

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

της

Σταυρούλας Α. Αμαραντίδου

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του
Παν/μίου Θεσσαλίας.

Τρίκαλα

2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αθαν. Κουστέλιος, Αναπληρ. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Κων/νος Μπαγιάτης, Καθηγητής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αρ.θ. Εισ.: 10005/1
Ημ. Εισ.: 09/11/2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιδετικός Κωδικός: Δ
371.100 19
ΑΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107768

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Αθανάσιος Κουστέλιος, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
2. Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
3. Κων/νος Μπαγιάτης, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
4. Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
5. Ελιζάνα Πολλάτου, Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
6. Βασίλειος Γεροδήμος, Επίκ. Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
7. Γεώργιος Κώστα, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Δ.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σταυρούλα Λ. Αμαραντίδου: Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών : μια διαχρονική μελέτη
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανασίου Κουστέλιου, Αναπληρωτή Καθηγητή)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης και ειδικότερα η σχέση αιτίας – αιτιατού στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, τον Οκτώβριο και Μάιο. Ακόμη μελετήθηκε η επίδραση των οργανωσιακών μεταβλητών (ασάφειας ρόλου, σύγκρουσης ρόλου, ασφάλειας στην εργασία, αυτονομίας, διαχείρισης χρόνου) στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης αλλά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Στην έρευνα συμμετείχαν 490 καθηγητές φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από πέντε νομούς της χώρας (Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Κιλκίς, Κοζάνης). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μία σειρά από ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούσαν: την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τις οργανωσιακές μεταβλητές. Από τις διαστάσεις της εξουθένωσης η ‘συναισθηματική εξάντληση’ οδηγεί σε μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τη διάσταση ‘φύση της εργασίας’, χωρίς να ισχύει το αντίστροφο. Ο παράγοντας ‘φύση της εργασίας’ οδηγεί σε αυξημένο αίσθημα ‘προσωπικής επίτευξης’, χωρίς να ισχύει το αντίστροφο. Η επίδραση των οργανωσιακών μεταβλητών στις διαστάσεις της εξουθένωσης και ικανοποίησης επιβεβαιώθηκε μεταξύ της ασάφειας ρόλων και της ‘προσωπικής επίτευξης’, της σύγκρουσης ρόλων με τις διαστάσεις της ικανοποίησης ‘φύση της εργασίας’, ‘προϊστάμενος’, ‘οργανισμός ως σύνολο’, της αυτονομίας με τη διάσταση ‘οργανισμός ως σύνολο’ και τη ‘συναισθηματική εξάντληση’ και τέλος της ασφάλειας της εργασίας με τη ‘συναισθηματική εξάντληση’ και την αποπροσωποποίηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής βιώνουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με το επάγγελμα τους.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων

ABSTRACT

Stavroula L.Amarantidou: Teacher's job burnout and job satisfaction:
a longitudinal survey

(Under the supervision of Athanasios Koustelios, Associate Professor)

The purpose of this study was to investigate the relationship of burnout and job satisfaction and, in particular, the relationship of cause - effect relationship in education, in two different times of the school year, in October and May. The impact of organizational variables (role ambiguity, role conflict, security in work, autonomy, time management) in the burnout symptoms and satisfaction of teachers in the workplace, was also studied. The survey involved 490 physical education teachers of primary and secondary education from five prefectures (Drama, Kavala, Serres, Kilkis, Kozani). Participants completed a series of questionnaires that assess: job satisfaction, the burnout experienced by teachers and organizational variables. As far as the dimensions of burnout are concerned 'emotional exhaustion' leads to lower job satisfaction in the dimension 'nature of work', but not vice versa. The factor 'nature of work' leads to an increased sense of 'personal accomplishment', not vice versa. The impact of organizational variables on dimensions of burnout and satisfaction was confirmed by the ambiguity of roles and the 'personal accomplishment', the conflict of roles with the dimensions of satisfaction 'nature of work', 'supervisor', 'organization as a whole', autonomy with dimension 'organization as a whole' and 'emotional exhaustion' and job security with 'emotional exhaustion' and 'depersonalization'. The results showed that physical education teachers experiencing low levels of burnout are very satisfied with their profession.

Key-Words: job satisfaction, job burnout, physical education teachers, role ambiguity, role conflict

*Η παρούσα διατριβή
αφιερώνεται στην αγαπημένη μου
οικογένεια, το σύζυγο και τα παιδιά μου,
χωρίς την αμέριστη αγάπη, ηθική και έμπρακτη
συμπράσταση των οποίων, δε θα ήταν δυνατό
να επιτευχθεί*

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι ότι αποτελεί χρέος μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με βοήθησαν όχι μόνο ηθικά, αλλά και έμπρακτα, στην ολοκλήρωσή της παρούσας διατριβής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, ιδιαίτερα, στον Αναπληρωτή Καθηγητή Αθανάσιο Κουστέλιο, ως εποπτεύων της διατριβής μου, για την προσεκτική του καθοδήγηση και την πολύτιμη συνεισφορά του, στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της διατριβής.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ειλικρινή εκτίμησή μου προς τους Ιωάννη Θεοδωράκη, Καθηγητή και Κωνσταντίνο Μπαγιάτη, Καθηγητή, για την τιμή που μου κάνανε να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής και για τις χρήσιμες υποδείξεις τους.

Ευχαριστώ το συνάδελφο μου Νικόλαο Τσιγγίλη, για τη βοήθεια που παρείχε για το λογισμικό πρόγραμμα AMOS επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω, την αγαπητή κ. Αρετή Παππά, σχολική σύμβουλο (των νομών Δράμας, Σερρών και Κιλκίς), η οποία βοήθησε καθοριστικά στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Καθώς και τους προϊσταμένους των γραφείων φυσικής αγωγής που διευκόλυναν την διανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κ. Σπύρο Ακριτίδη, κ. Βασίλη Νικολαΐδη, κ. Κων/ντίνο Παπακωνσταντίνου, κ. Γεώργιο Γεωργιάδη, κ. Δημήτριο Γκατζάλα, των νομών Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Κιλκίς και Κοζάνης αντίστοιχα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω, ιδιαίτερα, όλους τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής που με εμπιστεύτηκαν και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, σ' αυτούς ανήκει ένα πολύ σημαντικό κομμάτι πραγματοποίησης της έρευνας. Χωρίς τη βοήθεια όλων όσων αναφέρθηκαν, η έρευνα δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα ευχαριστήσω το σύζυγο μου και τα παιδιά μου, για την αξιοσημείωτη υπομονή και κατανόηση που έδειξαν κάθε φορά που χρειάστηκε να στερηθούν την παρουσία μου κατά την εκπόνηση της διατριβής αυτής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT.....	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xi
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Καθορισμός του προβλήματος.....	5
Σημασία της έρευνας.....	7
Σκοπός της έρευνας.....	9
Υποθέσεις της έρευνας.....	9
Περιορισμοί της έρευνας.....	10
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	12
Εργασία.....	12
Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	13
Θεωρίες παρακίνησης και επαγγελματική ικανοποίηση.....	15
Άλλες θεωρίες και επαγγελματική ικανοποίηση.....	17
Αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	20
Συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	24
Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	27
Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	32
Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	39
Θεωρίες της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	43
Αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	47
Συμπτώματα και συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	54
Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	59
Μέτρα προφύλαξης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	60
Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης.....	63
Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης.....	77
Σχέση οργανωσιακών μεταβλητών με την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση.....	87

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	90
Δείγμα	90
Εργαλεία μέτρησης	94
Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης	94
Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης.....	95
Μέτρηση οργανωσιακών μεταβλητών.....	96
Διαδικασία μέτρησης.....	97
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	98
Στατιστική ανάλυση	98
Διερεύνηση ψυχομετρικών ιδιοτήτων των οργάνων μέτρησης	99
Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	99
Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	104
Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της ασάφειας ρόλων	109
Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της σύγκρουσης ρόλων.....	111
Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της αυτονομίας.....	114
Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία (job security).....	115
Έλεγχος υποθέσεων.....	117
Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	118
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	124
Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν	129
Αιτιατές σχέσεις	136
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	145
Πρακτικές εφαρμογές.....	145
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	150

Σύνοψη	152
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	157
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	196

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	Μέση ηλικία και εμπειρία των καθηγητών φυσικής αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση (πρώτη μέτρηση).....	90
Πίνακας 2.	Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα (πρώτη μέτρηση).....	91
Πίνακας 3.	Μέση ηλικία και εμπειρία των καθηγητών φυσικής αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση (δεύτερη μέτρηση).....	92
Πίνακας 4.	Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα (δεύτερη μέτρηση).....	93
Πίνακας 5.	Μέση ηλικία και εμπειρία των καθηγητών φυσικής αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση (μετά την ταυτοποίηση).....	93
Πίνακας 6.	Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα μετά την ταυτοποίηση.....	94
Πίνακας 7.	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων.....	100
Πίνακας 8.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	101
Πίνακας 9.	Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων	102
Πίνακας 10.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση).....	102
Πίνακας 11.	Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων (δεύτερη μέτρηση).....	103

Πίνακας 12.	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	105
Πίνακας 13.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	105
Πίνακας 14.	Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης.....	106
Πίνακας 15.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση).....	107
Πίνακας 16.	Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης (δεύτερη μέτρηση).....	108
Πίνακας 17.	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της ασάφειας ρόλων.....	110
Πίνακας 18.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ασάφειας ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	110
Πίνακας 19.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ασάφειας ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση).....	111
Πίνακας 20.	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της σύγκρουσης ρόλων.....	112
Πίνακας 21.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σύγκρουσης ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	113
Πίνακας 22.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σύγκρουσης ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση).....	113

Πίνακας 23.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτονομίας, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	115
Πίνακας 24.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτονομίας, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση).....	115
Πίνακας 25.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	116
Πίνακας 26.	Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση).....	117
Πίνακας 27.	Συσχετίσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης.....	120
Πίνακας 28.	Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης με διάφορες οργανωσιακές μεταβλητές.....	121
Πίνακας 29.	Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης με διάφορες οργανωσιακές μεταβλητές (δεύτερη μέτρηση).....	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.	Επίδραση των αμοιβών στην ικανοποίηση.....	24
Σχήμα 2.	Αποτελέσματα ανάλυσης διαδρομής για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ «της φύσης της εργασίας» και της «συναισθηματικής εξάντλησης».....	119
Σχήμα 3.	Αποτελέσματα ανάλυσης διαδρομής για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ «της φύσης της εργασίας» και της «προσωπικής επίτευξης».....	120
Σχήμα 4.	Αποτελέσματα ανάλυσης διαδρομής για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ της «σύγκρουσης ρόλων» και του «οργανισμού ως σύνολο»	123

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ : ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η *εργασία* είναι μια από τις υψηλότερες αξίες της κοινωνίας. Για τον άνθρωπο η εργασία είναι απαραίτητη, καλύπτει πάρα πολλές πτυχές της ζωής του, χωρίς αυτήν η ζωή του μοιάζει κενή και χωρίς νόημα. Από τη μία πλευρά του προσφέρει τα απαραίτητα οικονομικά μέσα, ώστε να εξασφαλίσει μια άνετη ζωή, κερδίζοντας συγχρόνως την αυτονομία και την ελευθερία του. Από την άλλη, ο άνθρωπος νιώθει χρήσιμος μέσα από τη διαδικασία παραγωγής έργου και ικανοποιεί την έμφυτη τάση που έχουν όλοι οι άνθρωποι για δημιουργία. Ακόμα, είναι μια ευκαιρία για νέα βιώματα και καλλιέργεια του πνεύματος, τα οποία οδηγούν στην αυτογνωσία και την όξυνση της κριτικής ικανότητας.

