνία των εργαζομένων επηρεάζεται απ' όλα τα προαναφερόμενα δημογραφικά στοιχεία. Επιπλέον όσο αυξάνεται η ηλικία και η προϋπηρεσία τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα τόσο περισσότερο αυξάνεται η δέσμευση τους απέναντι στο σχολείο.

Συνακόλουθα, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μεταπτυχιακή έρευνα του Παπαζαφειρόπουλου (2012) με σκοπό τη μελέτη της επίδρασης του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συλλογική οργανωσιακή δέσμευσή τους στο σχολείο, η οποία όμως, όπως όλες οι αναφορές σε μεταπτυχιακές εργασίες αναφέρονται με επιφύλαξη. Περιελάμβανε 176 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας του Ν. Ηλείας και τα συμπεράσματα δείχνουν πως το εργασιακό καθεστώς επηρεάζει την δέσμευση και την αίσθηση της συλλογικής εργασίας. Επιπλέον δείχνει ότι οι εργασιακές σχέσεις θεωρούνται προγνωστικός παράγον της δέσμευσης και της αίσθησης συλλογικότητας των εκπαιδευτικών. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερη συλλογική δέσμευση προς το σχολείο ενώ η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η υποστηρικτική συμπεριφορά θεωρήθηκαν κυρίαρχοι παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι προαναφερόμενες μελέτες δείχνουν ότι αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της εξουθένωσης και λιγότεροι με το θέμα της δέσμευσης εστιάζοντας κυρίως σε προβλεπτικούς παράγοντες και επίπεδα αλλά και συνδυαστικά με άλλα θέματα. Παρ' όλα αυτά έρευνες ανακλύπτουν καθημερινά μελετώντας όλο και περισσότερες πτυχές, καθώς και οι δύο (δέσμευση και εξουθένωση) έχουν σημαντικό αντίκτυπο όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές το σχολείο και γενικότερα τη παιδεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Προβληματική και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Η γενικότερη ερευνητική ανασκόπηση έδειξε ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει κυρίως στον προσδιορισμό των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Βασιλειάδη, 2018; Kantas & Vassilaki, 1997) αλλά και στον εντοπισμό συσχετίσεων με το στρες και το άγχος (Χαραλάμπους, 2012; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014; Σπανιώλου, 2016; Γιαννακίδου, 2014). Μάλιστα από όλες τις έρευνες προκύπτει ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα διαφοροποιούνται με το πέρασμα των ετών για το λόγο αυτό και οι μελέτες θα πρέπει να επαναλαμβάνονται. Στις αρχικές έρευνες (Kantas & Vassilaki, 1997) σημειώνονται χαμηλά επίπεδα αντίθετα με τις πιο πρόσφατες (Kamtsios & Lolis, 2016). Ως προς την εργασιακή δέσμευση οι περισσότερες μελέτες αφορούν τη διερεύνηση επιπέδων, παραγόντων και ασχολήθηκαν με την οργανωσιακή δέσμευση (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014; Παπαζαφειρόπουλου, 2012). Στις έρευνες αυτές μάλιστα αποκαλύπτεται θετική συσχέτιση της ηλικίας, της εμπειρίας με τη δέσμευση.

Συνεπώς οι έρευνες που προβλήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αφορούσαν κατά βάση τη μελέτη των συνδρόμων μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες. Εστιάζοντας όμως τώρα στην επισκόπηση των ερευνητικών μελετών που αφορούν τον συνδυασμό της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή δέσμευση στην Ελλάδα εντοπίσαμε μόνο μελέτες που αφορούν το συσχετισμό τους σε υπαλλήλους εταιρειών (Βασιλειάδου, 2013; Ηλιοπούλου, 2013; Λεμονάκη, 2017) και αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τομέα ανιχνεύονται μόνο δύο έρευνες που εν συνεχεία παρατίθενται. Η πρώτη της Τζουμάκα (2015), η οποία εστίασε στη συσχέτιση των δύο φαινομένων σε φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος και του τμήματος αγγλικής φιλολογίας, η οποία κατέληξε ότι υπάρχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται και με τα δύο φαινόμενα όπως η ηλικία και επιπλέον επιβεβαίωσε τον ισχυρισμό ότι αποτελούν έννοιες αντίθετες όσο δηλαδή η μία αυξάνεται η άλλη μειώνεται. Η δεύτερη της Δεσλή (2017) διερευνούσε τη σχέση της οργανωσιακής δέσμευσης με την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, ενώ επιπλέον εξέταζε διαφοροποιήσεις μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας. Σε δείγμα 177 εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης κατέληξε σε διαφορές ανάμεσα σε δασκάλους και ειδικότητες στα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης η οποία σημείωσε θετική συσχέτιση με

την επαγγελματική ικανοποίηση και αρνητική με την επαγγελματική εξουθένωση. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους συγκριτικά. Η έρευνα αυτή όμως εστίαζε στην οργανωσιακή δέσμευση που όπως είδαμε διαφοροποιείται και δεν ταυτίζεται με την εργασιακή δέσμευση καθώς η εργασιακή δέσμευση εστιάζει στην εργασία ενώ η οργανωσιακή στην αφοσίωσή του στον οργανισμό που εργάζεται ο εργαζόμενος (Maslach et.al., 2001).

Ως εκ τούτου δεν εντοπίσαμε κατ' ουσίαν καμία επίσημη ελληνική έρευνα έως τώρα που να μελετά τη σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας. Για το λόγο αυτό υπήρξε ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς το θέμα εμφανίζει προεκτάσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, τη λειτουργία του σχολείου και την απόδοση του έργου. Επιπρόσθετα θεωρήθηκε σημαντικό να συμπεριληφθούν στο δείγμα όχι μόνο δάσκαλοι αλλά και ειδικότητες που ανήκουν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, αλλά και εκπαιδευτικοί με μόνιμη ή μη σχέση εργασίας καθώς ένα μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και οι αναπληρωτές, οι απόψεις των οποίων είναι εξ' ίσου σημαντικές.

4.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει συγκριτικά τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Άρτας. Συγκεκριμένα, θέτει ως στόχο να εξετάσει τα επίπεδα και των δύο αλλά και να αναδείξει τη σημασία και τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές.

Μέσα από μία εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και εξέταση συναφών με το θέμα ερευνών, εντοπίσαμε κοινές μεταβλητές που συνδέονται τόσο με την εξουθένωση όσο και με τη δέσμευση και καταλήξαμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας του Ν. Άρτας εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση.
2. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας του Ν. Άρτας παρουσιάζουν εργασιακή δέσμευση.
3. Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας του Ν. Άρτας.

4. Υπάρχει διαφορά στον βαθμό εργασιακής δέσμευσης ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του Ν. Άρτας.
5. Υπάρχει διαφορά στο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του Ν. Άρτας.
6. Επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής δέσμευσης.
7. Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών.
8. Η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται με την μετακίνηση των εκπαιδευτικών.

4.3 Μεθοδολογία

Θεωρήθηκε σκόπιμο για τη πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας η επιλογή και εφαρμογή ποσοτικής έρευνας ως καταλληλότερη καθώς σύμφωνα με τον Creswell (2011) θεωρείται η ιδανικότερη όταν ο σκοπός είναι η διερεύνηση τάσεων αλλά και η μελέτη συσχετίσεων μεταβλητών. Επιπλέον σύμφωνα με τους Cohen et.al. (2008) επιβάλλεται όταν εξετάζεται κάποια αλλαγή σε κοινωνικά φαινόμενα για τα οποία ζητείται επαλήθευση με αριθμητική ανάλυση και ακόμη κατάλληλη για την ανάδειξη γενικών τάσεων αλλά και τη σύνδεση ή σύγκριση δύο χαρακτηριστικών ή στοιχείων.

4.3.1 Ερευνητικό εργαλείο

Η πρωτοτυπία του θέματος, καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη συναφών ερευνών στην πρόσφατη ελληνική βιβλιογραφία, οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου εργαλείου για την διεξαγωγή της. Ανάμεσα στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων και δεδομένου ότι πρόκειται για ποιοτική δειγματοληπτική έρευνα, κρίθηκε ως καταλληλότερη η χρήση ερωτηματολογίου. Τούτο αφ' ενός διευκόλυνε τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικά ωράρια και κενά στη διδασκαλία τους και δεν θα ήταν εύκολο να είναι παρόντες όλοι όταν η ερευνήτρια θα ήταν εκεί. Ακόμη το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και δίνει τη δυνατότητα συμπλήρωσής σε σύντομο χρονικό διάστημα ευνοώντας τη μεγαλύτερη συμμετοχή αλλά και την ειλικρίνεια των απαντήσεων που θα συλλεχθούν.

Για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου μελετήθηκαν σχετικά συγγράμματα - συγκεκριμένα επιλέχθηκε το εγχειρίδιο των Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008)- αλλά και σχετικές έρευνες με το υπό μελέτη θέμα, οπότε και κρίθηκε σωστό για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του αλλά και ταυτόχρονα την επίτευξη του σκοπού και την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων να γίνει συγκερασμός δύο κλιμάκων

αλλά επιπρόσθετα να τεθούν και ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος¹. Αναλυτικά, στο πρώτο μέρος υπάρχει ένα συνοπτικό σημείωμα όπου οι ερωτώμενοι ενημερώνονται για το σκοπό και το στόχο του ερωτηματολογίου και τον τρόπο συμπλήρωσής του και παρέχει διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Στη συνέχεια στο κυρίως μέρος δίνονται αρχικά οκτώ δημογραφικές ερωτήσεις εκ των οποίων οι έξι είναι πολλαπλής επιλογής και αφορούν το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την επαγγελματική σχέση, και τον χρόνο που απαιτείται να φτάσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο που εργάζεται και δύο ακόμη ερωτήσεις σύντομης απάντησης που αφορούν την ειδικότητα και το τόπο κατοικίας.

Στη συνέχεια υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert (1-Ποτέ, 2-μερικές φορές το χρόνο, 3-μία φορά το μήνα, 4-μερικές φορές το μήνα, 5-μία φορά τη βδομάδα, 6-μερικές φορές τη βδομάδα, 7-κάθε μέρα), 37 ερωτημάτων όπως προέκυψαν από το συγκερασμό των δύο κλιμάκων.

Συγκεκριμένα τα πρώτα 22 ερωτήματα ελήφθησαν από την κλίμακα του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory- Educators Survey) ή MBI- ES, η οποία κατασκευάστηκε το 1996 από τους Maslach et al. και στη παρούσα έρευνα πιο συγκεκριμένα, από την μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα εκδοχή που έγινε από τον Κόκκινο το 2006 σε σχετική έρευνα, οπότε έχει ελεγχθεί και η εγκυρότητά του αφού προέκυψαν τιμές του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) <1 και για τις τρεις διαστάσεις. Οι ερωτήσεις αφορούν τρεις υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις του φαινομένου (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). Αναλυτικότερα από τα 22 ερωτήματα, οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 6, 8, 13, 15, 19, 22 αφορούν τη συναισθηματική εξάντληση/εξουθένωση (9 συνολικά), εν συνεχεία οι ερωτήσεις 5, 10, 11, 14, 21 αφορούν την αποπροσωποποίηση (5 συνολικά) και τέλος οι ερωτήσεις 4,7,9,12,16,17,18,20 (συνολικά 8) την προσωπική επίτευξη. Επιπλέον, η υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης μετράει τα αισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης, της αποπροσωποποίησης τις αρνητικές, απρόσωπες και δίχως συναίσθημα στάσεις απέναντι στους μαθητές, ενώ η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, την ικανοποίηση από τις επιτυχίες με τους μαθητές. Κάθε υποκλίμακα θεωρείται ανεξάρτητη και για τον λόγο αυτό οι απαντήσεις σε αυτές δεν συνυπολογίζονται. Δεν δίνεται, επομένως, ένα σκορ αλλά τρία διαφορετικά, ένα για κάθε υποκλίμακα. Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Ως εκ τούτου υψηλό σκορ στις δύο

¹ Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται προς μελέτη στο παράρτημα (σελ. 82)

πρώτες υποκλίμακες (στο άνω 1/3 της κανονικής κατανομής) και ένα χαμηλό σκορ στην τρίτη υποκλίμακα (στο κάτω 1/3 της κανονικής κατανομής) υποδηλώνει υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ το ακριβώς αντίστροφο σημαίνει χαμηλό σκορ. Μεσαία σκορ σε όλες τις υποκλίμακες αντιστοιχούν σε μεσαίο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Γενικότερα, όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης, τόσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Chang, 2009).

Ακολούθως για τη διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής δέσμευσης τα ερωτήματα συλλέχτηκαν από την κλίμακα Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Bakker, 2003), η οποία κι εκείνη αντίστοιχα μελετά τα τρία επίπεδα της εργασιακής δέσμευσης: σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση. Πρόκειται για τις ερωτήσεις 22-37 (συνολικά 16) με την 22 να είναι κοινή και στις δύο κλίμακες που εμφανίζουν δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) ίσο με 0,93 σύμφωνα με τους Schaufeli & Bakker (2003). Το σθένος αξιολογείται με τις ερωτήσεις 22, 25, 29, 33, 36 (συνολικά 5), οι οποίες αναφέρονται στα επίπεδα ενέργειας και ανθεκτικότητας και την προθυμία των εργαζομένων να συνεχίσουν τη προσπάθεια και να επιμείνουν στις δυσκολίες. Υψηλά επίπεδα σθένους δείχνουν πολλή ενέργεια, ζέση και αντοχή. Η αφοσίωση ελέγχεται με τις ερωτήσεις 23, 26, 28, 31, 34, (συνολικά 5), οι οποίες αναφέρονται στην αίσθηση της αξίας του έργου, τον ενθουσιασμό για την εργασία επομένως υψηλά επίπεδα αφοσίωσης σηματοδοτούν εργαζόμενους υπερήφανους για το έργο τους, που αντιλαμβάνονται την εργασία σαν πρόκληση. Η απορρόφηση με τις ερωτήσεις: 24, 27, 30, 32, 35, 37, (συνολικά 6) οι οποίες αναφέρονται στην απόλυτη "βύθιση" του εργαζομένου στην εργασία σε σημείο ο χρόνος να περνά γύρω του γρήγορα και να ξεχνά οτιδήποτε άλλο γύρω. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά.

4.3.2 Ερευνητικό δείγμα

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική-δειγματοληπτική και επιλέχθηκε ένα « δείγμα μη πιθανότητας » και πιο συγκεκριμένα ένα « δείγμα ευκολίας » όπως χαρακτηρίζεται ερευνητικά. Το δείγμα συλλέχθηκε από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Άρτας, όπου υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση στο πληθυσμό λόγω της μόνιμης διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας, με μοναδικό κύριο χαρακτηριστικό να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν σε δημόσια σχολεία του νομού Άρτας με οποιαδήποτε σχέση εργασίας τη δεδομένη στιγμή που διεξήχθη η έρευνα. Στην προσπάθεια να είναι κατά το δυνατό πιο αντικειμενικά και αντιπροσωπευτικά τα στοιχεία τα

ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε δημοτικά σχολεία εντός και εκτός πόλεως και υπηρετούν σε χωριά ολιγοθέσια αλλά και πολυθέσια, αλλά και σε νηπιαγωγεία. Καθώς δεν απαιτούνταν σχετική άδεια από τα γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπλήρωσή του, μπορούσαν να συμμετέχουν κατά βούληση όσοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν την ευχέρεια αλλά και το χρόνο. Συνολικά στην έρευνα δέχθηκαν να συμμετάσχουν περισσότεροι από 250 εκπαιδευτικοί όμως τελικά το δείγμα αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί άνδρες και γυναίκες δημοσίων σχολείων και νηπιαγωγείων (ποσοστό ανταπόκρισης 80%).

4.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία: Μετά την κατασκευή του τελικού ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν τα mail των εκπαιδευτικών. Με αφορμή μία συγκέντρωση διευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Άρτας, δόθηκαν στους διευθυντές πληροφορίες για το σκοπό και τη σημασία συμπλήρωσής του, ώστε να μην αγνοήσουν ή παραβλέψουν την έρευνα και τους ζητήθηκε να ενημερώσουν και να ζητήσουν από τους συναδέλφους τους στις σχολικές μονάδες τα mail τους με σκοπό να τους αποσταλεί το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, καθώς η διεύθυνση αρνήθηκε να παραχωρήσει προσωπικά δεδομένα. Τα mail όσων εκπαιδευτικών δέχτηκαν να συμμετάσχουν εστάλησαν στην ερευνήτρια και τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν σε όλους μία εβδομάδα αργότερα μέσω της εφαρμογής Google forms η οποία επιτρέπει αυτόματη συλλογή, ομαδοποίηση και αποθήκευση των απαντήσεων. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Οκτώβριος -Δεκέμβριος 2018.

4.3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας SPSS16.0 και τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι ο δείκτης Cronbach Alpha, frequencies, correlation, ο δείκτης συνάφειας Person r, το Independent Sample T-Test και η κανονική ανάλυση συντεταγμένων (PCO). Αρχικά οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια ακολούθησε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και ανάλυση των ερευνητικών ερωτήσεων και υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων έγινε καθώς όπως προαναφέρθηκε επιχειρούν μία πολυδιάστατη προσέγγιση του θέματος.

Ως προς τα ερωτήματα έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους, τόσο από τους ξένους ερευνητές, επί παραδείγματι ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, οι

Maslach et. al. (1996) δίνουν ως δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας 0,9 στη συναισθηματική εξάντληση, 0,79 στην αποπροσωποποίηση και 0,71 στην προσωπική επίτευξη όσο και από τους Έλληνες ερευνητές με δείκτες και για τις τρεις διαστάσεις από 0,71 έως 0,87 (Κόκκινος, 2002; Πατσαλής & Παπουτσάκη, 2010). Όμως και στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ελέγχθηκε η εσωτερική συνάφεια κάθε μεταβλητής ξεχωριστά, δηλαδή της συναισθηματικής εξάντλησης, της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης, του σφρίγγους, της απορρόφησης και της αφοσίωσης αλλά και γενικά της εργασιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η μελέτη της αξιοπιστίας έγινε με τη χρήση του δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach Alpha και κρίθηκε απαραίτητη για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (πίνακας 2). Συνήθως ο δείκτης Cronbach Alpha θα πρέπει να σημειώνει τιμή μεγαλύτερη του 0,7 για να θεωρείται αξιόπιστος (Cohen et. al., 2008). Όπως φαίνεται στο συνοπτικό πίνακα 2 η τιμή του δείκτη Cronbach Alpha για τα 37 ερωτήματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο και τις κύριες μεταβλητές τους είναι 0,775 εξασφαλίζοντας εσωτερική συνάφεια.

Πίνακας 2: Δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach Alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,775	37

4.4 Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία έρευνας

Ακολουθεί μία περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας βάση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων που ελήφθησαν συνοδευόμενη από γραφήματα.

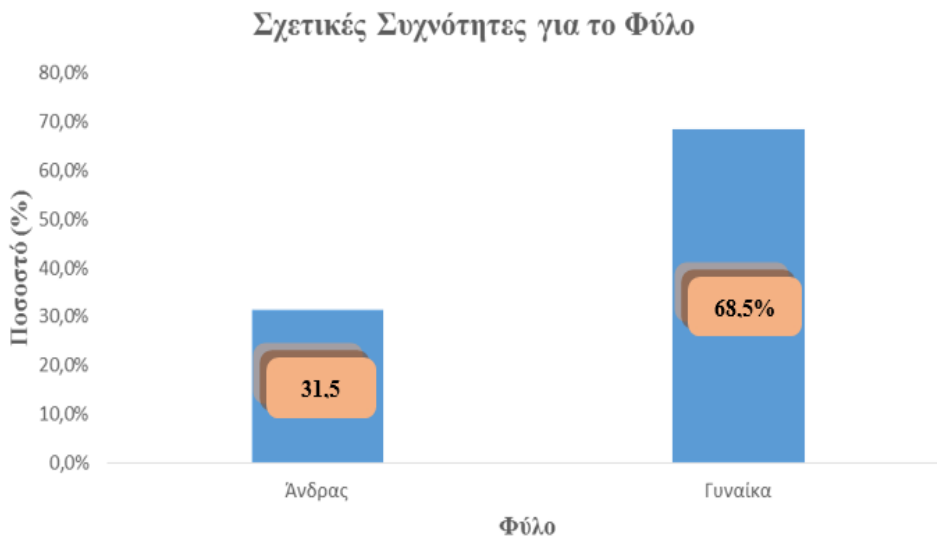
Στην έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία του νομού Άρτας. Στο συγκεκριμένο δείγμα οι γυναίκες (N=137) συμμετείχαν με ποσοστό 68,5% και αποτελούν την πλειοψηφία ενώ οι άνδρες (N=63) αποτελούν το 31,5% του δείγματος, στοιχείο αναμενόμενο καθώς τα επαγγέλματα αυτά θεωρούνται κυρίως γυναικοκρατούμενα (πίνακας 3 & γράφημα 1).

Πίνακας 3: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για το φύλο.

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	63	31,5	31,5	31,5
	Γυναίκα	137	68,5	68,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για το φύλο



Το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα ως προς το χαρακτηριστικό της ηλικίας εμφανίζει τιμές από 25 έως 58 ετών. Όπως παρατηρήθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι μέσης ηλικίας όπως θα ήταν αναμενόμενο καθώς αφορά εκπαιδευτικούς μικρότερους των 35 ετών. Αναλυτικότερα η κλάση έως 35 ετών καταλαμβάνει το 58%, η κλάση 36- 45 ετών καταλαμβάνει μόλις το 15,5%, η κλάση 46- 55 ετών καταλαμβάνει το 22%, ενώ η κλάση άνω των 55 μόνο το 4%. Η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 42 έτη (πίνακας 4 & γράφημα 2).

Πίνακας 4: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την ηλικία ομαδοποιημένη σε 4 κλάσεις.

Ηλικία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,5	,5	,5
<35	116	58,0	58,0	58,5
>55	8	4,0	4,0	62,5
36- 45	31	15,5	15,5	78,0
46- 55	44	22,0	22,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την ηλικία ομαδοποιημένη σε 4 κλάσεις.