Η εργασία προσφέρει γόνιμες βάσεις για συνεργασία και ομαδικότητα, όπως και για επικοινωνία και επαφή με πολλούς ανθρώπους. Έτσι το άτομο νιώθει μέρος της κοινωνίας όπου ζει και διαπνέεται από ένα αίσθημα ολοκλήρωσης και ηθικής ικανοποίησης μέσα από την προσφορά του στο κοινωνικό σύνολο. Η σταθερότητα της κοινωνίας εξαρτάται από την ψυχική υγεία των πολιτών της που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το τρόπο ζωής τους. Οι ρυθμοί της καθημερινότητας, οι υποχρεώσεις και ο σύγχρονος τρόπος ζωής, έχουν επιτρέψει στο άγχος, το στρες και την πίεση να διαδραματίζουν καταλυτικό και πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλους τους τομείς της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου.

Η εργασία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη ψυχολογία του ατόμου. Το *επαγγελματικό στρες* παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως ένα σύγχρονο πρόβλημα που προκύπτει από την έντονη ζωή, την πίεση, τις άσχημες συνθήκες ζωής και εργασίας, το μεγάλο φόρτο εργασίας και τις πολλές υποχρεώσεις. Είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που από πολλούς καθορίζεται με βάση τις αρνητικές του επιπτώσεις. Ο Seyle (1974) όμως τόνισε, ότι το στρες ενδυναμώνει τον άνθρωπο ως ένα βαθμό και είναι απαραίτητο για να μην νιώθει ανία και δυστυχία. Ωστόσο, η ποσότητα αλλά και το είδος του στρες που εξυπηρετεί τέτοιους σκοπούς διαφέρει από άτομο σε άτομο. Αυτό σημαίνει ότι άτομα που τους αρέσει να διακινδυνεύουν και να

ζουν έντονες καταστάσεις, χρειάζονται αρκετές προκλήσεις και ρίσκα για να φτάσουν σε διέγερση. Αντίθετα, τα άτομα που δεν αρέσκονται στο να διακινδυνεύουν και να αναζητούν εντάσεις, παγιδεύονται σε ένα καταστροφικό στρες, όταν το επάγγελμα ή η καθημερινή τους δραστηριότητα περιέχει τέτοια στοιχεία.

Το άγχος δεν είναι συνώνυμο του στρες, αλλά παθολογική προσαρμογή στο στρες. Πιο συγκεκριμένα, το άγχος μπορεί να οριστεί ως δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Κατά τον Fisher (1986), το άγχος είναι μια σωματική ή ψυχοκοινωνική κατάσταση του περιβάλλοντος, ενώ ο Cox (1985) θεωρεί ότι το άγχος αναπτύσσεται από ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος του. Ως άγχος, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί η αδυναμία ανταπόκρισης του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, ιδιαίτερα όταν το άτομο αυτό, θεωρεί ότι η αδυναμία του αυτή θα έχει σοβαρές συνέπειες για το ίδιο (Κάντας, 1995). Τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ευαισθησία που επιδεικνύουν στα αγχογόνα γεγονότα, την ερμηνεία που τους δίνουν και τις αντιδράσεις που εμφανίζουν.

Στο χώρο της εργασίας το *επαγγελματικό άγχος* είναι οι αγχογόνες εκείνες καταστάσεις, που σχετίζονται με την εργασία ή προκαλούνται από συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Κάντας, 1995). Ένα άλλο σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι οι συνέπειες που έχει το άγχος και το στρες στην εργασιακή συμπεριφορά, όπως η εμφάνιση προβλημάτων του λόγου, η μείωση του ενδιαφέροντος για τη δουλειά, η μείωση της ενεργητικότητας, η αύξηση των απουσιών, η μετάθεση ευθυνών και η επιφανειακή αντιμετώπιση των προβλημάτων και των θεμάτων της εργασίας.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας στο χώρο της εργασίας είναι η *επαγγελματική ικανοποίηση*. Εμφανίσθηκε ως βασικός παράγοντας της εργασίας, από τότε που αναπτύχθηκαν οι διάφορες θεωρίες παρακίνησης και συνδέθηκε με τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αξίες της. Όσον αφορά τον ορισμό της *επαγγελματικής ικανοποίησης*, ο Locke (1976) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως την ευχάριστη και συναισθηματική κατάσταση, αποτέλεσμα της εκτίμησης της εργασιακής εμπειρίας. Αργότερα ο Brief (1998) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως την εσωτερική κατάσταση που εκφράζεται με ένα βαθμό ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας από την εμπειρία της εργασίας.

Κατά τη διάρκεια των ετών, πολλοί ερευνητές έχουν εξετάσει το ρόλο του ευτυχή/παραγωγικού εργαζόμενου ως το "ιερό ποτήρι", που συνήθως ταυτιζόταν στην έρευνα στον εργασιακό χώρο με την επαγγελματική ικανοποίηση. Πιο χαρακτηριστικά, η

δυστυχία ήταν εξισωμένη με την επαγγελματική δυσαρέσκεια. Σχετικές έρευνες έχουν εστιάσει πρώτιστα στην εξέταση των πιθανών αρνητικών συνεπειών που έχει το στρες ή η δυσαρέσκεια του εργαζομένου, όπως η συστηματική αποχή από την εργασία, η κινητικότητα στην εργασία και η κακή απόδοση. Ειδικότερα, αυτό το πεδίο δράσης της έρευνας του εργασιακού χώρου, επικεντρώνεται στις προσπάθειες να ελαχιστοποιήσει τις οικονομικές δαπάνες που αποδίδονται στις αρνητικές συνέπειες του επαγγελματικού στρες (Jex, 1998), της επαγγελματικής εξουθένωσης (Wright & Cropanzano, 1998), της αρνητικής συναισθηματικότητας (Spector, Chen, & O'Connell, 2000), και της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης (Spector, 1997).

Ξεχωριστή αναφορά χρειάζεται να γίνει και στην *επαγγελματική εξουθένωση*, ένα εξίσου σημαντικό φαινόμενο στο χώρο της εργασίας, μια ψυχολογική διαδικασία συναφή αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος. Η δημοτικότητα του όρου τα τελευταία χρόνια οδήγησε σε κάποια σύγχυση, τονίστηκε όμως ότι δεν είναι συνώνυμος με το 'επαγγελματικό άγχος', την 'κούραση', την 'αποξένωση' ή την 'κατάθλιψη'.

Πολλοί ερευνητές, όπως οι Cordes και Dougherty (1993), δήλωσαν ότι δεν είναι ξεκάθαρη η διάκριση της εξουθένωσης από το άγχος (στρες) ενώ οι Maslach και Leiter, (1999) βρήκαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης (μια από τις διαστάσεις της εξουθένωσης) και του στρες, με χαρακτηριστική την έλλειψη ενέργειας και το αίσθημα πως οι αντοχές του ατόμου συναισθηματικά έχουν εξαντληθεί (Cordes & Dougherty, 1993).

Ο όρος *επαγγελματική εξουθένωση* απεικονίζει μια κατάσταση σωματικής και πνευματικής εξάντλησης που παρατηρείται σε διάφορους εργασιακούς χώρους. Είναι το αποτέλεσμα υπερβολικού στρες που φαίνεται να βιώνουν οι εργαζόμενοι και μπορεί να οριστεί ως η αυξανόμενη εξάντληση των συναισθηματικών και σωματικών αντοχών εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών. Η κατάσταση αυτή μπορεί να συμβαίνει σε διάφορες στιγμές και σε διάφορα άτομα και έχει ως συνέπεια τις αλλαγές στη συμπεριφορά αλλά και στην ψυχική κατάσταση του εργαζόμενου.

Για να γίνει πιο σαφές, πρέπει να τονιστεί, ότι η εξουθένωση είναι μια μορφή παρατεταμένου χρόνιου επαγγελματικού άγχους που ξεπερνά τα όρια αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει. Αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία που καταλήγει σε αδυναμία προσαρμογής του ατόμου στο επαγγελματικό άγχος που νιώθει. Προκαλείται από τις δυσανάλογα υψηλές προσπάθειες ως προς το χρόνο εργασίας, της συναισθηματικής εμπλοκής και συναισθηματικής κατανόησης, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης ικανοποίησης επιπρόσθετα με έντονες συνθήκες εργασίας (υψηλές απαιτήσεις).

Παράλληλα μπορεί να έχει επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής του ατόμου, εκδηλώνει αρνητική στάση στο χώρο εργασίας, πιστεύει πως είναι αδύνατο να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του, ενώ υπάρχει ένταση και αναστάτωση στις διαπροσωπικές και οικογενειακές του σχέσεις. Το τελικό αποτέλεσμα στο χώρο εργασίας μπορεί να είναι η μειωμένη αποτελεσματικότητα και η ασυνεπής απόδοση του, ενώ είναι πιθανό να παρουσιάσει ανάρμοστη συμπεριφορά και τελικά να παραιτηθεί (Cheniss,1980; Freudenberger, 1980).

Ο μεγαλύτερος αριθμός ερευνών έδειξε ότι η εξουθένωση, το άγχος και η κατάθλιψη είναι χωριστές έννοιες, ακόμα κι αν μπορεί να έχουν διάφορα κοινά χαρακτηριστικά. Ειδικά στα ευαίσθητα άτομα, με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης που οφείλονται στην καθημερινή εργασία, η κατάθλιψη και η συμπτωματολογία της εξουθένωσης μοιράζονται παρόμοια ποιοτικά "χαρακτηριστικά". Από πολλούς το ζήτημα αυτό θεωρήθηκε πως χρειάζεται περαιτέρω αποσαφήνιση και πρέπει να είναι στο επίκεντρο μελλοντικής έρευνας (Χατζηπαντελή,1999).