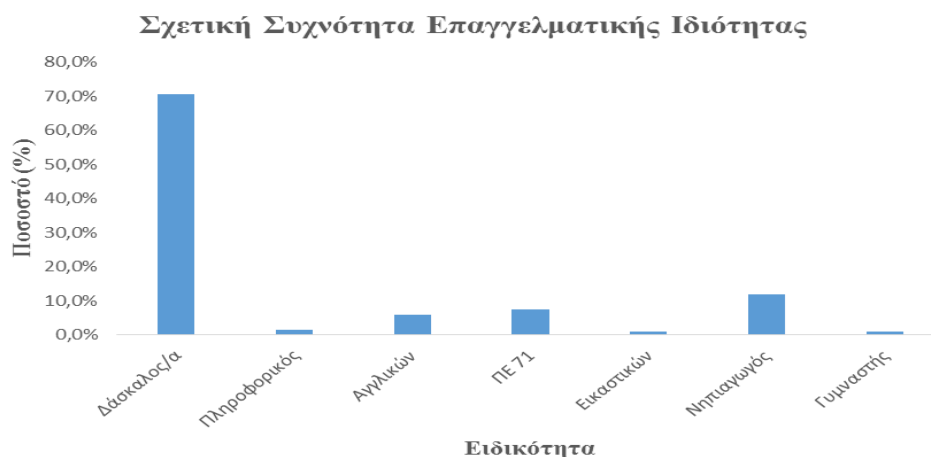


Στόχος ήταν σαφώς να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων για το λόγο αυτό και επιλέχθηκαν μεταξύ άλλων και κεντρικά πολυθέσια σχολεία. Στην προσπάθεια να αποτυπωθούν οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν διαπιστώθηκε ότι εξ' αυτών το 6% αφορά καθηγητές αγγλικών, 1% των συμμετεχόντων ήταν γυμναστές και ακόμη 1% εικαστικοί. Ασφαλώς το μεγαλύτερο ποσοστό 70,5% ήταν δάσκαλοι ενώ οι νηπιαγωγοί κάλυπταν το 12%. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής συμμετείχαν σε ποσοστό 7,5% και ακόμη 1,5 % ήταν καθηγητές πληροφορικής. Το δείγμα σαφώς δεν είναι ισόποσο ωστόσο τα ποσοστά δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητα ανά κλάδο αφού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η αναλογία των θέσεων που καταλαμβάνουν οι ειδικότητες στα δημοτικά σχολεία αλλά και το γεγονός ότι πρόκειται για την Άρτα, μία επαρχιακή πόλη (πίνακας 5 & γράφημα 3).

Πίνακας 5: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την ειδικότητα

Ειδικότητα				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,5	,5	,5
Αγγλικών	12	6,0	6,0	6,5
Γυμναστής	2	1,0	1,0	7,5
Δάσκαλος/α	141	70,5	70,5	78,0
Εικαστικών	2	1,0	1,0	79,0
Νηπιαγωγός	24	12,0	12,0	91,0
ΠΕ 71	15	7,5	7,5	98,5
Πληροφορικός	3	1,5	1,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την ειδικότητα.

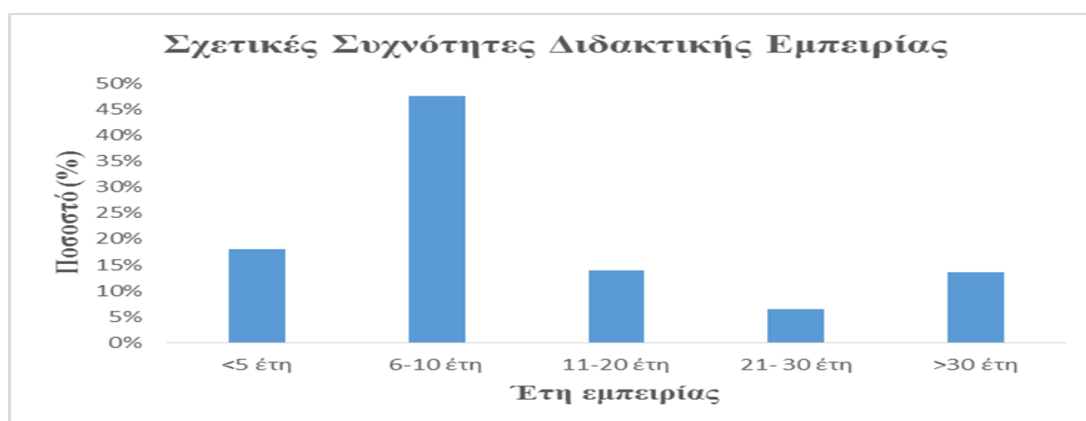


Στη συνέχεια σχετικά με την μελέτη της εκπαιδευτικής εμπειρίας, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στο επάγγελμα, στοιχείο αναμενόμενο και με βάση το μέσο όρο ηλικίας που προαναφέρθηκε. Τούτο μπορεί να αποδοθεί κατά πάσα πιθανότητα στην οικονομική κρίση και το πάγωμα των προσλήψεων σε σχέση με τις συνταξιοδοτήσεις, αφού εξαιτίας των μη διορισμών οι εκπαιδευτικοί συχνά δηλώνουν για εργασία μέρη πλησίον της κατοικίας τους, που πολλές φορές με βάση τα μόρια τους δεν πιάνουν, ιδιαίτερα για την κλάση των εκπαιδευτικών >35 ετών. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι το 47,5% των εκπαιδευτικών διδάσκουν 6-10 έτη, το 18% λιγότερο από 5 έτη και μόνο το 13,5% έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών (πίνακας 6 & γράφημα 4).

Πίνακας 6: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την διδακτική εμπειρία ομαδοποιημένη σε 5 κλάσεις.

Διδακτική Εμπειρία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	0,5	0,5	0,5
<5 έτη	36	18	18	18,5
6-10 έτη	95	47,5	47,5	66
11-20 έτη	28	14	14	80
21- 30 έτη	13	6,5	6,5	86,5
>30 έτη	27	13,5	13,5	100
Total	200	100	100	

Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την διδακτική εμπειρία ομαδοποιημένη σε 5 κλάσεις.



Μελετώντας το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων του δείγματος διαπιστώθηκε ότι εξ' αυτών το 68% έχει αποκτήσει μόνο βασικό πτυχίο παιδαγωγικής ενώ το 32% έχει κάνει ανώτερες σπουδές που περιλαμβάνουν δεύτερο πτυχίο σε ποσοστό 3% διδακτορικό σε ποσοστό 5%, ή μεταπτυχιακό σε ποσοστό 23%. Μόνο το 1% έχει παρακολουθήσει μετακπαίδευση σε διδασκαλείο ποσοστό ιδιαίτερα χαμηλό, αναμενόμενο όμως καθώς δεν υπάρχει στο νομό πανεπιστήμιο ώστε να είναι εύκολη η πρόσβαση των εκπαιδευτικών για καθημερινή παρακολούθηση όπως απαιτείται στο διδασκαλείο (πίνακας 7 & γράφημα 5).

Πίνακας 7: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για το εκπαιδευτικό επίπεδο ομαδοποιημένες σε 5 κλάσεις.

Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	0,5	0,5	0,5
Διδασκαλείο	2	1	1	1,5
Πτυχίο	138	69	69	70,5
Δεύτερο Πτυχίο	5	2,5	2,5	73
Μεταπτυχιακό	48	24	24	97
Διδακτορικό	6	3	3	100
Total	200	100	100	

Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για το εκπαιδευτικό επίπεδο

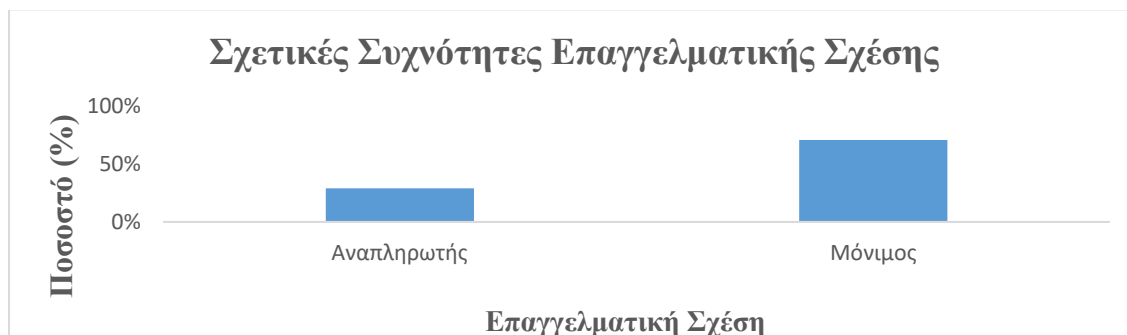


Συνακολούθως, ως προς τη σχέση εργασίας το δείγμα αποτελείται όπως θα ήταν αναμενόμενο κατά 71% από μόνιμους εκπαιδευτικούς ενώ το 29% είναι αναπληρωτές. Δεν υπήρξε συμμετοχή ωρομισθίων στο δείγμα (πίνακας 8 & γράφημα 6).

Πίνακας 8: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για την επαγγελματική σχέση ομαδοποιημένη σε 5 κλάσεις.

Επαγγελματική Σχέση				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,5	,5	,5
Αναπληρωτής	58	29,0	29,0	29,5
Μόνιμος	141	70,5	70,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για την επαγγελματική σχέση.



Εν συνεχεία θεωρήθηκε σημαντική και η καταγραφή και μελέτη του τόπου κατοικίας των ερωτηθέντων απ' όπου προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων προέρχεται από την Άρτα (38%), που ήταν και αναμενόμενο αφού ο τόπος εργασίας της ερευνήτριας είναι η Άρτα. Ακολουθούν η Θεσσαλονίκη σε ποσοστό 16,5%, η Αθήνα σε ποσοστό 15%, η Πάτρα (5,5%), τα Ιωάννινα (2,5%), η Κομοτηνή (1,5%) και η Ραφήνα (1,5%), γεγονός που δικαιολογείται περισσότερο λόγω της οδικής πρόσβασης που κάνει τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν την Άρτα ως τόπο εργασίας ώστε να βρίσκονται πλησιέστερα στον επιθυμητό τόπο κατοικίας και λιγότερο λόγω μεγέθους της κάθε πόλης (πίνακας 9 & γράφημα 7).

Πίνακας 9: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για τον τόπο κατοικίας.

Τόπος Κατοικίας				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	0,5	0,5	0,5
Άρτα	76	38	38	38,5
Θεσσαλονίκη	33	16,5	16,5	55
Εύβοια	3	1,5	1,5	56,5
Ηγουμενίτσα	5	2,5	2,5	59
Λάρισα	1	0,5	0,5	59,5
Μεσολόγγι	3	1,5	1,5	61
Αθήνα	30	15	15	76
Χανιά	1	0,5	0,5	76,5
Κατερίνη	1	0,5	0,5	77
Θήβα	1	0,5	0,5	77,5
Κέρκυρα	2	1	1	78,5
Πιερίας	1	0,5	0,5	79
Πειραιάς	2	1	1	80
Βέροια	2	1	1	81
Σέρρες	2	1	1	82
Ρέθυμνο	1	0,5	0,5	82,5
Κοζάνη	2	1	1	83,5
Ιωάννινα	5	2,5	2,5	86
Πάτρα	11	5,5	5,5	91,5
Πρέβεζα	3	1,5	1,5	93
Ραφήνα	3	1,5	1,5	94,5
Ημαθίας	1	0,5	0,5	95
Ιωάννινα	2	1	1	96
Μυτιλήνη	1	0,5	0,5	96,5
Κομοτηνή	3	1,5	1,5	98
Κεφαλονιά	1	0,5	0,5	98,5
Αττική	1	0,5	0,5	99
Καλαμάτα	1	0,5	0,5	99,5
Ικαρία	1	0,5	0,5	100
Σκύδρα	200	100	100	

Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για τον τόπο κατοικίας.