Τα τελευταία χρόνια η 'εξουθένωση' είναι ένα φαινόμενο που επιδρά σημαντικά στο σύγχρονο πολιτισμό, ιδιαίτερα στις Δυτικές κοινωνίες και την Ιαπωνία, ενώ η έρευνα για την εξουθένωση έχει επεκταθεί διεθνώς και έχει οδηγήσει σε νέα εννοιολογικά πρότυπα. Στα προηγούμενα 25 έτη έρευνας έχει διαπιστωθεί η πολυπλοκότητα της, και οι ερευνητές τοποθετούν τη μεμονωμένη εμπειρία του στρες μέσα σε ένα μεγαλύτερο οργανωτικό πλαίσιο της σχέσης των ανθρώπων με την εργασία. Θεωρείται πως η έγκυρη ερευνητική βάση σχετικά με το σύνδρομο της εξουθένωσης καθώς και η εστίαση της έρευνας στην κοινωνική διάσταση της εξουθένωσης, στη δέσμευση του ατόμου στην εργασία, μπορεί να δημιουργήσει νέες προοπτικές στις παρεμβάσεις για την ανακούφιση από την εξουθένωση αλλά και την πρόληψη. Γενικότερα αυτό έχει μια ευδιάκριτη και πολύτιμη συμβολή στην υγεία και την ευημερία των ανθρώπων (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Είναι αξιοσημείωτο, ότι πολλοί ερευνητές συσχετίζουν την εξουθένωση με άλλες μεταβλητές που επιδρούν στο στρες. Συγκεκριμένα από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τέτοιες μεταβλητές είναι η ασάφεια ρόλου, η σύγκρουση ρόλων, ο φόρτος εργασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση, η τάση για αναδιοργάνωση, και η οργανωτική δέσμευση, που συνδέονται με το σύνδρομο της εξουθένωσης (Bacharach, Bamberger & Conley, 1991; Boles, Johnson & Hair, 1997; Cordes & Dougherty, 1993; Lee & Ashforth, 1996).

Καθορισμός του προβλήματος

Η εξουθένωση, το άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι προβλήματα που εμφανίζονται σε πολλά επαγγέλματα, αλλά είναι σημαντικότερα κυρίως στα κοινωνικά επαγγέλματα, μια και σ' αυτά οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με πιο πολύ κόσμο από ότι σε άλλα επαγγέλματα. Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη για εκτενή έρευνα των παραπάνω προβλημάτων στο χώρο με τα επαγγέλματα που παρέχουν υπηρεσίες.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι άλλες ομάδες επαγγελματιών, οι δικαστικοί, οι γιατροί, οι νοσοκόμες, οι αστυνομικοί, οι εργαζόμενοι σε κοινωνικές υπηρεσίες και άλλοι, ασχολούνται με την προσφορά υπηρεσιών στον άνθρωπο, με τη διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων ή τη λήψη αποφάσεων, μια κατεύθυνση που απαιτεί μεγάλη προσωπική ψυχολογική εμπλοκή. Ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες, έχοντας το πρόσθετο φορτίο της ευθύνης της ευημερίας των άλλων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να παρουσιάζουν έντονα προβλήματα κόπωσης, και συχνά να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση.

Το επαγγελματικό άγχος, και ειδικότερα αυτό των εκπαιδευτικών, άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, κυρίως εξαιτίας της επίδρασης που έχει πάνω στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην εξεύρεση τρόπων και τεχνικών αποτελεσματικής διαχείρισης και αντιμετώπισής του. Σύμφωνα με έρευνες φαίνεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν μέτριο ή υψηλό άγχος και μπορεί να βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, αγγίζει το 33% στη Βρετανία και το 70% στην Αμερική (Travers & Cooper, 1996). Πολλές από τις αιτίες είναι οι πολυάριθμες τάξεις, οι αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος, η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη βιβλίων, η ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, η γραφειοκρατία αλλά και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Διαπιστώθηκε πως το άγχος, η πίεση από τον έλεγχο των σχολικών συμβούλων, οι απαιτήσεις και ο φόρτος εργασίας, είναι κάποιοι από τους λόγους που ωθούν πολλούς εκπαιδευτικούς σε παραίτηση ή αλλαγή εργασίας. Αξιοσημείωτο επίσης είναι, πως πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται παγιδευμένοι στις εργασίες τους και παραμένουν εκεί, επειδή η πιθανότητα της εύρεσης μιας άλλης εργασίας δεν θα προσφέρει τις ίδιες αποδοχές.

Στη χώρα μας σύμφωνα με έρευνα που παρουσίασε το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) το 2000, αναφέρεται ότι από τα πλέον συνήθη προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία είναι το άγχος σε ποσοστό

28% και η επαγγελματική εξουθένωση σε ποσοστό 23%. Σε άλλη έρευνα (Κάντας, 1998) αναφέρονται ως κυριότερες πηγές άγχους και εξουθένωσης ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη κονδυλίων, η οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, το επίπεδο των μαθητών, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη σεβασμού και η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση.

Επιπρόσθετα σε μεγάλο αριθμό μελετών στο χώρο της εκπαίδευσης, φάνηκε πως η πίεση του χρόνου, η έλλειψη ελέγχου πάνω στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η κακή διαγωγή των μαθητών, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους, οι λίγες ευκαιρίες εξέλιξης καριέρας, οι περιβαλλοντικοί περιορισμοί ήταν μερικές από τις αιτίες που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε εξουθένωση, δυσαρέσκεια, κατάθλιψη, άγχος και άλλα προβλήματα υγείας (Barnade & Burns, 1994; Burke, 1996; Chaplain, 1995; Hart, 1994; Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994; Lee, Dedrick, & Smith, 1991; Vancouver, Millsap & Peters, 1994; Vecchio, 1993). Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί με συμπτώματα εξουθένωσης εκδηλώνουν μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας καθώς και συνεχή ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους. Μπορεί ακόμη να οδηγηθούν σε χαμηλή αυτοαντίληψη, σωματική κόπωση και χαμηλές προσδοκίες τους εργασιακού τους ρόλου (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

Η κοινωνία μας, ο μοντέρνος τρόπος ζωής, το σχολικό περιβάλλον έχουν δημιουργήσει μια ιδιαίτερη κατάσταση άγχους, που επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων με κούραση, πονοκεφάλους και στομαχικές διαταραχές. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση που δημιουργείται εξ αιτίας των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης και του σχολείου, βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση για να πραγματοποιήσουν τους στόχους του οργανισμού αλλά και τους δικούς τους. Στην αγωνία που συχνά δημιουργείται από τις υπερβολικές απαιτήσεις της εργασίας, προστίθεται και η έλλειψη ικανοποίησης του ίδιου του ατόμου από τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται απογοητευμένο και ανικανοποίητο.

Δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους όσο και για την αποδοτική διδασκαλία. Όπως επισήμανε ο Shann, (1998), η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας ζωτικός σύνδεσμος στην αλυσίδα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η ικανοποίηση τους επηρεάζει την επαγγελματική τους απόδοση, την ψυχολογική τους φθορά, και τελικά την απόδοση των μαθητών.

Το πιο σημαντικό όμως, είναι η κοινή διαπίστωση όλων, ότι η θετική στάση του εκπαιδευτικού δημιουργεί ένα περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση και μπορεί να έχει

θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών (Lumsden, 1998). Μερικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα σε μια θετική στάση στο χώρο της εργασίας τους, είναι: η υποστήριξη από τους διευθυντές τους και την ηγεσία της εκπαίδευσης, η καλή συμπεριφορά των μαθητών, η θετική σχολική ατμόσφαιρα, και η αυτονομία των εκπαιδευτικών (Perie & Baker, 1997).

Γίνεται σαφές λοιπόν, ότι το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πραγματικότητα στο χώρο των εκπαιδευτικών, που επηρεάζει καταρχήν τους ίδιους και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα στη δουλειά τους. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οδηγεί στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική τους εξουθένωση, αλλά και η επαγγελματική τους ικανοποίηση μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό γίνεται τα τελευταία χρόνια μία περισσότερο οργανωμένη επιστημονικά προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών της εξουθένωσης και της μειωμένης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σημασία της έρευνας

Τα μεγάλα προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αρνητικής δημόσιας αντίληψης για τα σχολεία της χώρας. Καταγράφεται όμως συχνά ότι το πεδίο στο οποίο ο σημερινός εκπαιδευτικός χρειάζεται σημαντική υποστήριξη είναι η συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση. Στις μέρες μας συζητιέται πλέον και στη χώρα μας το φαινόμενο της ψυχικής κόπωσης του εκπαιδευτικού (teacher stress) που οφείλεται κυρίως στο αίσθημα εγκατάλειψής του από την πολιτεία (Neave, 1998). Επίσης το χρόνιο άγχος θεωρείται ότι οδηγεί σε καταστάσεις που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), που φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τους επαγγελματίες στους χώρους της Παιδείας και της Υγείας (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα τελευταία χρόνια οι προσδοκίες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα αυξημένες, εντείνοντας την πίεση στον εργασιακό τους χώρο συνοδευόμενη από μειωμένα επίπεδα ηθικού και ικανοποίησης από την εργασία τους. Ακόμη, μειώνεται η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και το σύγχρονο σχολικό σύστημα δεν αναπτύσσει ολόπλευρα την ατομικότητα, ώστε να ικανοποιείται η ύψιστη ανάγκη της «αυτοπραγμάτωσης» (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006).

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα να καταγραφούν οι αγχογόνες καταστάσεις όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, να διερευνηθούν οι αιτίες εκείνες που τις προκαλούν αλλά και να αναγνωριστούν οι συνέπειες τους, όπως συμπτώματα εξουθένωσης και έλλειψη ικανοποίησης. Πραγματοποιήθηκε διαχρονική μελέτη με δυο μετρήσεις, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, γιατί οι διαχρονικές μελέτες με επαρκή δείγματα και με κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά κυρίως της εξουθένωσης ώστε να αναδειχθούν αποτελεσματικότερα μέτρα παρέμβασης που θα στοχεύουν μέσω της προαγωγής της ευεξίας των εργαζομένων, στη βελτίωση του επιπέδου των παρεχομένων υπηρεσιών.

Παράλληλα διακρίνονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που θα βοηθήσει στο σχεδιασμό στρατηγικών καταπολέμησης του άγχους, της εξουθένωσης και της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Σημαντικό μέρος της εργασίας αποτελεί η μελέτη της σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης και της εξουθένωσης. Τόσο η ικανοποίηση όσο και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνυφασμένες με την αποδοτικότητα και έχουν άμεση και ουσιαστική επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών όπως η κοινή λήψη αποφάσεων, οι ανταμοιβές και η αναγνώριση για την απόδοση, η βελτίωση στις ευκαιρίες για την επαγγελματική εξέλιξη, τα αυξημένα επίπεδα υποστήριξης από την ηγεσία αλλά και από τους γονείς θα βοηθήσουν να προαχθεί μια ατμόσφαιρα που υποκινεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για να εκτελέσουν καλύτερα την εργασία τους, αλλά και να νιώσουν περισσότερη ικανοποίηση από αυτή.

Εάν λοιπόν εφαρμοστούν οι κατάλληλες στρατηγικές θα υπάρχει πιθανότητα εξάλειψης του φαινομένου της εξουθένωσης, ενώ εάν οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι θα είναι και πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Πρέπει να τονιστεί η αναγκαιότητα της προσπάθειας να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια θετική πνευματική και συναισθηματική στάση για την εργασία τους. Αλλά και η ανάγκη να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης του στρες, ώστε να προληφθούν φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης και οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ασκήσουν πιο εποικοδομητικά το πολύ σημαντικό τους έργο.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας), μέσα σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς (στην αρχή και στο τέλος της σχολικής περιόδου). Συγκεκριμένα ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης και ειδικότερα η σχέση αιτίας – αιτιατού στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξετάζεται εάν η εμφάνιση των συμπτωμάτων της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με το επάγγελμα τους ή το αντίστροφο, δηλαδή ότι εξαιτίας της εξουθένωσης που βιώνουν εμφανίζονται και δυσαρεστημένοι με το επάγγελμα τους.