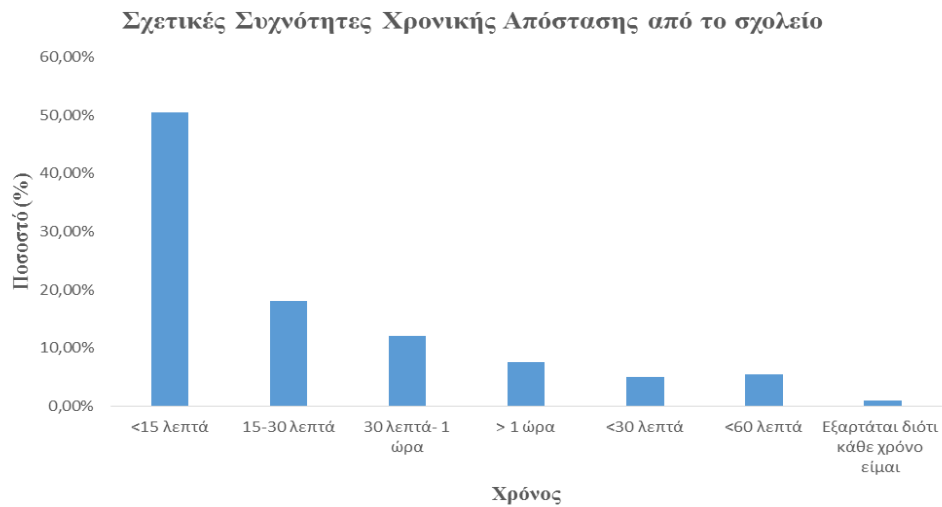


Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν το χρόνο που απαιτείται μέχρι να φτάσουν στο σχολείο που διδάσκουν. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 50,5%) απέχουν λιγότερο από 15 λεπτά από τη σχολική μονάδα εργασίας τους. Σε ποσοστό 23% χρειάζονται περίπου μισή ώρα για να φτάσουν και σε ποσοστό 17,5% χρειάζονται περίπου 1 ώρα για να φτάσουν. Αξίζει να σημειώσουμε πως μόνο το 1% δε γνωρίζει το χρόνο που χρειάζεται, γιατί ως αναπληρωτές (δεν έχουμε απαντήσεις από ωρομίσθιους) δεν έχουν ακριβή περιοχή εργασίας καθώς απασχολούνται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες σε μια σχολική χρονιά, σε διαφορετικές αποστάσεις και δεν γνωρίζουν τον ακριβή χρόνο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πόλη της Άρτας είναι πυκνοκατοικημένη και τα οικήματα σε αυτή προς ενοικίαση σε συγκεκριμένες περιοχές εντός, ενώ τα χωριά βρίσκονται περιμετρικά σε κοντινές αποστάσεις επομένως είναι λογικό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να απέχουν λιγότερο από 15 λεπτά (πίνακας 10 & γράφημα 8).

Πίνακας 10: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες % για τον χρόνο που απαιτείται μέχρι οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν στο σχολείο.

Χρόνος που απαιτείται μέχρι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	0,5	0,5	0,5
<15 λεπτά	101	50,5	50,5	51
15-30 λεπτά	36	18	18	69
30 λεπτά- 1 ώρα	24	12	12	81
> 1 ώρα	15	7,5	7,5	88,5
<30 λεπτά	10	5	5	93,5
<60 λεπτά	11	5,5	5,5	99
Εξαρτάται διότι κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολείο	2	1	1	100
Total	200	100	100	

Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων % για τον χρόνο που απαιτείται μέχρι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.



4.4.2 Ανάλυση ερευνητικών ερωτήσεων

Για την ανάλυση των ερευνητικών ερωτήσεων όπως προαναφέρθηκε και στη μέθοδο απαιτείται η ομαδοποίηση κάποιων ερωτημάτων και η μελέτη και ανάλυση των απαντήσεών τους. Η εκτίμηση για το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούν την κάθε υποκλίμακα του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών (MBI- ES) και αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Ο ενδεικτικός τρόπος βαθμολόγησης δίνεται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: Τρόπος βαθμολόγησης επαγγελματικής εξουθένωσης

Τρόπος Βαθμολόγησης	Υψηλή	Μέτρια	Χαμηλή
Συναισθηματική Εξάντληση (ΣΕ)	≥ 27	17-26	0-16
Αποπροσωποποίηση (Α)	≥ 14	9-13	0-8
Προσωπική Επίτευξη (ΠΕ)	0-30	31-36	≥ 37

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν με βάση τις 22 ερωτήσεις του αντίστοιχου ερωτηματολογίου συγκρότησαν τη βαθμολογία του πίνακα 12.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα για την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (MBI - ES) του Ν. Άρτας.

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	
Υποκλίμακες	Βαθμολογία
Συναισθηματική Εξασθένιση	35
Αποπροσωποποίηση	21
Προσωπική επίτευξη	26

Συνεπώς ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι φανερό από τη μελέτη της βαθμολογίας που καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του Ν. Άρτας εμφανίζουν υψηλά επίπεδα και στις τρεις διαστάσεις του φαινομένου. Υψηλή συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση καθώς και προσωπική επίτευξη. Βάση της βιβλιογραφίας υψηλή (ΣΕ) και υψηλή (Α) δηλώνουν υψηλή επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι, η υψηλή (ΠΕ) που παρατηρήθηκε υποδηλώνει το ακριβώς αντίθετο γεγονός, δηλαδή χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση. Συνδυαστικά όμως ερμηνεύεται θετικά, διότι πιθανότατα, να συνδέεται με τη θετική στάση και ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την επιτυχία και την πρόοδο των μαθητών τους, παρά τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν στις σχολικές μονάδες μιας επαρχιακής πόλης με προφανείς ελλείψεις. Συνεπώς προκύπτει ότι θεωρούν ότι επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους και ολοκληρώνουν το έργο τους ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι καθώς καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια.

Συνακολούθως, με ομαδοποίηση ερωτημάτων και συνδυαστική μελέτη αποτελεσμάτων εξετάστηκε και το σύνδρομο της επαγγελματικής δέσμευσης για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Ως προς αυτό διερευνήθηκαν και αναλύθηκαν συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 23-37, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για τα τρία επίπεδα της εργασιακής δέσμευσης: σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση. Ο πίνακας 13 αναπαριστά τη βαθμολογία που συγκεντρώθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Πίνακας 13: Αποτελέσματα για το σύνδρομο επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών του Ν. Άρτας.

Σύνδρομο Επαγγελματικής Δέσμευσης	
Επίπεδα	Βαθμολογία
Σθένος	25
Αφοσίωση	27
Απορρόφηση	29

Μεγαλύτερη βαθμολογία συγκεντρώνει η απορρόφηση, σκιαγραφώντας έναν εκπαιδευτικό απόλυτα αφοσιωμένο στο έργο και τους στόχους του, που εστιάζει κυρίως στους μαθητές του και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολουθούν η αφοσίωση που χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς αποφασισμένους να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και τους κινδύνους του επαγγέλματός τους και τελευταίο αλλά με υψηλή βαθμολογία το σθένος που δείχνει την αποφασιστικότητα, αλλά και την αρχή της κούρασης και την κατανάλωση σημαντικών επιπέδων ενέργειας προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, αποδοτικοί και ποιοτικοί. Κατα συνέπεια αποτυπώνεται υψηλού βαθμού επαγγελματική δέσμευση στους εκπαιδευτικούς του νομού.

Οι μέσοι όροι που υπολογίσθηκαν για τις παραπάνω απαντήσεις, συνιστούν ανεξάρτητα δείγματα. Έτσι, ελέγχθηκαν οι μεταβλητές, και στην περίπτωση που ικανοποιούν τις συνθήκες κανονικότητας, που επί του προκειμένου δεν είναι σε όλα, εξετάστηκαν με το t-test για σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σε άλλη περίπτωση, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ (Mann Whitney test). Πραγματοποιήθηκε ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) και υπολογίσθηκαν οι συσχετίσεις με βάση το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r). Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επιλέχθηκε επειδή προσφέρει περισσότερες δυνατότητες σε σχέση με τον έλεγχο t. Δεν υφίσταται περιορισμούς στη σύγκριση των μέσων όρων. Δίνει τη δυνατότητα συνεξέτασης περισσότερων των δύο μέσων όρων και επιτρέπει την εξέταση της επίδρασης περισσότερων της μιας μεταβλητής. Στην περίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης πραγματοποιήθηκε και ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (Two-way ANOVA), με μεταβλητές τη διδακτική εμπειρία και το φύλο διότι εκεί σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

I. Επαγγελματική Εξουθένωση

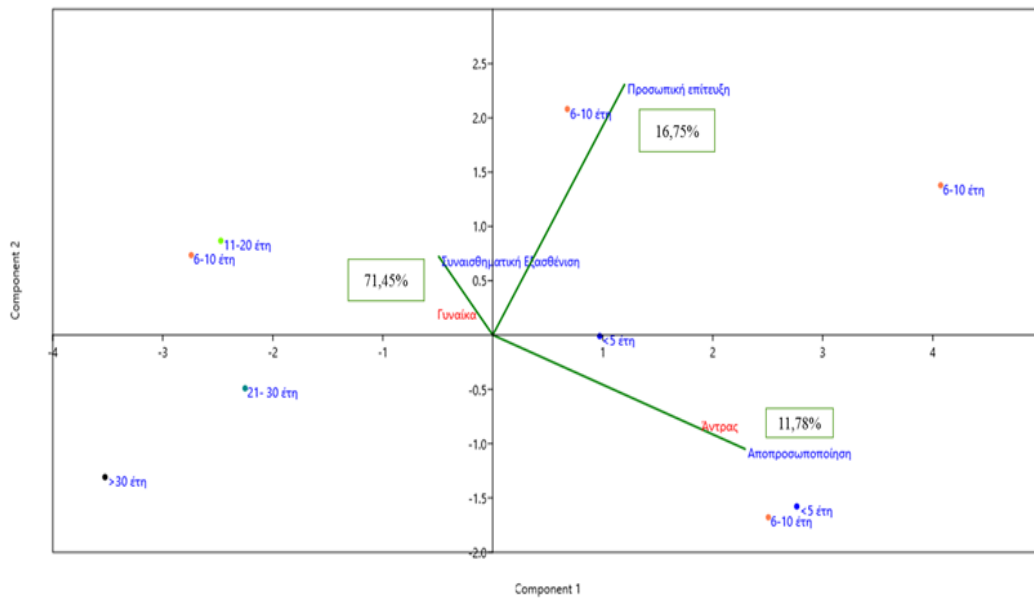
Σημαντικές διαφορές για τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται μόνο σχετικά με τη συναισθηματική εξάντληση ($p < 0,05$). Οι μεταβλητές που παρουσιάζουν αυτές τις διαφορές είναι το φύλο, η ειδικότητα με σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλάσεις, η επαγγελματική σχέση, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και ο χρόνος που απαιτείται για να φτάσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο που διδάσκει (πίνακας 14). Συνεπώς ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ δασκάλων και ειδικοτήτων ως προς τη συναισθηματική εξασθένιση και ακόμη η εξουθένωση σχετίζεται με τη μετακίνηση (7ο ερευνητικό ερώτημα).