Επιμέρους σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης των οργανωσιακών μεταβλητών όπως της ασάφειας ρόλου, της σύγκρουσης ρόλου, της αυτονομίας, της ασφάλειας στην εργασία αλλά και της διαχείρισης του χρόνου στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης αλλά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο.

Υποθέσεις της έρευνας

Με τη βοήθεια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- Η επαγγελματική εξουθένωση (job burnout) οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction).
- Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (job burnout).
- Η επαγγελματική εξουθένωση (job burnout) και η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) προκαλούνται από ένα σύνολο οργανωσιακών μεταβλητών όπως η σύγκρουση ρόλων, η ασάφεια ρόλων, η αυτονομία και η διαχείριση του χρόνου.

Μηδενικές υποθέσεις είναι οι εξής:

- Η επαγγελματική εξουθένωση (job burnout) δεν οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction).
- Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) δεν οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση (job burnout).

- Η επαγγελματική εξουθένωση (job burnout) και η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) δεν προκαλούνται από ένα σύνολο οργανωσιακών μεταβλητών όπως η σύγκρουση ρόλων, η ασάφεια ρόλων, η αυτονομία και η διαχείριση του χρόνου.

Περιορισμοί της έρευνας

Η προτεινόμενη έρευνα θα μελετήσει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης εργαζομένων σ' ένα συγκεκριμένο χώρο εργασίας, αυτό της εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή θα εστιαστεί στους καθηγητές φυσικής αγωγής έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δε μπορούν να έχουν γενικευτική ισχύ στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (αν και είναι πιθανόν να έχουν πολλά κοινά στοιχεία), ούτε και σε άλλες ειδικότητες. Άλλωστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. ελλιπής αξιολόγηση, συγκεντρωτισμός, πολλαπλές και άσκοπες μεταρρυθμίσεις, δογματικότητα, αναχρονιστικός προσανατολισμός, κ.ά.), που το διαφοροποιούν από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και άλλες ειδικότητες για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ικανοποίησης και εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Στην παρούσα μελέτη επτά διαφορετικά εργαλεία μέτρησης δόθηκαν για συμπλήρωση στους καθηγητές φυσικής αγωγής, αφού ο αριθμός των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με τη διασπορά τους σε πέντε διαφορετικούς νομούς της χώρας δεν επέτρεψαν τη διανομή των οργάνων μέτρησης σε επτά διαφορετικές χρονικές στιγμές. Αρκετοί ερευνητές στο παρελθόν επισήμαναν το γεγονός ότι η χορήγηση διαφορετικών ερωτηματολογίων την ίδια χρονική στιγμή μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να οδηγήσει σε αυξημένες συσχετίσεις (Burke, 1999; Johns, Xie, & Fang, 1992; Taber & Taylor, 1990). Στα ερωτηματολόγια πρώτα παρουσιάστηκαν αυτά που αφορούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση, επειδή η σχέση τους ήταν το κεντρικό θέμα στην παρούσα μελέτη, ενώ τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια παρουσιάζονταν με τυχαία σειρά, ελπίζοντας ότι η τυχαία σειρά εμφάνισης και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων θα βοηθούσε στον περιορισμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων οργάνων μέτρησης (Τσιγγίλης, 2005). Θετικό ήταν ότι μόνο τα δυο πρώτα ερωτηματολόγια είχαν σχετικά μεγάλο αριθμό ερωτήσεων (22 και 24 αντίστοιχα), ενώ αυτά που αφορούσαν τις οργανωσιακές μεταβλητές ήταν σχετικά μικρά (από 4 έως

και 8 ερωτήσεις) και οι εκπαιδευτικοί δεν παραπονέθηκαν ότι τους κούρασε ή τους μπερδέψε το πλήθος των διαφορετικών ερωτηματολογίων που τους παρουσιάστηκε και τις δυο χρονικές στιγμές.

Στο σχεδιασμό των μελλοντικών μελετών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι μεθοδολογικές αδυναμίες των μελετών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα (συγχρονικός σχεδιασμός, μικρά δείγματα, αυτο-αναφορές κ.ά.). Ειδικότερα, ορισμένοι περιορισμοί που θέτει η συγχρονική φύση των μελετών θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με το διαχρονικό σχεδιασμό, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να προσδιοριστούν αιτιολογικές σχέσεις. Στην παρούσα μελέτη τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές στην αρχή και στο τέλος της σχολικής περιόδου (διαχρονική μελέτη), σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί καλύτερα η σχέση της ικανοποίησης και της εξουθένωσης, καταγράφοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε καθηγητές φυσικής αγωγής στους οποίους υπήρχε πρόσβαση, μέσω των γραφείων φυσικής αγωγής. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούσαν καθηγητές φυσικής αγωγής από πέντε νομούς της χώρας (Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Κιλκίς, Κοζάνης). Ακολουθώντας αυστηρά τα στατιστικά κριτήρια το δείγμα δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και συνεπώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας, αφού δεν κατέγραψε καθολικά την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των περισσότερων εκπαιδευτικών.

Από την άλλη, σύμφωνα με τους Καμπίτση και Χαραχούσου-Καμπίτση (1999) δεν υπάρχουν κανόνες για το πόσο μεγάλο θα πρέπει να είναι το μέγεθος του δείγματος έτσι ώστε να θεωρείται επαρκές. Οι ίδιοι συγγραφείς ενδεικτικά αναφέρουν ότι «ένα “καλό” δείγμα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο του πληθυσμού». Ο αριθμός των συμμετεχόντων από την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση καθώς και η διασπορά τους ανά τη χώρα εξασφαλίζει κάποιο βαθμό αντιπροσωπευτικότητας, ο οποίος όμως δεν είναι γνωστός. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο η οποιαδήποτε γενίκευση των συμπερασμάτων από την παρούσα μελέτη θα πρέπει να γίνει με επιφύλαξη.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εργασία

Από τα πρωταρχικά ιστορικά χρόνια, η εργασία έχει συνδεθεί με την επιβάρυνση, το άγχος, τον πόνο, την προσπάθεια, τη σκλαβιά και την τιμωρία. Συγκεκριμένα, στα αρχαία ελληνικά, η λέξη για την εργασία είναι το *άγος*, που είναι συνώνυμο με το βάρος. Από το *άγος* προέρχεται και η ελληνική λέξη για το άγχος (*anxiety*). Μια άλλη αρχαία ελληνική λέξη για την εργασία ήταν και η λέξη ‘*πόνος*’ που στα ελληνικά είναι η ερμηνεία της αγγλικής *pain*, η οποία προέρχεται από την ελληνική λέξη *ποινή* (*poeni*) που σημαίνει τιμωρία ή καταδίκη.

Σήμερα, η λέξη που χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές έναντι της εργασίας είναι η δουλειά, που προέρχεται από την λέξη δουλεία (σκλαβιά). Ενώ η λέξη ‘εργασία’ έχει την ίδια ρίζα με τη λέξη ‘*έργο*’, που είναι ‘το προϊόν μέσω της προσπάθειας’. Μαζί με τα προηγούμενα αξίζει να σημειωθεί και η ερμηνεία της Παλαιάς Διαθήκης, ότι η εργασία ήταν η τιμωρία που έδωσε ο Θεός στον άνθρωπο για την ανυπακοή του σ’ Αυτόν.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκε για την εργασία και την ανάλυση της εργασίας ήταν του Dunnette (1966), που είπε ότι η *εργασία* είναι μια ομάδα από ομοιογενή καθήκοντα που πραγματοποιούνται για να εκπληρώσουν κάποιο στοιχειώδη και διαρκή σκοπό μέσα στον εργασιακό χώρο. Έχει γίνει αναφορά για το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της εργασίας στη ζωή ενός ατόμου, στη διαμόρφωση ενός αξιοπρεπή και με νόημα τρόπου ζωής, προσφέροντας του ικανοποίηση ενώ ταυτόχρονα μπορεί να γίνει και πηγή άγχους για διάφορους λόγους. Μπορεί να προκληθεί άγχος από τον ανεπαρκή έλεγχο της εργασίας, τις ματαιωμένες ελπίδες και προσδοκίες, ενώ το άτομο μπορεί να εμφανίσει και το συναίσθημα της απώλειας του νοήματος της ζωής και να οδηγηθεί ακόμη και σε καταθλιπτική κατάσταση, ιδιαίτερα όταν προσωποποιεί κάθε επιτυχία ή αποτυχία στην εργασία του και βιώνει ως ιδιαίτερα τραυματικό γεγονός την αποτυχία.

Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους άγχους είναι και η έλλειψη εργασίας (ανεργία) με συνέπειες όπως σοβαρές μορφές δυστυχίας μέχρι και κατάθλιψη. Σημαντικό ρόλο για το πώς αντιδρά το άτομο στο διάστημα της ανεργίας έχει το φύλο και η ηλικία

του καθώς και το εάν έχει εργαστεί πριν το διάστημα της ανεργίας (Bromberger & Matthews, 1994). Οι Claussen, Bjorndal, και Hjort, (1993) ανέφεραν ότι η επικράτηση της κατάθλιψης, της ανησυχίας, και της σωματικής ασθένειας μπορεί να είναι από τέσσερις έως 10 φορές υψηλότερη στους ανέργους, από ότι στους εργαζόμενους και συσχετίζεται με τη μικρότερη πιθανότητα διασφάλισης εργασίας.

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Πολλοί ερευνητές έδωσαν αρκετούς και διαφορετικούς ορισμούς για τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση, παραπέμποντας σε στάσεις και αισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για την εργασία τους. Ο Vroom (1964) ανέφερε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του, στο βαθμό που τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) για το άτομο. Αργότερα, οι Porter και Lawler (1968), ανέφεραν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση όχι μόνο αποτελεί προϊόν της επίδοσης και της παρακίνησης προς απόδοση αλλά και προσδιοριστικό παράγοντα αυτών. Ενώ οι Smith, Kendall, και Hulin, (1969) τόνισαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι τα συναισθήματα ή οι συναισθηματικές αντιδράσεις αντιμετωπίζοντας μια κατάσταση.

Σημαντική ήταν και η προσέγγιση του Locke (1976), ο οποίος παρουσιάζει την επαγγελματική ικανοποίηση, ως μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο (job), και πηγάζει από την εκτίμηση ότι παρέχει στο άτομο εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του. Πολύ απλά, όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση, ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας ή της εργασιακής εμπειρίας κάποιου. Οι Dawis και Lofquist (1984) όρισαν την ικανοποίηση από την εργασία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εργαζομένου στο βαθμό που το περιβάλλον εργασίας εκπληρώνει τις ανάγκες του ατόμου. Με άλλα λόγια θεωρούν ότι είναι μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της εκτίμησης του εργαζόμενου ότι μια συγκεκριμένη εργασία ικανοποιεί τις ανάγκες, τις αξίες και τις προσδοκίες του. Ο Kohler (1988) την προσδιόρισε ως μία πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει μία ολική στάση του ατόμου και τα συναισθήματά του για συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματός του. Απορρέει δε, από την ικανοποίηση των διαφορετικών πτυχών του επαγγέλματος, όπως από ευκαιρίες για δημιουργικότητα, ποικιλία καθηκόντων, αυτονομία, ευκαιρίες για εμπλουτισμό της γνώσης του ατόμου, πολυπλοκότητα της εργασίας, «ποσότητα» της εργασίας, μισθό, προαγωγές, επίβλεψη, συναδέλφους.

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Rice, McFarlin, και Bennet (1989) την όρισαν, ως τα συναισθήματα που έχει κάθε εργαζόμενος/η για τη δουλειά του σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες, ή τωρινές προσδοκίες. Πίστευαν ότι προκύπτει ως ένα βαθμό, από τις διαφορές που καταλήγουν από την διαδικασία της ψυχολογικής σύγκρουσης η οποία περικλείει την εκτίμηση τους για τις εμπειρίες που έχουν στην παρούσα εργασία σε σχέση με κάποια προσωπικά στάνταρ και συγκρούσεις. Αργότερα ο Motowildo (1996) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως την κρίση για την υπεροχή του εργασιακού περιβάλλοντος. Ο Brief (1998) την όρισε ως την εσωτερική κατάσταση που εκφράζεται με ένα βαθμό ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας από την εμπειρία της εργασίας.

Αυτοί οι ορισμοί, όπως ο Lease (1998) επισημαίνει είναι παρόμοιοι με άλλους ορισμούς, όπου η επαγγελματική ικανοποίηση εκτιμάται ως ο βαθμός της συναισθηματικής περιβαλλοντικής προσαρμογής ενός εργαζόμενου σε σχέση με τον εργασιακό ρόλο που καταλαμβάνει στον οργανισμό. Είναι η γενική άποψη και αίσθηση που έχει ένα πρόσωπο για την εργασία του αλλά και η γενική στάση και συμπεριφορά που έχει ο εργαζόμενος για αυτή. Θα μπορούσε επίσης να οριστεί ως η συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς τα καθήκοντά του και προς τις φυσικές και κοινωνικές συνθήκες της εργασίας του (Wood, et al., 1998). Ο Armstrong (2003) ανέφερε ότι οι θετικές και αγαπημένες στάσεις προς την εργασία υποδηλώνουν επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ αντίθετα η αρνητική στάση προς την εργασία δηλώνει επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Οι Danna & Griffin (1999) επεσήμαναν ότι σε γενικές γραμμές, *«η έννοια της ευημερίας θα έπρεπε να περιλαμβάνει τη διερεύνηση τόσο της ικανοποίησης από τη ζωή και την ευτυχία σε ένα γενικότερο επίπεδο, όσο και στο επίπεδο του οργανισμού, της ικανοποίησης από την εργασία και την ψυχολογική σύνδεση των εργαζομένων με την εργασία τους, με την ταυτόχρονη διερεύνηση επιμέρους πλευρών της ικανοποίησης από την εργασία, όπως είναι για παράδειγμα, η ικανοποίηση των εργαζομένων από το μισθό τους ή τους συναδέλφους τους»* (Danna & Griffin, 1999 σελ. 364). Ο Warr (1996) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως *«εσωτερική»*, όταν αναφέρεται στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι από στοιχεία που υπάρχουν στην ίδια τη φύση εκτέλεσης του αντικειμένου της εργασίας τους, όπως για παράδειγμα, η ύπαρξη εναλλαγής στα καθήκοντά τους ή η αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Όρισε, επίσης, ως *«εξωτερική»*, την ικανοποίηση από την εργασία που σχετίζεται με στοιχεία των συνθηκών εργασίας που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση, όπως για

παράδειγμα, τις οικονομικές απολαβές των εργαζομένων, τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εργαζομένων και των προϊσταμένων, κλπ. (Warr, 1996 σελ. 228-9).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μονοδιάστατη έννοια, ότι δηλαδή το άτομο είναι ικανοποιημένο ή όχι από την εργασία. Αναμφίβολα αν και η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εκτιμηθεί με διαφορετικούς τρόπους, όλοι οι ορισμοί συμφωνούν ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια (Koustelios, 1991; Locke, 1976 ; Rice et al., 1989 ; Shouksmith, Pajo & Jespen, 1990).

Θεωρίες παρακίνησης και επαγγελματική ικανοποίηση

Με την ανάπτυξη των διαφόρων θεωριών παρακίνησης εμφανίστηκε και ο όρος *επαγγελματική ικανοποίηση*. Οι έρευνες πάνω στην επαγγελματική παρακίνηση και ικανοποίηση τα τελευταία 50 χρόνια, προσεγγίζουν το θέμα είτε στατικά, με τις θεωρίες περιεχομένου (content theories - ασχολούνται με τις ανάγκες του ατόμου που παρακινούν τη συμπεριφορά του), είτε δυναμικά, με τις θεωρίες διαδικασίας (process theories - ερμηνεύουν τη νοητική διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα να παρακινεί τη συμπεριφορά του ατόμου) (Wood et al., 1998). Ορισμένες από αυτές τις θεωρίες παρουσιάζονται στη συνέχεια, με κριτήριο επιλογής ότι είναι από τις πιο γνώριμες στη περιοχή της παρακίνησης και ικανοποίησης και ότι σε κάποιες από αυτές στηρίζονται τα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης που έχουν αναπτυχθεί.

Από τις πρώτες και πιο γνωστές θεωρίες της παρακίνησης είναι η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954) και η θεωρία των δύο παραγόντων, ή *υποκίνησης – συντήρησης*, Herzberg (1959 και 1987). Η *θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow* (1954) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε επίπεδα αναγκών, από τα οποία εξαρτάται όλη σχεδόν η συμπεριφορά του ατόμου. Αυτά τα ταξινόμησε ιεραρχικά, από τα πιο βασικά και πρωτόγονα (σε σχέση με τη συμπεριφορά που προκαλούν), μέχρι τα πιο πολιτισμένα και ώριμα. Αυτά τα επίπεδα αναγκών περιλαμβάνουν τις *βιολογικές ανάγκες*, με αυτή τη σειρά: τις *ανάγκες για ασφάλεια*, τις *κοινωνικές ανάγκες*, την *ανάγκη για αυτοεκτίμηση*, την *ανάγκη για αυτοολοκλήρωση*.

Η Θεωρία των Δύο Παραγόντων (Herzberg, 1959 & 1987) ανήκει στις *θεωρίες περιεχομένου* και προσεγγίζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσαρέσκεια ως δύο διαφορετικά θέματα. Οι παράγοντες της ικανοποίησης (motivators) σχετίζονται με το περιεχόμενο της δουλειάς (επίτευξη, υπευθυνότητα, αναγνώριση, κ.ά.), ενώ οι παράγοντες της δυσαρέσκειας (dissatisfiers) σχετίζονται με το πλαίσιο της δουλειάς (εργασιακές συνθήκες, σχέσεις με συνεργάτες, μισθός, κ.ά.). Η βελτίωση στο

περιεχόμενο της δουλειάς αναμένεται να αυξήσει την ικανοποίηση και την παρακίνηση για υψηλή απόδοση. Η βελτίωση του πλαισίου της δουλειάς (π.χ. αύξηση μισθού) δεν αυξάνει την ικανοποίηση άλλα αναμένεται να αποτρέψει τη δυσαρέσκεια.

Ο Herzberg (1959), υποστήριξε ότι οι βασικές ανάγκες επιβίωσης και ασφάλειας του Maslow λειτουργούν στο χώρο εργασίας ως *αντικίνητρα* ή *παράγοντες συντήρησης*, ενώ οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και αυτοολοκλήρωσης των ανωτέρων επιπέδων αποτελούν *κίνητρα*. Η θεωρία των δύο παραγόντων χρησίμευε ως πλαίσιο για την αναμόρφωση της εργασίας και είχε ως σκοπό να αυξήσει την ικανοποίηση του ατόμου από τη δουλειά του και παράλληλα να αυξήσει την επίδοσή του. Η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται με τους παράγοντες που είναι εσωτερικοί, όπως η επιτυχία, η πρόκληση στη δουλειά, η αναγνώριση και εξέλιξη, ενώ η δυσαρέσκεια σχετίζεται με παράγοντες που είναι εξωτερικοί, όπως ο μισθός, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας.

Ο Maslow συγκέωτρωσε την προσοχή του στις γενικές ανθρώπινες ανάγκες του ατόμου, ενώ ο Herzberg θέλησε να δώσει απάντηση στο ερώτημα, πως επιδρά η εργασία στις βασικές ανάγκες του ατόμου. Ο Herzberg (1959), ερευνώντας τα πιθανά αίτια που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια στην εργασία, κατέληξε στις δύο ομάδες παραγόντων: στους παράγοντες ‘υγιεινής’ ή ‘διατήρησης’ και στους παράγοντες παρακίνησης – ή κίνητρα. Οι παράγοντες υγιεινής που περιγράφουν τη σχέση του εργαζόμενου με το περιβάλλον εργασίας, αφορούν τις αποδοχές, την ασφάλεια, τις κοινωνικές σχέσεις στο χώρο εργασίας, τον τρόπο ελέγχου και εποπτείας, τις συνθήκες εργασίας, τη βαθμίδα και το κύρος της θέσης και τέλος την πολιτική της επιχείρησης (δηλαδή τη στρατηγική και τις αποφάσεις που λαμβάνονται τόσο στο πλαίσιο της επιχειρησιακής δράσης όσο και για τη διαχείριση των πόρων). Οι παράγοντες αυτοί δεν οδηγούν από μόνοι τους στην παρακίνηση, αλλά αποτελούν προϋπόθεσή της, διότι όταν δεν είναι ευνοϊκοί δημιουργούν δυσαρέσκεια.

Από την άλλη υπάρχουν οι παράγοντες που περιγράφουν τη σχέση του εργαζόμενου με το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας και αφορούν στο περιεχόμενο της, τις ευθύνες που συνεπάγεται, την αναγνώριση που παρέχει και ακόμη, τις δυνατότητες δημιουργίας και ολοκλήρωσης που προσφέρει. Οι παράγοντες αυτοί, επειδή συνδέονται με την αυτοπραγμάτωση, οδηγούν σε αυξημένη προσπάθεια και, συνεπώς αποτελούν κίνητρα. Είναι ίσως η πιο αμφιλεγόμενη από τις θεωρίες της παρακίνησης, οι ακαδημαϊκοί κύκλοι την αντιμετωπίζουν επικριτικά ενώ τα διοικητικά στελέχη τη σέβονται και τη θεωρούν ως χρήσιμο βοήθημα για την κατανόηση των αισθημάτων των εργαζόμενων απέναντι στην εργασία τους. Η μεγαλύτερη χρησιμότητα της είναι η

εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στην *παρακίνηση*, που την αντιλαμβανόμαστε ως διαρκή και βιώσιμη κατάσταση προθυμίας (που πηγάζει από ‘εσωτερικά’ κίνητρα) και τη *συμμόρφωση* (που προκαλούν τα ‘εξωτερικά’ κίνητρα), η οποία μπορεί μεν να οδηγεί σε άμεση ‘κινητοποίηση’ αλλά είναι βραχύβια και χρειάζεται συνεχή τροφοδότηση.