Πίνακας 14 :Σημαντικές διαφορές των μεταβλητών που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση

Pvalue	Συναισθηματική Εξασθένιση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
Χρόνος που απαιτείται μέχρι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο	0,0202	0,619	0,1369
Ειδικότητα	0,0202	0,6192	0,1369
Ηλικία	0,0108	0,8424	0,5394
Διδακτική Εμπειρία	0,0108	0,8424	0,5394
Επαγγελματική Σχέση	0,0108	0,8424	0,5394
Φύλο	0,0108	0,8424	0,5394
Τόπος Κατοικίας	0,077	0,094	0,095

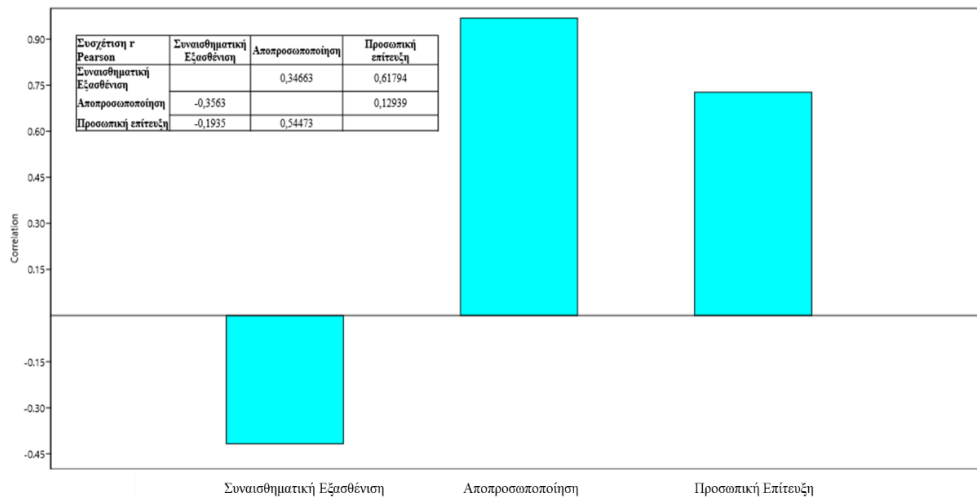
Εφαρμόζοντας και μελετώντας την ANOVA-2 για τη συναισθηματική εξάντληση με μεταβλητές τη διδακτική εμπειρία και το φύλο, προκύπτει $p_{\text{value}} = 4,31E-03 \ll 0,005$ για τη διδακτική εμπειρία. Στα υπόλοιπα η ανάλυση δεν έδινε αξιόλογα αποτελέσματα διότι το δείγμα δεν ήταν ομογενοποιημένο και ο συνδυασμός των κατηγοριών έδινε τιμές αρνητικές τιμές που δεν καταγράφονται. Επειδή βρήκαμε σημαντική διαφορά, τρέξαμε στη συνέχεια κανονική ανάλυση συντεταγμένων (PCA) για τη διδακτική εμπειρία και το φύλο (γράφημα 9). Είναι φανερό πως η συναισθηματική εξασθένιση πιθανότατα αφορά τις γυναίκες, ενώ η αποπροσωποποίηση τους άντρες που έχουν εμπειρία έως δέκα χρόνια. Η προσωπική επίτευξη πιθανότατα εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται 6-10 έτη. Επίσης, η συναισθηματική εξασθένιση, εξηγεί τις μεταβολές ως προς την επαγγελματική εξουθένωση σε ποσοστό 71,45%, η προσωπική επίτευξη σε ποσοστό 16,75% και η αποπροσωποποίηση σε ποσοστό 11,78%.

Γράφημα 9: Κανονική ανάλυση συντεταγμένων για την επαγγελματική εξουθένωση.



Η συσχέτιση Pearson για τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης δείχνουν πως η συναισθηματική εξασθένιση έχει αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Παράλληλα, οι δυο τελευταίες σχετίζονται θετικά και ελαφρά μεταξύ τους (γράφημα 10).

Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα συσχέτισης r Pearson των μεταβλητών συναισθηματική εξασθένιση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη.



Συνεπώς ως προς το έκτο ερευνητικό ερώτημα τα δημογραφικά που αφορούν τη διδακτική εμπειρία και το φύλο επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και ο τόπος κατοικίας την εργασιακή δέσμευση όπως αποκαλύπτεται στη συνέχεια.

II. Εργασιακή Δέσμευση

Σημαντικές διαφορές για τις υποκατηγορίες της επαγγελματικής δέσμευσης εμφανίζονται μόνο για την παράμετρο του τόπου κατοικίας ($p < 0,05$) (πίνακας 15).

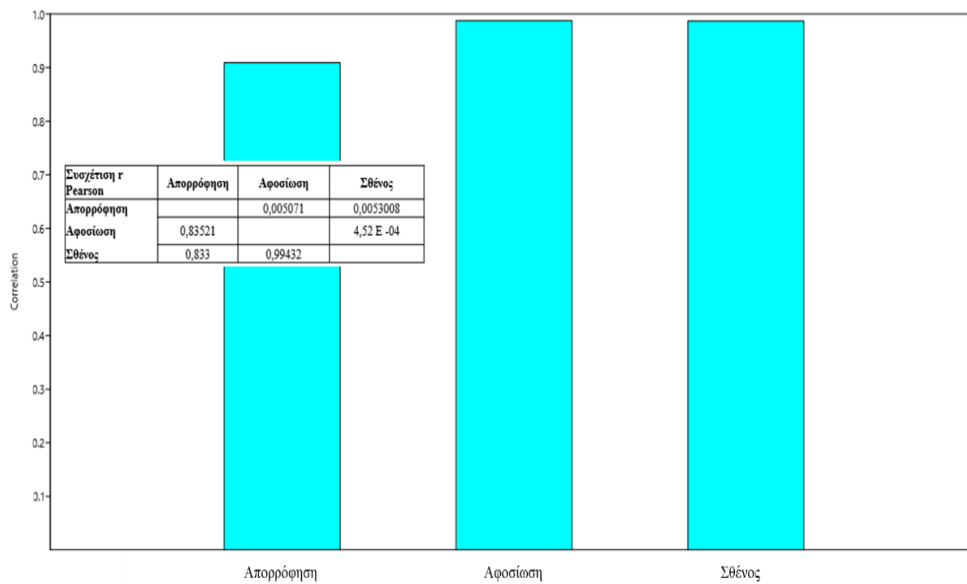
Πίνακας 15: Σημαντικές διαφορές των μεταβλητών που επηρεάζουν το σύνδρομο επαγγελματικής δέσμευσης

Pvalue	Σθένος	Αφοσίωση	Απορρόφηση
Χρόνος που απαιτείται μέχρι να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο	0,213	0,348	0,39
Ειδικότητα	0,213	0,348	0,39
Ηλικία	0,213	0,348	0,39
Διδακτική Εμπειρία	0,213	0,348	0,39
Επαγγελματική Σχέση	0,213	0,348	0,39
Φύλο	0,213	0,348	0,39
Τόπος Κατοικίας	0,0003	0,00055	0,004

Παρόλο που ο τόπος κατοικίας παρουσιάζει σημαντική διαφορά θεωρούμε πως είναι αποτέλεσμα της δειγματοληψίας και όχι του συνδρόμου. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν προχωρήσαμε σε πολυμεταβλητή ανάλυση κύριων συντεταγμένων. Επίσης δεν υπάρχει διαφορά εργασιακής δέσμευσης μεταξύ δασκάλων και ειδικοτήτων όπως έθετε το τέταρτο ερώτημα, αλλά ούτε και διαφορά δέσμευσης στους μετακινούμενους εκπαιδευτικούς (ερώτημα 8).

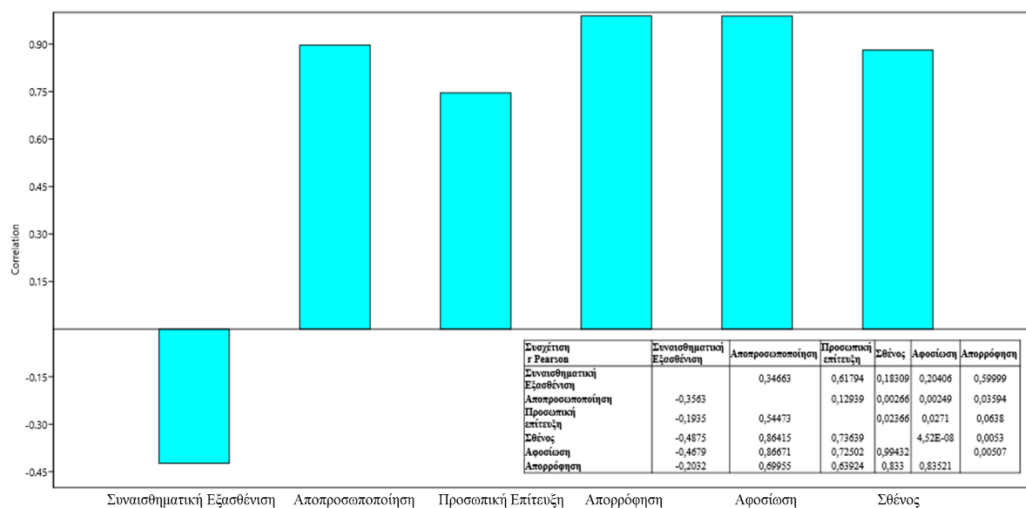
Η συσχέτιση Pearson για τις υποκατηγορίες της επαγγελματικής δέσμευσης δείχνουν πως η απορρόφηση έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την αφοσίωση και το σθένος (γράφημα 11).

Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα συσχέτισης r Pearson των μεταβλητών απορρόφηση, αφοσίωση και σθένος.



Τέλος ως προς τη διερεύνηση του 3ου ερευνητικού ερωτήματος, που συνολικά διερευνούσε εάν υπάρχει συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης τελικά με την εργασιακή δέσμευση η γραμμική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής δέσμευσης έδειξε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μόνο μεταξύ της συναισθηματικής εξασθένησης και όλων των άλλων κατηγοριών που σχετίζονται θετικά μεταξύ τους (γράφημα 12).

Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα συσχέτισης r Pearson των μεταβλητών που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική δέσμευση.



4.4.3 Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Η παρούσα εργασία εξέτασε οκτώ ερευνητικές υποθέσεις ως προς την ισχύ τους στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Άρτας. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 200 απαντήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές που περιελάμβαναν πολυθέσια και ολιγοθέσια σχολεία.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν τις δύο πρώτες υποθέσεις πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Άρτας εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση. Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται αρνητικά στο επίπεδο της συναισθηματικής εξασθένησης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας του Ν. Άρτας, απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Επίσης, υπάρχει διαφορά στο επίπεδο δέσμευσης αλλά όχι εξουθένωσης για αυτούς που μένουν κοντά.