Μια κριτική προς τη θεωρία του Herzberg αφορά στη συνολική μέτρηση της έλλειψης της ικανοποίησης των ατόμων από την εργασία του. Κάθε άτομο μπορεί να μην ικανοποιείται από κάποιο μέρος της εργασίας του αλλά να ικανοποιείται από άλλα μέρη της έτσι, συνολικά μπορεί να είναι ευχαριστημένο από την εργασία του. Ο Herzberg διακρίνει την ικανοποίηση και την παρακίνηση ως δύο διαφορετικές διαδικασίες της εργασίας: η παρακίνηση συνήθως, συνδέεται με τη συμπεριφορά του ατόμου που αποβλέπει σε κάποιο σκοπό, ενώ η ικανοποίηση είναι η στάση ενός ατόμου που απορρέει από τη συμπεριφορά του που απέβλεπε σε κάποιο σκοπό. Η θεωρία αυτή κατηγορήθηκε επίσης ότι υπεραπλουστεύει τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών μιας εργασίας και των στάσεων απέναντι στην εργασία αυτή. Κυρίως όμως κατηγορήθηκε για τη μεθοδολογία της που στηρίζεται σε ανακλήσεις παρελθόντων γεγονότων, οι οποίες μπορεί να είναι επιλεκτικές και μεροληπτικές (Cotton, 1993).

Άλλες θεωρίες και επαγγελματική ικανοποίηση

Η *Θεωρία της Προσδοκίας (Vroom, 1964)* ανήκει στις θεωρίες διαδικασίας και ασχολείται με το τι καθορίζει την πρόθεση του ατόμου να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στη δουλειά, η οποία (προσπάθεια) συνεισφέρει στην απόδοση του τμήματος ή ολόκληρου του οργανισμού όπου δουλεύει. Υποστηρίζει δε, ότι η επαγγελματική παρακίνηση ενός ατόμου προσδιορίζεται από το τι πιστεύει για τις σχέσεις προσπάθειας – απόδοσης (expectancy), τι πιστεύει για τις σχέσεις δουλειάς και αποτελεσμάτων (instrumentality) και από το πόσο επιθυμεί τα αποτελέσματα από τη δουλειά (valence). Η αδυναμία επιβεβαίωσης της θεωρίας με περισσότερα δεδομένα, ίσως οφείλεται σε προβλήματα της μεθοδολογίας και του τρόπου μέτρησης. Πάντως, οι ειδικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της επαγγελματικής παρακίνησης (Wood et al., 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέθηκε με τα κίνητρα της εργασίας, με τις στάσεις και τις αξίες ιδιαίτερα στη θεωρία της προσδοκίας. Οι Porter και Lawler (1968) παρουσίασαν ένα μοντέλο όπου φαίνεται ότι εκτός από την προσπάθεια, η απόδοση καθορίζεται από την ικανότητα του εργαζόμενου, την αντίληψη που έχει για το ρόλο του, δηλαδή για το τι αναμένεται από αυτόν και τέλος από τα μέσα που του διατίθενται και

από τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας. Η απόδοση οδηγεί στις ανταμοιβές, οι οποίες μπορεί να είναι 'εξωτερικές' (χρήμα, προαγωγές, παροχές, ευνοϊκές συνθήκες εργασίας) ή 'εσωτερικές' (ενδιαφέρον αντικείμενο, δυνατότητα μάθησης, δημιουργίας και αυτοπραγμάτωσης). Οι ανταμοιβές, εφόσον θεωρούνται δίκαιες, προκαλούν την ικανοποίηση του εργαζόμενου. Έτσι, ο κύκλος προσπάθεια – απόδοση – ικανοποίηση – προσπάθεια ολοκληρώνεται, ενισχύεται και επαναλαμβάνεται.

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία διαφωνίας του μοντέλου των Porter και Lawler (1968) με τις προγενέστερες θεωρίες είναι ότι η ικανοποίηση είναι επακόλουθο της απόδοσης και όχι προαπαιτούμενο της. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η παρακίνηση επηρεάζει έναν μεγάλο αριθμό διοικητικών θεμάτων, όπως είναι ο σχεδιασμός εργασίας, το στυλ ηγεσίας, τα κίνητρα, οι αμοιβές και η οργανωτική κουλτούρα. Οι άνθρωποι μπορεί να παρακινούνται από διαφορετικά πράγματα και να αξιολογούν τις αμοιβές που παρέχονται διαφορετικά. Γι' αυτό θα πρέπει οι διαθέσεις των ατόμων να διερευνώνται και τα κίνητρα που θα προσφερθούν να σχεδιάζονται ανάλογα. Τα συνήθη είδη κινήτρων είναι τα οικονομικά κίνητρα (ατομικά και ομαδικά), οι ηθικές αμοιβές (βραβεία, εύφημες μνείες), η προαγωγή, η βελτίωση των συνθηκών και όρων απασχόλησης και ακόμη το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της εργασίας.

Η *Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Εργασίας* (Turner & Lawrence, 1965) είχε ως βασική ιδέα το να καλλιεργηθούν μέσα στο εργασιακό περιβάλλον τα χαρακτηριστικά της εργασίας που δημιουργούν τις συνθήκες για υψηλή επαγγελματική παρακίνηση, ικανοποίηση και απόδοση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, διαφορετικά άτομα ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στην ίδια εργασία. Επομένως, όταν σχεδιάζεται ένα επάγγελμα, πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων όσο και η ίδια η εργασία. Η θεωρία εξετάζει την ποικιλία στην εργασία, το επίπεδο αυτονομίας των εργαζόμενων, την αλληλεπίδραση και τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση κατά την εκτέλεση της εργασίας, το επίπεδο γνώσης και δεξιοτήτων που απαιτείται και την ευθύνη των εργαζόμενων. Οι ερευνητές πρόβλεψαν ότι όσο περισσότερο επικρατούν τα παραπάνω στοιχεία σε μία εργασία, τόσο πιο ικανοποιημένοι θα είναι οι εργαζόμενοι. Η θεωρία αυτή δέχτηκε κριτική γιατί καταπιάνεται μόνο με πλευρές της εργασίας που μπορούν να αλλάξουν για να προκαλέσουν θετική παρακίνηση στους εργαζόμενους, και δεν ασχολείται άμεσα με τις δυσλειτουργικές πλευρές των επαγγελμάτων που επαναλαμβάνονται (ρουτίνα) (Hackman & Oldham, 1975). Επίσης, εστιάζει σε επαγγέλματα όπου οι εργαζόμενοι εργάζονται ως επί το πλείστον ατομικά, άρα είναι μία θεωρία ατομικής παρακίνησης .

Η *Θεωρία της Κοινωνικής Ανταλλαγής* (Thibaut & Kelly, 1959) προτείνει ότι η συμπεριφορά παρακινείται από την επιθυμία να μεγιστοποιούμε τις θετικές εμπειρίες και να ελαχιστοποιούμε τις αρνητικές, μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, που δημιουργούν ωφέλειες και κόστη. Οι ωφέλειες αποτελούν θετική ενίσχυση για τη συμπεριφορά (χρήματα, έπαθλα, αίσθημα ικανοποίησης από τον εαυτό, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και κοινωνικό καθεστώς). Τα κόστη περιλαμβάνουν το χρόνο που επενδύεται στη δραστηριότητα, το άγχος, αισθήματα αποτυχίας, την ανικανότητα εμπλοκής σε άλλες δραστηριότητες. Στην προσπάθειά μας να μεγιστοποιούμε τις θετικές εμπειρίες και να ελαχιστοποιούμε τις αρνητικές, εκτιμούμε τα κόστη και τις ωφέλειες της δραστηριότητας, αλλά η τελική απόφαση, απαιτεί και την εκτίμηση δύο επιπέδων ικανοποίησης: το πρώτο επίπεδο (comparison level «ζύγισμα» ωφελειών – κόστους από τη δραστηριότητα) και το δεύτερο επίπεδο ικανοποίησης (comparison level of alternatives - εκτίμηση των ωφελειών και του κόστους των εναλλακτικών δραστηριοτήτων).

Η *Θεωρία Ικανοποίησης Βασιζόμενη στις Ανάγκες* (McClelland, 1985) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης μιας ανάγκης μέσα στην εργασία. Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται μόνο στα άτομα. Η αποστέρηση οδηγεί σε αισθήματα έντασης και δυσφορίας. Εάν μία εργασία μπορεί να ικανοποιήσει αρκετές, σημαντικές για το άτομο ανάγκες, τότε μπορεί να θεωρηθεί ότι προσφέρει ικανοποίηση στο άτομο. Οι θεωρίες επιθυμιών προσπάθησαν να διευκρινίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες που πρέπει κάποιος να ικανοποιήσει, ή τις ηθικές αξίες που πρέπει να επιτυγχάνονται για να είναι ένα άτομο ικανοποιημένο από την εργασία του (Locke, 1976).

Σύμφωνα με τη *Θεωρία των Διαστάσεων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης* (Smith, Kendall, & Hulin, 1969), οι επιμέρους ικανοποιήσεις που παίρνει κάποιος από την εργασία του είναι τα συναισθήματα ή οι «απαντήσεις» του στις επιμέρους πτυχές της κατάστασης που βιώνει. Η εργασία είναι μία πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει υποχρεώσεις, ρόλους, σχέσεις και ανταμοιβές. Όλα αυτά συνδέονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορετικές και ανταγωνιστικές «ικανοποιήσεις» προς τις διαφορετικές διαστάσεις της εργασίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν νοείται με απόλυτο τρόπο, αλλά είναι σχετική με τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τις προσωπικές καταστάσεις του εργαζομένου και τις εναλλακτικές λύσεις που έχει αυτός. Επαγγέλματα από την ίδια «οικογένεια» ή από το ίδιο τμήμα μπορεί να είναι

σημαντικά κριτήρια για την επαγγελματική ικανοποίηση, γιατί λειτουργούν ως μέτρο σύγκρισης και διαμορφώνουν την άποψη του εργαζόμενου για την εργασία του.

Αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Μερικά από τα αίτια που οδηγούν στην υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση είναι:

Η συμμετοχή (Participation)

Η συμμετοχή αναφέρεται στο βαθμό που ένα άτομο επηρεάζει τις διαδικασίες της λήψης απόφασης μέσα στον εργασιακό χώρο. Ο Levi (1967) διαπίστωσε ότι όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός της συμμετοχής των μελών στον εργασιακό χώρο στη λήψη των αποφάσεων, τόσο πιο μεγάλη είναι η παραγωγικότητα, τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίηση των ατόμων από τη δουλειά, λιγότερες οι απολύσεις και οι καλύτερες σχέσεις μεταξύ των υπαλλήλων και των διευθυντών.