Αντίθετα δεν επιβεβαιώθηκε η τέταρτη ερευνητική υπόθεση πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων σε σχέση με την εργασιακή δέσμευση μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχει όμως διαφορά στην επαγγελματική εξουθένωση όπως έθετε η πέμπτη υπόθεση . Όμως διαπιστώθηκε από τη μελέτη του έκτου ερωτήματος ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται σημαντικά από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία για την εξουθένωση και τον τόπο κατοικίας για την εργασιακή δέσμευση. Τέλος η εξουθένωση φάνηκε ότι σχετίζεται με την μετακίνηση των εκπαιδευτικών και φυσικά την απόσταση από τον τόπο κατοικίας (έβδομο ερευνητικό ερώτημα) αλλά δεν υπάρχει καμία διαφορά στη δέσμευση ως προς αυτό (ερώτημα όγδοο).

Γίνεται φανερό πως στην Ελλάδα του 2019, με την οικονομική κρίση να δεσπόζει για μια δεκαετία στην καθημερινότητα των πολιτών, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νοιώθουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξασθένησης και αποπροσωποποίησης. Οι παράγοντες που διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο ως προς την επαγγελματική εξουθένωση είναι το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία. Σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής δέσμευσης, οι εκπαιδευτικοί αν και με φανερά τα σημάδια της κόπωσης, διατηρούν το σθένος και έχουν την αφοσίωση που τους επιτρέπει να συνεχίσουν το λειτουργικό τους έργο με θέρμη και αποφασιστικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το εργασιακό άγχος που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως βασικός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο ενός οργανισμού είναι ένα συχνό φαινόμενο, με επιπτώσεις στην καλή λειτουργία και αποτελεσματικότητά του. Στην έρευνα που παρουσιάστηκε έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση καθώς και η δέσμευση που εμφανίζεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Άρτας, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων προέκυψε πως το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες δασκάλες που εργάζονται ως αναπληρώτριες, έχουν ηλικία κάτω των 35 ετών και προϋπηρεσία 6-10 έτη, ενώ μένουν σε μικρή απόσταση από το σχολείο που διδάσκουν. Στο σύνολό τους πάσχουν από υψηλή επαγγελματική εξουθένωση και παρουσιάζουν επαγγελματική δέσμευση. Σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην συναισθηματική εξασθένιση ως προς τη διδακτική εμπειρία και το φύλο. Επίσης, φαίνεται ότι η συναισθηματική εξασθένιση πιθανότατα αφορά τις γυναίκες, ενώ η αποπροσωποποίηση τους άντρες που έχουν εμπειρία έως δέκα χρόνια. Η προσωπική επίτευξη πιθανότατα εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται 6-10 έτη. Η συναισθηματική εξασθένιση, εξηγεί τις μεταβολές ως προς την επαγγελματική εξουθένωση και έχει αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Σημαντικές διαφορές για τις υποκατηγορίες της επαγγελματικής δέσμευσης εμφανίζονται μόνο για την παράμετρο του τόπου κατοικίας και η απορρόφηση έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την αφοσίωση και το σθένος. Καταλήγουμε επομένως και με την παρούσα εργασία σε ίδια συμπεράσματα με αυτά που προέκυψαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Η εργασιακή δέσμευση λειτουργεί θετικά ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και λειτουργεί αντίθετα με το φαινόμενο εργασιακής εξουθένωσης. Οι εργαζόμενοι με εργασιακή δέσμευση, αφοσιώνονται και κοπιάζουν όμως αντιλαμβάνονται πως η εργασία και η ενασχόληση με τους μαθητές δεν αποτελούν παράγοντες άγχους και πίεσης, καθώς αισθάνονται προσωπική ικανοποίηση από την ενασχόλησή τους με αυτή, δεν νιώθουν τύψεις όταν θα πρέπει να ασχοληθούν με κάτι άλλο, διατηρούν την κοινωνικότητά τους και διαθέτουν ευεξία και βρίσκονται σε ψυχολογική. Συνεπώς η εργασιακή δέσμευση εστιάζει στην αποδοτική και αποτελεσματική ενασχόληση με την εργασία, ως μια διαδικασία που δεν προκύπτει από εσωτερικό

καταναγκασμό και σχετίζεται αρνητικά με το άτομο, αλλά, αντίθετα, προσφέρει ικανοποίηση, χαρά και πληρότητα στον εκπαιδευτικό.

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν σε αρκετά σημεία με τα αποτελέσματα των ερευνών πολλών θεωρητικών, όπως αναφέρθηκαν στα πρώτα κεφάλαια της εργασίας. Το γεγονός αυτό, υποστηρίζει τη σπουδαιότητα του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον και παρέχει νέα ερευνητικά δεδομένα για τη μελλοντική διερεύνηση της συγκεκριμένης θεματικής.

Η παρούσα εργασία, παρά το γεγονός ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών του Νομού Άρτας ήταν αντιπροσωπευτικό, θα μπορούσε να διερευνηθεί και σε άλλες περιοχές που θα προσφέρουν παραπάνω ερευνητικά δεδομένα. Ενδιαφέρον θα είχε, με στόχο την αναζήτηση πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων και, στην περίπτωση που διαθέταμε τον κατάλληλο χρόνο, ο συνδυασμός ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Επιπλέον, η ίδια εργασία θα μπορούσε να επεκταθεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και να συμπεριλάβει τις απόψεις των διευθυντών για να γίνει μια συγκριτική μελέτη των απαντήσεων και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικοί - διευθυντές). Θα άξιζε να διερευνηθεί περισσότερο, η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική κατάσταση που υπάρχει στη συγκεκριμένη εποχή και την περιοχή που διεξάγεται η έρευνα. Έτσι, εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να γίνει εμβάθυνση σε συγκεκριμένα προβλήματα ώστε να εξετασθούν οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης του συνδρόμου. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συνδυαστεί με το εργασιακό άγχος, την εργασιακή ανασφάλεια, την ποιότητα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να αξιολογηθούν σε βάθος οι επιβαρυντικοί παράγοντες του συνδρόμου.

Ολοκληρώνοντας την εργασία και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω προτάσεις για τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και την καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χωρίς τη μείωση της δέσμευσης στο καθήκον που είναι η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*

Η εκπαίδευση των εργαζομένων για την εποικοδομητική διαχείριση της επαγγελματικής εξασθένισης καθώς και του εργασιακού άγχους, είναι μέγιστης σημασίας καθώς αποτελεί το μέσο για τη βελτίωση της στάσης απέναντι στην εργασία και το αίσθημα δέσμευσης απέναντι στη σχολική μονάδα, αλλά και την αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι αποδίδουν περισσότερο. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να συνεργάζονται αρμονικά στο εργασιακό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα την πιο αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια με θέματα διαπροσωπικών σχέσεων,

ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαχείρισης συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων σε ετήσια βάση.

2. Σαφή και καθορισμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες

Η σαφής περιγραφή των θέσεων εργασίας και των καθηκόντων κάθε θέσης στη σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Όταν ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του ορίζονται επίσημα και με ακρίβεια, μειώνεται η πιθανότητα εμπλοκής του ενός εκπαιδευτικού στην εργασία του άλλου και η αναζήτηση ευθυνών σε λάθος άτομα, ενώ διευκολύνεται και ο έλεγχος της επαρκούς εκτέλεσης καθηκόντων.

3. Ενσωμάτωση σύγχρονης τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και εκσυγχρονισμός της κτηριακής και υλικοτεχνικής υποδομής

Η επένδυση σε τεχνολογία και ο εκσυγχρονισμός των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού, αναβαθμίζει τη διοίκηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, βελτιώνοντας την καθημερινότητα και ενισχύοντας την απόδοση και αποτελεσματικότητά της. Η μείωση του χρόνου εκτέλεσης εργασιών και ο έλεγχος των προβλημάτων που δημιουργούνται λόγω της γραφειοκρατίας και του διοικητικού συγκεντρωτισμού, μπορούν να μειώσουν τις τριβές, τον ανταγωνισμό απόκτησης πόρων και το κλίμα έντασης.

4. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας στα πλαίσια της διοίκησης ολικής ποιότητας αλλά και με βάση τη συμπεριφορά τους προς τους συναδέλφους, τους μαθητές και όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σωστή, αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση έχει σαν αποτέλεσμα να επιβραβεύονται άτομα που αφιερώνουν χρόνο και κόπο στην σωστή αντιμετώπιση καταστάσεων, στο δημιουργικό χειρισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, στη δημιουργία κλίματος ηρεμίας και στην εξομάλυνση των σχέσεων με τους συναδέλφους και τους μαθητές, πάντα σε δίκαια πλαίσια και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης. Με αυτούς τους τρόπους, η συχνότητα και οι αρνητικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να μειωθούν και η συναισθηματική νοημοσύνη να ενεργήσει θετικά υπέρ της επαγγελματικής δέσμευσης και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Για την επιτυχή έκβαση όλων των παραπάνω, πρωταγωνιστικός είναι ο ρόλος της διοίκησης/ηγείας και πιο συγκεκριμένα τρόπος διοίκησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στη σχολική μονάδα και ο πλέον αρμόδιος για να προωθήσει το πνεύμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα ώστε να διαχειρίζονται οι τυχόν δυσκολίες και να επιτυγχάνεται η δημιουργία θετικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Το εργασιακό άγχος και η πίεση που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση με αποτέλεσμα και τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελούν συχνά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν την καθημερινή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση όμως, ένας εκπαιδευμένος/επιμορφωμένος εκπαιδευτικός πάνω στις αρχές της χρηστής και λειτουργικής ηγεσίας, μπορεί να διευθετήσει (Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες αναδεικνύουν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς συντονίζει και ελέγχει κάθε άξονα του σχολικού έργου. Ο αποτελεσματικός διευθυντής, που όπως διαμορφώνεται και λειτουργεί στην ελληνική πραγματικότητα, περισσότερο συμβουλεύει παρά δίνει ο ίδιος το παράδειγμα (Στραβάκου, 2003α;β), καλείται να διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000):

- i. Να διαθέτει σαφές όραμα και συγκεκριμένο σχέδιο για την αποστολή του σχολείου.
- ii. Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν αποφάσεις.
- iii. Να αξιολογεί σωστά το ανθρώπινο δυναμικό που συνεισφέρει στη μαθησιακή διαδικασία (Στιβακτάκης, 2006).

Με σκοπό τη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης και στο βαθμό που αφορά το διευθυντή της σχολικής μονάδας, προτείνουμε τα εξής:

Τα κριτήρια επιλογής για τη θέση του διευθυντή να είναι αμερόληπτα, αντικειμενικά και μετρήσιμα και να μοριοδοτούν τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών με ειδίκευση στην Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων ανάλογα με τα έτη σπουδών των μεταπτυχιακών τους.

Το Υπουργείο Παιδείας να θεσπίζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα επιμορφωτικά σεμινάρια για τους διευθυντές ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο τους και να μπορούν να βελτιώνουν τις πρακτικές και τις ενέργειές τους, τόσο σε επίπεδο διαχείρισης της μονάδας αλλά κυρίως σε επίπεδο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης ή επίλυσης συγκρούσεων και διαμόρφωσης ηγετικού ρόλου.

Μείωση του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών των σχολικών μονάδων για να έχει τον απαραίτητο χρόνο και να διαθέτει τη συγκέντρωση να φέρει σε πέρας τόσο τα διοικητικά όσο και τα ηγετικά του καθήκοντα. Με τον τρόπο αυτό θα διαθέτει περισσότερο χρόνο για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα θέματα που δημιουργούν συναισθηματική εξασθένιση και αποπροσωποποίηση και να τα αντιμετωπίζει έγκαιρα και αποτελεσματικά.

Ο ρόλος του διευθυντή θα πρέπει να αναβαθμιστεί ώστε να μπορεί να διοικεί και να ρυθμίζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αποτελεσματικά και να ολοκληρώνει τους στόχους του σχολείου. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να διαθέτει ικανή γραμματειακή

υποστήριξη με ενσωματωμένη τη σύγχρονη τεχνολογία πληροφορικής και επικοινωνίας, ώστε να αφήσει το διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό ρόλο που του προσδιόριζε το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τώρα, και να μετασχηματιστεί σε ένα χαρισματικό εκπαιδευτικό-ηγέτη.

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω κυρίως μεθοδολογικών προβλημάτων, θα μπορούσαν όμως να θεωρηθούν ενδεικτικά της τάσης για το θέμα που μελετήθηκε στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία, στο: Παπαδιαμαντάκη, Π., Καρακατσάνη, Δ., Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο», εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα. Στο: *Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
2. Αμαραντίδου, Σ.Λ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μία διαχρονική μελέτη*. (Διδακτορική διατριβή) Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα. Ανακτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
3. Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Λιβάνης.
4. Αντωνίου, Α.Σ. (2008). *Burnout. Σύνδρομο Επαγγελματικής εξουθένωσης ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
5. Βασιλειάδη, Π.Β. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
6. Βασιλειάδου, Ε. (2013). *Η επαγγελματική εξουθένωση των ιδιωτικών υπαλλήλων και η σχέση της με την εργασιακή δέσμευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2018, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16004/3/VasileiadouEleutheriaMsc2013.pdf>.
7. Γεωργογιάννης, Π., Γκόβαρης, Χ., Γιαννάκα, Χ. (2006). Διεύθυνση Σχολικών Μονάδων και Stress: Έρευνα για τον εντοπισμό των παραμέτρων που αποτελούν πηγή stress για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Στο Γερογιάννης, Π. (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης*, 1-3 Δεκεμβρίου 2006(σ.σ.95-101). Πάτρα: Γερογιάννης.
8. Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.

- (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
9. Γιαννακοπούλου, Β. (2006). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για το ρόλο των τεχνολογιών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Τμήμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2018, από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/pdf>.
 10. Δελιχάς, Μ., Τούκας, Δ. & Σπυρούλη, Α. (2012, 2 Απριλίου). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Υγιεινή και Ασφάλεια της εργασίας*. 50, 5-12.
 11. Δεσλή, Ε. (2017). *Σύγχρονη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής δέσμευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34871>.
 12. Δημακοπούλου, Α. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: *Η περίπτωση των Πρότυπων - Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φ.Π.Ψ., Αθήνα.
 13. Δημητρόπουλος, Χ., Φιλίππου, Ν. (2008). Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 25,(5), 642-647. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου 2018, από <http://www.mednet.gr/archives/2008-5/pdf/642.pdf>.
 14. Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2007). *Πηγές εργασιακού στρες: Το σύνδρομο Mobbing - το σύνδρομο Burn-out*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής προστασίας Γενική Διεύθυνση Συνθηκών και υγιεινής της Εργασίας.
 15. Ζαβλανός, Μ. (2005). Οργανισμοί Μάθησης. Το μετασχηματισμένο-σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*. 33,68-74. Αθήνα: Ειδική εκδοτική.
 16. Ηλιοπούλου, Π. (2013). Διερεύνηση της επαγγελματικής δέσμευσης και της σχέσης της με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των δημοσίων υπαλλήλων. Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στο δημόσιο τομέα. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2018, από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/29225>.

17. Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
18. Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: εκδ. ιδίων.
19. Θεοφίλου, Π. (2009). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της υγείας. *e. Journal of Science & Technology*. 04,(4). Ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://hypatia.teiath.gr/xmlui/handle/11400/5001>.
20. Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*. 3,7. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
21. Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε Επαγγέλματα Υγείας & Πρόνοιας. *Ψυχολογία*. 3(2), 71-85.
22. Κόκκινος, Κ. (2002). Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (επιμ.). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
23. Κόκκινος, Κ.Μ., Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Μοδέστου, Μ. (επιμ.). *Πρακτικά του 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου- η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και προοπτικές*, 2-3 Ιουνίου. 1065-1074. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου 2018, από <http://www.pek.org.cy>.
24. Κουδιγκέλη, Φ.Δ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας*. (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42790>.
25. Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, (επιμ), Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ.σ.27-49). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

26. Λεμονάκη, Ρ. (2017). *Επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακή δέσμευση και εργασιακή απόδοση: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των γνωστικών λειτουργιών*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2018, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41229#page/1/mode/2up>.
27. Μάρκου, Π. (2005). Η επαγγελματική εξουθένωση στο νοσηλευτικό προσωπικό των νοσοκομείων. *Επιθεώρηση Υγείας*. 16,(95), 21-25.
28. Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
29. Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου, 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/18322>.
30. Μουρκογιάννη, Κ., Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπρεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 24-26 Ιουνίου 2014(2). Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2018, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/about>.
31. Μπελιάς, Δ., Κουτίβα, Μ., Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α. (2013). Εργασιακή Δέσμευση και εργασιακό άγχος εργαζομένων σε Ελληνικό τραπεζικό οργανισμό. *Prime*.6(1),98-117. Ανακτήθηκε στις 6 Οκτωβρίου 2018 από <http://prime.teithessaly.gr/vol6.html>.
32. Ντελέζος, Κ., Μέντζιου, Ε., Κοντού, Α., Κανόμη, Κ., Νεστορίδου, Α. (2014, 13 Απριλίου). Διερεύνηση εκδήλωσης εργασιακού stress σε περίοδο οικονομικής κρίσης στο διοικητικό προσωπικό του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. *Περιεγχειρητική Νοσηλευτική*.1,(4).Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://dialogos.teiath.gr/handle/11400/8351>.
33. Παλάσκας, Π. (2007). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με άτομα με ειδικές ανάγκες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
34. Πανταζοπούλου, Φ. (2003). *Εργασιακό περιβάλλον και Ψυχικές επιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.

35. Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 14(11).
36. Παπαγιάννης, Α., Ρέπα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Στο *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 6-7 Ιουνίου(σ.σ. 57-81). Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
37. Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ. (1997). *Η Ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
38. Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη έκδοση.
39. Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2018, από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1263-ergasiako-kathestos-ton-ekpaideytikon-protovathmias>.
40. Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονοπούλου, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*. 14,(4), 367-391.
41. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.
42. Πατσαλής, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό βήμα*.τ.14.. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2018, από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/249-262.pdf.
43. Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Παπαηλιού, Χ.Φ., Ξανθάκου, Γ. & Χατζηχρήστου, Σ.(επιμ.), *Εκπαιδευτική– Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ' (σ.σ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
44. Πουλτίδης, Σ. (2017). *Η επιρροή της οικονομικής κρίσης στη λειτουργία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης : οι απόψεις και ο ρόλος των σχολικών διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 7

Νοεμβρίου 2018, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21082/4/PoultidisStavrosMsc2017.pdf>.

45. Ρηγοπούλου, Σ.Ε. (2002). *Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Έβρου, μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου.* (Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Θράκη. Ανακτήθηκε στις 6 Νοεμβρίου 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13219>.
46. Σαΐτης, Χ., (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
47. Σαγιαδινού, Γ.Σ. (2017). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2018, από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/676?show=full>.
48. Σπανιώλου, Χ. (2016). *Εργασιακό άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των φιλολόγων της Λακωνίας.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33194>.
49. Στάγια, Δ., Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική επετηρίδα. Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.* 7,56- 82. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.855>.
50. Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*(Διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
51. Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
52. Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της- μία εμπειρική έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

53. Τζουμάκα, Μ. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση φοιτητών του παιδαγωγικού τμήματος και του τμήματος αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
54. Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου. Στο Πολεμικός, Ν., Καϊλά, Μ., Καλαβάτης, Φ. (επιμ). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. 203-204. Αθήνα: Ατραπος.
55. Υ.Π.Ε.Θ., Ι.Ε.Π. *Αρχές οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων*. 2ος Κύκλος (βιβλίο μαθητή). Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», σελ. 16-19.
56. Φαναριώτη, Π. (2002). *Διοίκηση Υπηρεσιών και Οργανισμών*. Αθήνα: Σταμούλης.
57. Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
58. Χριστόφα, Ν.(2018). *Πώς το εργασιακό κλίμα επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή δέσμευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς. Ανακτήθηκε στις 27 Οκτωβρίου 2018, από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/11006/Christofa_Niki.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
59. Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: έννοιες, Θεωρία & τρόποι συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Ε. Μπένου.

Ξενογλώσση

1. Awa, W.L., Plaumann, M., Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*. 78 (2), 184-190. Doi: 10.1016/j.pec.2009.04.008. Retrieved in 20 September 2018, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19467822>.
2. Bakker, A.B., Albrecht, S.L., Leiter, M.P.(2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20(1), 4-28. Retrieved in 12 October 2018, from <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>.
3. Bakker, A.B., Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*. 13(3), 209-223. Retrieved in 24 October 2018

from https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_164.pdf.

4. Bakker, A., Killmer, C., Siegriest, J. & Schaufelli, W. (2000, 31 April). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 31, 884-891.
5. Beckers, D.G.J., van der Linden, D., Smulders, P.G.W., Kompier, M.A.J., van Veldhoven, M.J.P.M., van Yperen, N.W. (2004). Working overtime hours: relations with fatigue, work motivation and the quality of work. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*.46(12), 1282-1289. Retrieved in 27 October 2018, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15591981>.
6. BOIT (2011). *Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders. A practice report*. Retrieved in 23 September 2018 from http://www.burnoutintervention.eu/fileadmin/user_upload/BOIT_Good_practice_brochure_EN.pdf.
7. Brewer, E.W., Clippard, L.F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*. 13 (2), 169-186.Retrieved in 18 September 2018, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrdq.1022>.
8. Brewer, E.W., Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta- analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*. 53(1),102-123. Retrieved in 8 November 2018,from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1534484304263335>.
9. Brock, B.L., Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. California: Corwin Press Inc.
10. Cano-Garcia, F.J., Padilla-Munoz, E.M., Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teachers burnout. *Personality and Individual Differences*.38, 929-940.
11. Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*. 21,(3), 193-218. Doi: 10.1007/s10648-009-9106-y.
12. Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills CA: Sage.

13. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., Φιλοπούλου, Μ. (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
14. Creswell, J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Κουβαράκου, Ν. Αθήνα: Ελλην.
15. Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands- Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 86,499-512.
16. Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., Aelterman, A. (2006). An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*.45 (1),33-61,227. Retrieved in 20 September 2018, from <https://doi.org/10.1108/09578230710722449>.
17. Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*.3, 35-47. Doi:10.1.1.596.8184.
18. Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*. 28,514-528. Doi:10.1016/j.tate.2011.11.013.
19. Firth- Gozens, J., Payne, R. (1999). *Stress in health professionals: psychological and organizational causes and interventions*. UK: John Wiley& Sons.
20. Fornes, S., Rocco, T. (2004). *Commitment dements reframed(antecedents and concequences) for organizational effectiveness*. Retrieved in 26 October 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492195.pdf>.
21. Goddard, R., Goddard, M. (2006). Beginning Teachers Burnout in Queensland Schools: Association with Serious Intentions to Leave. *The Australian Education Researcher*. 33(2). Retrieved in 8 November 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766609.pdf>.
22. Gonzalez- Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*.68, 165-174. Retrieved in 13 October 2018, from <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/235.pdf>.

23. Grayzon, J.L., Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*. 24,1349-1363.Doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005.
24. Gullbanar, B. (2017). The relationship between Work Engagement and Organizational Trust: A study of Elementary School Teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*.5(2). Doi: 10.11114/jets.v.5i2.2052.
25. Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 43(1), 495-513.
26. Harter, J., Schmidt, F., Hayes, T. (2002). Business- Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 87(2),268-279. Doi: 10.1037//0021-9010.87.2.268.
27. Hultell, D., Gustarsson, J.P. (2010). Factors Affecting Burnout and Work Engagement in Teachers When Entering Employment Work. *Pubmed*. 40 (1), 85-98. Doi: 10.3233/WOR-2011-1209..
28. Kamtsios, S., Lolis, T. (2016). Investigating Burnout in Greek Teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*. 13(3), 196-216. Retrieved in 9 November 2018, from https://www.researchgate.net/publication/319096779_Investigating_burnout_in_Greek_teachers_Are_there_any_teachers_at_risk.
29. Kantas, A., Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*. 11(1), 94-100. Retrieved in 8 November 2018, from <https://doi.org/10.1080/02678379708256826>.
30. Klusman, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teacher's: Does the School Context Make a difference? *Applied Psychology: An International Review*. 57(1), 127-151. Retrieved in 8 December 2018, from <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>.
31. Kohermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Enschede, The Netherlands: Universiteit Twente. Retrieved in 20 October 2018, from <https://doi.org/10.3990/1.9789036533027>.

32. Kontoghiorghes, C., Awbrey, S., Feurig, P. (2003). Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*. 16(2), 181-211. Retrieved in 5 November 2018, from <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc3/papers/id155.pdf>.
33. Langelan, S., Bakker, A.B., van Doormen, J.P., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement. Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*. 4(3), 521-532. Doi:10.1016/j.paid.2005.07.009.
34. Lassibille, G. (2012). Teacher's Engagement at work in a Developing Country. *Journal of African Economies*. 22 (1),52-72. Doi: 10.1093/jae/ejs014.
35. Lavian, R.H. (2011). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers(full classes/ individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching : theory and practice*. 18(2),233-247. Retrieved in 18 September 2018, from <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632272>.
36. Leiter, M.P., Bakker, A. (2010). Work engagement: Introduction. In Bakker, A., Leiter, M. (eds), *Work engagement. A handbook of essential theory and research (p.p.1-10)*. N.Y.: Psychology press.
37. Leiter, M.P., Maslach, C. (2001). Burnout and health. In Baum, A., Revenson, T.A., & Singer, J.E. (eds), *Handbook of health psychology* (p.p. 415-422). New Jersey: Erlbaum.
38. Macey, W., Scheneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*. 1(1), 3-30. Retrieved in 23 October 2018 from http://www.benschneiderphd.com/Macey-Schneider_IOP_March_08.pdf
39. Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M.(1996). *The Maslach Burnout inventory manual. (3rd ed.)*. C.A. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
40. Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
41. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual review of Psychology*.52(1), 397-422. Retrieved in 23 October 2018 from <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
42. May, D.R., Gilson, R.L., Harter, L.M. (2001).The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at

- work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 77(1),11-37. Retrieved in 24 October 2018 from <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>.
43. Minqhui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., Potmesilc, M. (2018). Teachers Efficacy, Work Engagement and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in Psychology*.9. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00648.
 44. Moser, K. (1997). Commitment in organizations. *Psychologies*. 41(4), 160-170.
 45. Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R.M. (1982). *Employee- organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
 46. OECD (2001). *What Works in Innovation in Education- New School Management Approaches*. Paris: OECD.
 47. Pines, A., Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
 48. Rudaw, B. (1999). Stress and Burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. In Vandenberghe, R., Huberman, A.M. (eds), *A sourcebook of international research and practice*(p.p. 38-58). UK: Cambridge University Press.
 49. Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Management Psychology*. 21(7),600-619.
 50. Schaufeli,W.B., Bakker, A.B. (2003). *UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Valencia: Utrecht University.
 51. Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 25, 293-315 . DOI: 10.1002/job.248. Retrieved in 12 October 2018, from <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>.
 52. Shaufeli, W.B., Salanova, M. (2011). Work engagement: on how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20(1), 39-46. Retrieved in 27 October 2018, from. http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2011_Schaufeli-Salanova.pdf.
 53. Schaufeli, W.B., Tarris, T., Van Rhenen, W. (2008).Work holism, Burnout and Work Engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-

- being. *Applied Psychology: An International Review*. 57(2), 173-203. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x.
54. Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? In Truss, C., Alfes, K., Delbridge, R., Shantz, A., Soane, E. (eds), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.
 55. Shucks, B., Wolland, K. (2011). Employee Engagement: an examination of the antecedents and outcome variables. *Human Resource Development Review*. 14(4), 427-445. Retrieved in 24 October 2018 from <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601587>.
 56. Simpson, M.R., (2009). Predictors of work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20(3), 285-304.
 57. Sonnentag, S. (2003). Recovery work engagement and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*. 88 (3), 518-528. Retrieved in 23 October 2018 from <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.3.518>.
 58. Taris, T.W., Horh, J.E.V., Schaufeli, W.B., Schreurs, P.J. (2004). Inequity burnout and psychological withdrawal among teachers : A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress and Coping*. 17(1), 103-122. Retrieved in 20 September 2018, from <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/208.pdf>.
 59. Xanthopoulou, D., Baker, A.B., Heuren, E., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants. *Journal of Occupational Health Psychology*. 13(4), 345-356. Retrieved in 23 October 2018, from <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1076-8998.13.4.345>.
 60. Zeinabi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5(2010), 998-1003. Retrieved in 12 December 2018, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.225>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Ερωτηματολόγιο



Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας

Αγαπητοί συνάδελφοι,
σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης και εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας του νομού μας, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές αλλά και η πιθανή μεταξύ τους συσχέτιση. Για το λόγο αυτό ως άμεσα εμπλεκόμενοι θα σας παρακαλούσα να συνεισφέρετε στη προσπάθεια.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου θα ήθελα να επισημάνω τα ακόλουθα:

1. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν θα πρέπει να αναφέρεται το όνομά σας σε καμία από τις σελίδες τους, καθώς δεν εξετάζονται τα πρόσωπα αλλά οι απόψεις των συμμετεχόντων.

2. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

3. Δεν υπάρχουν λανθασμένες και σωστές απαντήσεις, απλά επιθυμούμε την καταγραφή με ακρίβεια της προσωπικής σας άποψης επί του ερωτήματος.

4. Για τον παραπάνω λόγο κάθε πρόταση συνοδεύεται από μία διαβαθμισμένη κλίμακα Likert 7 σημείων (1. Ποτέ 2. Μερικές φορές το χρόνο. 3. Μία φορά το μήνα. 4. μερικές φορές το μήνα) 5. Μία φορά τη βδομάδα 6. Μερικές φορές τη βδομάδα 7. Κάθε μέρα). Εσείς καλείστε να σκιάσετε τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας.

5. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά.

6. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για το χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας, στην διεξαγωγή της έρευνάς μου, στο πλαίσιο της διπλωματικής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων" του ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Νικολάου Ελένη
Ο επιβλέπων καθηγητής : Χρηστίδης Περικλής

1.Φύλο:

- Άνδρας Γυναίκα

2.Ηλικία:

- <35
 36- 45
 46- 55
 >55

3.Ειδικότητα
.....

4. Διδακτική εμπειρία

- <5
 6-12
 13- 20
 21- 30
 >30

5.Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Πτυχίο
 Δεύτερο πτυχίο
 Διδασκαλείο
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό

6. Επαγγελματική σχέση

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής
 Ωρομίσθιος

7.Τόπος κατοικίας
.....

8.Χρόνος που απαιτείται μέχρι να φτάσετε στο σχολείο:

- <15 λεπτά
 15-30 λεπτά
 30 λεπτά- 1 ώρα
 > από 1 ώρα
Άλλο:
.....

	Π Ο Τ Ε	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΧΡΟΝΟ	ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΟ ΜΗΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΜΗΝΑ	ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑ ΔΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΚΑ ΘΕ ΜΕ ΡΑ
1.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία	1	2	3	4	5	6	7
2.Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία μέρα δουλειάς	1	2	3	4	5	6	7
3.Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την μέρα.	1	2	3	4	5	6	7
4.Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5.Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	1	2	3	4	5	6	7
6.Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
7.Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/ στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
8.Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	1	2	3	4	5	6	7
9.Νιώθω "άδειος/α" στο τέλος μίας σχολικής ημέρας.	1	2	3	4	5	6	7
10.Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
11.Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	1	2	3	4	5	6	7
12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
13.Μπορώ να δημιουργήσω μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7

14.Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
15.Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
16.Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
17.Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	1	2	3	4	5	6	7
18.Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
19.Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/η.	1	2	3	4	5	6	7
20.Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους .	1	2	3	4	5	6	7
21.Στην πραγματικότητα δε μ' ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
22.Στη δουλειά μου αισθάνομαι να πλημμυρίζω από ενεργητικότητα.	1	2	3	4	5	6	7
23.Η εργασία που κάνω είναι χρήσιμη και γεμάτη νόημα.	1	2	3	4	5	6	7
24.Ο χρόνος κυλάει γρήγορα όταν εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
25.Νιώθω γεμάτος/η ενέργεια όταν εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
26.Είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
27.Όταν εργάζομαι ξεχνώ τα πάντα γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
28.Η εργασία μου	1	2	3	4	5	6	7

με εμπνέει.							
29.Όταν σηκώνομαι το πρωί έχω διάθεση να παύω στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
30.Νιώθω ευτυχισμένος/η όταν εργάζομαι με εντατικούς ρυθμούς.	1	2	3	4	5	6	7
31.Νιώθω υπερήφανος/η για τη δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
32.Είμαι τελείως απορροφημένος/η από την εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7
33.Όταν εργάζομαι είμαι ικανός/η να συνεχίσω τη δουλειά μου για πολλή ώρα.	1	2	3	4	5	6	7
34.Η δουλειά μου αποτελεί πρόκληση για μένα.	1	2	3	4	5	6	7
35.Η δουλειά μου με συναρπάζει.	1	2	3	4	5	6	7
36.Στη δουλειά μου έχω μεγάλη πνευματική αντοχή.							
37.Μου είναι δύσκολο να αποσπάσω τον εαυτό μου από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7