Η επαγγελματική παρακίνηση

Είναι η επιθυμία του ατόμου να καταβάλει επίμονη και υψηλού επιπέδου προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, με τον όρο ότι η προσπάθεια έχει την ικανότητα να ικανοποιήσει μερικές ανάγκες του ατόμου (Robbins, 1984). Η επαγγελματική ικανοποίηση που διαμορφώνεται από τις εσωτερικές και εξωτερικές ανταμοιβές, επηρεάζει την επαγγελματική παρακίνηση. Όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η παρακίνηση. Υπάρχουν, παρ' όλα αυτά, έρευνες που έδειξαν ότι η παρακίνηση είναι αυτή που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση (Li, 1993).

Η ευκαιρία για κινητικότητα και ανάπτυξη

Πρόκειται για την ευκαιρία που έχει κάποιος σε οποιαδήποτε ενασχόληση, σημαίνει πως έχει πολλές ζωτικές επιλογές στην καριέρα και στον οικονομικό τομέα, έχει πρόσβαση στις πληροφορίες για νέες θέσεις εργασίας και έχει άτυπη εκπαίδευση (informal training). Όσο λιγότερες είναι οι ευκαιρίες σε ένα επάγγελμα, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες οι εργαζόμενοι να χαμηλώνουν τις φιλοδοξίες τους, να βιώνουν χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης ή να αποχωρούν (Kanter, 1977).

Μερικά από τα αίτια που προκαλούν μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι:

Η αμφιβολία κατά την άσκηση του ρόλου (ασάφεια ρόλου) (Role ambiguity)

Η ασάφεια ρόλου ορίστηκε ως μια έλλειψη σαφών και ξεκάθαρων πληροφοριών που συνδέονται με έναν ιδιαίτερο ρόλο και αφορούν τις προσδοκίες που έχουν σχέση με τη θέση κάποιου (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosental, 1964). Η αμφιβολία κατά την

άσκηση του ρόλου είναι μια κατάσταση στην οποία το άτομο έχει ανεπαρκείς πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο πραγματοποίησης του ρόλου του. Συγκεκριμένα σχετίζεται με την αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος όταν δεν γνωρίζει: α) ποιες είναι οι απαιτήσεις της δουλειάς του, β) με ποιο τρόπο θα τις επιτύχει και γ) πώς προσδοκούν να συμπεριφέρεται (Baron, 1986). Οι Naylor, Pritchard και Ligen (1980), δήλωσαν ότι η ασάφεια των ρόλων υπάρχει στα άτομα που είναι κάτοχοι ρόλων, είναι αβέβαιοι για αυτούς και ταυτόχρονα γνωρίζουν αυτή την αβεβαιότητα τους. Οι ρόλοι αναφέρονται σε ένα σύνολο προσδοκιών συσχετισμένο με συμπεριφορές για μια θέση μέσα στην κοινωνική δομή (Shaw & Costanzo, 1982).

Σε έρευνες έχουν γίνει υποθέσεις ότι η ασάφεια των ρόλων κατέχει πολυδιάστατες ιδιότητες (Bedeian & Armenakis, 1981; Sawyer, 1992; Singh & Rhoads 1991; Singh, Verbeke, & Roads, 1996). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τέσσερις διαστάσεις – πτυχές της ασάφειας ρόλου. Οι διαστάσεις περιλαμβάνουν: (α) ασάφεια στόχου/προσδοκία ευθύνης, (τι αναμένεται; τι πρέπει να γίνει;), (β) ασάφεια διαδικασίας (πως πρέπει να γίνουν τα πράγματα, ο δρόμος για τους οργανωτικούς στόχους), (γ) ασάφεια προτεραιότητας (πότε πρέπει να γίνουν τα πράγματα και με ποια διαταγή) και (δ) ασάφεια συμπεριφοράς (πως αναμένεται να ενεργήσει κάποιος στις διάφορες καταστάσεις;).

Έρευνες πάνω στην ασάφεια ρόλου, έδειξαν ότι μπορεί να προκαλέσει μεταξύ άλλων και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Lee & Schuler, 1982; Wood et al., 1998). Τα κύρια συμπεράσματα της μελέτης των Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek και Rosenthal (1964) έδειξαν, ότι τα άτομα που υποφέρουν από την αμφιβολία κατά την άσκηση του ρόλου τους έχουν λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία και μεγαλύτερη ένταση. Είναι ένα φαινόμενο με αρνητικές συνέπειες:

1. δημιουργεί ένταση και έλλειψη ικανοποίησης από τη δουλειά
2. οδηγεί σε μικρή σχετικά χρησιμοποίηση των ανθρώπινων πόρων και
3. οδηγεί σε συναισθήματα απαισιοδοξίας σχετικά με τον τρόπο που μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει το περιβάλλον του οργανισμού.

Η σύγκρουση κατά την άσκηση του ρόλου και ένταση (Role conflict and strain)

Προέρχεται από μια κατάσταση στην οποία οι πληροφορίες δημιουργούν συγκρούσεις. Οι Kahn et al. (1964) αναφέρουν ότι τα άτομα που υποφέρουν περισσότερο από τη σύγκρουση κατά την άσκηση του ρόλου έχουν μικρότερη ικανοποίηση από τη δουλειά και μεγαλύτερη ένταση. Συμβαίνει όταν διαφορετικά άτομα ή διαφορετικές ομάδες ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρά ο εργαζόμενος, έχουν συγκρουόμενες

προσδοκίες για τη συμπεριφορά του εργαζόμενου. Τέτοιες ομάδες ατόμων μπορεί να είναι τα μέλη της οικογένειας, φιλικά πρόσωπα, οι συνάδελφοι, κτλ (Mitchell & Larson, 1987). Μία συνηθισμένη μορφή σύγκρουσης ρόλων είναι και αυτή της *υπερφόρτωσης ρόλου (role overload)*, όπου πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε ένα άτομο ταυτόχρονα. Η σύγκρουση ρόλων είναι πηγή έντασης και μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Wood et al., 1998). Παρ' όλα αυτά, ο Spector (1997) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα των ερευνών δεν αποδεικνύουν ικανοποιητικά ότι η σύγκρουση αλλά και η ασάφεια ρόλων επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι κακές σχέσεις με τους άλλους (Poor relations with others)

Οι κακές σχέσεις που συχνά δημιουργούνται από παράγοντες όπως οι συγκρούσεις και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, γίνονται αιτία να δημιουργηθεί στο άτομο ψυχολογική ένταση που έχει τη μορφή χαμηλής ικανοποίησης από την εργασία. Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία και συναισθήματα φόβου.

Το οργανωσιακό κλίμα (organisational climate)

Ως *οργανωσιακό κλίμα* ορίζεται η αντιλαμβανόμενη εσωτερική κατάσταση ενός τμήματος, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του εργαζόμενου και του περιβάλλοντος της δουλειάς του (Snyder, 1990). Είναι μία έννοια που μπορεί να επηρεάσει είτε αρνητικά είτε θετικά ορισμένες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έρευνες έδειξαν ότι το συναίσθημα αδιαφορίας και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, είχαν αρνητική σχέση προς συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (Snyder, 1990). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι, η απόδοση στη δουλειά σχετίζεται άμεσα με το κλίμα του οργανισμού (Kaczka & Kirk, 1968; Litwin & Stringer, 1968).

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης ενός εργαζόμενου αφορούν κυρίως το εργασιακό περιβάλλον του εργαζομένου αλλά και τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Ως τέτοιοι παράγοντες στο εργασιακό περιβάλλον θεωρούνται:

Το περιεχόμενο εργασίας: είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας υποκίνησης, πρέπει να γίνεται σαφές στους εργαζόμενους ότι η δουλειά που εκτελούν είναι σημαντική και τα καθήκοντά τους γεμάτα περιεχόμενο. Όσο νιώθουν ότι η συνεισφορά τους είναι σημαντική τόσο πιο μεγάλη ικανοποίηση εκφράζουν.

Το σωστό άτομο στη σωστή θέση: για να γίνεται ένα έργο σωστά και παράλληλα να ικανοποιούνται και οι εργαζόμενοι θα πρέπει να τοποθετούνται σε θέσεις που μπορούν να

χρησιμοποιήσουν τα ταλέντα τους και έτσι η πιθανότητα αποτυχίας θα είναι μικρή. Όσο μικρότερη είναι η αποτυχία τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίηση τους.

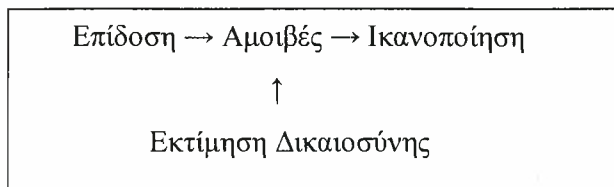
Αμοιβή και προοπτικές εξέλιξης – προαγωγής: ο μισθός δεν αποτελεί τόσο παράγοντα ικανοποίησης όσο η δίκαιη αμοιβή με βάση την προσφορά. Αν κάποιος εργαζόμενος πιστεύει ότι δεν πληρώνεται όσο πρέπει θα είναι δυστυχισμένος. Το ίδιο ισχύει και με την προαγωγή του, ως αναγνώριση των επιτευγμάτων του εργαζομένου και έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση.

Ως χαρακτηριστικά του ατόμου θεωρούνται: το φύλο που δεν είναι ξεκάθαρο αν συνδέεται με την ικανοποίηση, ενώ η ηλικία φαίνεται πως έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση και ότι αυξάνεται με τα χρόνια εργασίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι ο νεαρός εργαζόμενος έχει υψηλές απαιτήσεις από την εργασία του και έρχεται αντιμέτωπος με ένα διαφορετικό περιβάλλον.

Απόδοση: είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας που καταβάλει το άτομο στην εργασία και εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά ικανοτήτων) και από την υποστήριξη που δέχεται από τον οργανισμό όπου εργάζεται (όπως οι κατάλληλες οδηγίες, οι πόροι, και ο εξοπλισμός) (Blumberg, & Pringle, 1982). Έρευνες έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει την απόδοση, χωρίς όμως να υπάρχει ικανοποιητική σχέση (Saal & Knight, 1995). Υπάρχει πάντως διαμάχη για το αν η επαγγελματική ικανοποίηση προκαλεί την απόδοση ή το αντίστροφο. Η μία άποψη θέλει την υψηλή απόδοση να οδηγεί σε ανταμοιβές, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην ικανοποίηση (Porter & Lawler, 1968), ενώ η άλλη θεωρεί ότι μπορεί η επαγγελματική ικανοποίηση μια δεδομένη στιγμή να προκαλέσει υψηλή απόδοση μια μεταγενέστερη στιγμή, ανάλογα με την κατάσταση (Wood et al., 1998). Όπως φάνηκε δεν υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και την απόδοση στην εργασία. Μια εξήγηση σ' αυτό είναι ότι η ικανοποίηση είναι μια γενική στάση, ενώ η επίδοση στην εργασία αναφέρεται στο αποτέλεσμα από την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος. Γενικότερα επικράτησαν τρεις απόψεις:

- Η ικανοποίηση από την εργασία αυξάνει την επίδοση
- Η επίδοση αυξάνει την ικανοποίηση
- Οι αμοιβές επηρεάζονται από την επίδοση και έχουν επίπτωση στην ικανοποίηση

Οι δύο πρώτες απόψεις έφεραν σε αντίθεση τους ερευνητές της οργανωτικής συμπεριφοράς. Ενώ επικρατέστερη είναι η τρίτη άποψη και μάλιστα εκφράζεται καλύτερα από το παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 1. Επίδραση των αμοιβών στην ικανοποίηση

Στο σχήμα φαίνεται η θετική επίδραση που έχουν οι αμοιβές πάνω στην ικανοποίηση και επίδοση του ατόμου, εφόσον βέβαια οι αμοιβές αυτές απονεμηθούν δίκαια και αξιοκρατικά (Ζαβλάνος, 1999).

Συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους καθώς και οι συνέπειες της ικανοποίησης στο χώρο εργασίας, έχει ένα διαρκή ερευνητικό ενδιαφέρον. Η αυξανόμενη ανησυχία ως προς τη σημασία της εργασίας, καθώς και η πεποίθηση ότι ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία συσχετίζεται με τις πτυχές της εργασιακής συμπεριφοράς, όπως η παραγωγικότητα, η συστηματική αποχή από την εργασία, τα ποσοστά αλλαγής χώρου εργασίας και η πρόθεση να εγκαταλείψουν την εργασία τους, έχουν προτρέψει στην ανάπτυξη ερευνητικής βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Weiss και Cropanzano (1996) τόνισαν ότι η φύση του επαγγέλματος επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη στάση των ατόμων απέναντι στην εργασία αλλά κυρίως έχει ως αποτέλεσμα είτε κάποια ευχάριστα είτε κάποια απογοητευτικά γεγονότα, τα οποία όλοι αντιμετωπίζουμε στον εργασιακό χώρο. Τα γεγονότα αυτά με τη σειρά τους οδηγούν είτε σε αρνητικά είτε σε θετικά συναισθήματα, που βιώνονται στην εργασία, τα οποία συναισθήματα επηρεάζουν και τη στάση απέναντι στην εργασία (επαγγελματική ικανοποίηση, δέσμευση κ.ά.) αλλά και συμπεριφορές κατευθυνόμενες από το συναίσθημα όπως παρορμητικές κινήσεις αλλά και θετικές συμπεριφορές (όπως η προσφορά βοήθειας στους άλλους ή η καταβολή επιπλέον προσπάθειας). Οι στάσεις προς το επάγγελμα έχουν πιο μακροπρόθεσμες συνέπειες, όπως η απόφαση για αποχώρηση από την εργασία, η συστηματική εμπλοκή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές ή αντίθετα η εμπλοκή σε παραγωγική εργασία.

Για παράδειγμα, οι Williams και Hazer (1986) κατέγραψαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της δέσμευσης που με τη σειρά της προβλέπει την αποχώρηση των εργαζομένων. Οι Farkas και Tetrick (1989), όμως, επιβεβαίωσαν εμπειρικά ότι η δέσμευση προηγείται της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι Cropanzano, James, και Citera, (1993), υποστήριξαν ότι η δέσμευση είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής εμπειρίας που βιώνεται στον εργασιακό χώρο και έτσι τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να προβλέψουν την πρόθεση για αποχώρηση, η οποία εξαρτάται και από τη δέσμευση των ατόμων προς τον οργανισμό. Οι George και Jones (1996), ακόμη, βρήκαν ότι η θετική διάθεση μπορεί να προβλέψει την πρόθεση για αποχώρηση, τόσο από μόνη της όσο και σε αλληλεπίδραση με την ικανοποίηση και την αξία των καθηκόντων τους. Σύμφωνα με τους Abrams και Randsley de Moura, (2001) η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με την πρόθεση των εργαζομένων να αποχωρήσουν από τον οργανισμό, καθώς η ταύτιση αποτελεί ισχυρό ενδιάμεσο διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και την πρόθεσή τους να αποχωρήσουν από τον οργανισμό. Επιπλέον, οι van Dick et al. (2004) υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι αποτελεί τον ενδιάμεσο διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση ανάμεσα στην ταύτιση των εργαζομένων με τον οργανισμό και την πρόθεσή τους να αποχωρήσουν από αυτόν. Οι Allen, Shore και Griffeth (2003) ανέφεραν ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συσχετίζεται με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον οργανισμό και τη δέσμευση που αισθάνονται απέναντι σε αυτόν, ιδιαίτερα, τη συναισθηματική δέσμευση που αισθάνονται απέναντί του. Οι Zhu, May και Rosenfeld (2004) επιβεβαίωσαν και αυτοί την ίδια σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και τη δέσμευση που αισθάνονται απέναντι στον οργανισμό. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι συγγραφείς ανέφεραν ευρήματα συναφών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία: α) η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συσχετίζεται με την ταύτιση με τον οργανισμό (Russo, 1998), β) η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συσχετίζεται με τον επαγγελματισμό που επιδεικνύουν (Shafer, Park & Liao, 2002), γ) υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη μάθηση των εργαζομένων και την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται (Rowden, 2002), δ) υπάρχει συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων με τις όψεις της κουλτούρας του οργανισμού του (Lund, 2003), ε) η στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται από αυτή (Thorsteinson, 2003) και στ) η αποδοτικότητα των εργαζομένων στην εργασία τους

συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται (Goris, Pettit & Vaught, 2002).

Όπως διαπιστώνεται από πλήθος ερευνών, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο χώρο της διοίκησης διότι συνδέεται με τις πτυχές της εργασίας όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από το χώρο της εργασίας και η πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Koustelios & Kousteliou, 1998). Συγκεκριμένα, από πλευράς οργάνωσης η υψηλή ικανοποίηση συνδέεται με χαμηλούς δείκτες απουσιών από την εργασία (Balzer, et al. 1997; Kreitner & Kinicki, 1995; Tsigilis, Koustelios & Togia, 2004) και κινητικότητας των εργαζομένων (Hatton et al., 2001; Kahn, 1973; Tsigilis et al. 2004). Παρόλο που πολλοί άλλοι παράγοντες συνδέονται με την κινητικότητα εργαζομένων, η ικανοποίηση είναι ο πιο σημαντικός (Lussier, 1999; Steers & Black, 1994). Η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων μειώνει, επίσης, τη μη κανονική προσέλευσή τους στην εργασία και τη συχνότητα των ατυχημάτων (Kahn, 1973; Kreitner & Kinicki, 1995; Luthans, 1995), ενώ θεωρείται ως η αιτία ή το αποτέλεσμα κάποιων θετικών εργασιακών συμπεριφορών, όπως της συνεργασίας και της ποιότητας παροχής των υπηρεσιών (Balzer et al., 1997; Kreitner & Kinicki, 1995; Thoms, Dose & Scott, 2002). Κατά τον Luthans (1995), οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι μαθαίνουν τα καινούρια τους καθήκοντα ευκολότερα και κάνουν λιγότερα παράπονα.

Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συνδέονται αρνητικά με την πρόθεση των εργαζομένων για παραίτηση (Tsigilis et al., 2004) και θετικά με την παραγωγικότητα (Lussier, 1999). Οι Kreitner & Kinicki (1995) αναφέρουν ότι η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με το ενδιαφέρον των εργαζομένων για τον οργανισμό, με ισχυρή δέσμευση και ταύτιση με τους στόχους του. Σε ανθρωπιστικό επίπεδο, η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται θετικά με τη γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή, την καλή σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων (Crohan, Antonucci, Adelman & Coleman, 1989). Τέλος, επειδή βελτιώνει την ποιότητα της εργασιακής ζωής του εργαζόμενου, συνδέεται αρνητικά με καρδιακές παθήσεις και αυξημένο στρες (Kreitner & Kinicki, 1995).

Σήμερα, οι αλλαγές στον εργασιακό χώρο είναι πολλές και απρόβλεπτες, με πολλές θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα, η εντατικοποίηση και οι ευέλικτες μορφές εργασίας, οι νέες τεχνολογίες και η μοναχική εργασία αλλάζουν τη μορφή πολλών επαγγελμάτων. Οι σύγχρονες αυτές τάσεις που παρατηρούνται στις συνθήκες εργασίας είναι πιθανόν να μειώσουν το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων. Παράλληλα, προκαλούν καταστάσεις μεγάλης πίεσης, με αποτέλεσμα την

εμφάνιση των λεγόμενων «επαγγελματικών ασθενειών» του εργασιακού άγχους, της χρόνιας κόπωσης και της ψυχολογικής εξουθένωσης. Το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και συνδέεται με τη μείωση του αισθήματος αυτοεκτίμησης, το αυξημένο άγχος και την κατάθλιψη. Σε ανθρωπιστικό επίπεδο, η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται θετικά με την καλή σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων, καθώς και με την ποιότητα της εργασιακής τους ζωής.

Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Τα κυριότερα εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι τα παρακάτω:

Job Descriptive Index (JDI): Στηρίζεται στη θεωρία των Smith, Kendall και Hulin (1969) και μετρά την εργασιακή ικανοποίηση εκτιμώντας πέντε βασικές διαστάσεις της εργασίας, οι οποίες και περιέχονται ως παράγοντες στο συγκεκριμένο εργαλείο: την ικανοποίηση από την ίδια την εργασία (π.χ. «η εργασία μου είναι ικανοποιητική»), την ικανοποίηση από το μισθό (π.χ. «ο μισθός μου είναι μικρότερος από αυτό που μου αξίζει»), την ικανοποίηση από τις προαγωγές (π.χ. «το σύστημα των προαγωγών είναι άδικο»), την ικανοποίηση από την επίβλεψη (π.χ. «δεν υπάρχει αρκετή επίβλεψη») και την ικανοποίηση από τους συναδέλφους (π.χ. «οι συνάδελφοί μου είναι υπεύθυνοι»). Το JDI αποτελείται από 72 ερωτήσεις που καλύπτουν διαφορετικές προβληματικές περιοχές σε έναν οργανισμό. Το εργαλείο αυτό (Smith, et al. 1987) έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για πολλά και διαφορετικά δείγματα. Υπάρχει μία πιο σύντομη εκδοχή του (Stanton, et al. 2001) με τους ίδιους παράγοντες να περιλαμβάνουν από πέντε ερωτήσεις ο καθένας. Οι ερωτήσεις είναι περιγραφικές και οι απαντήσεις δίνονται σε τριβάθμια κλίμακα («Ναι», «Δεν είμαι σίγουρος/η» ή «Όχι»). Θεωρείται από τα πιο δημοφιλή εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και έχει χρησιμοποιηθεί από εκατοντάδες οργανισμούς (De Meuse, 1985; Smith et al., 1987; Zedeck, 1987).

Το JDI είναι ένα αναλυτικό εργαλείο, οι παράγοντες του οποίου εμφανίζονται στα περισσότερα εργαλεία για την επαγγελματική ικανοποίηση. Αναφορικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου, τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα του παρουσιάζουν από μέτριες έως υψηλές τιμές (εσωτερική συνοχή: 0.81, συντελεστής επαναλαμβανόμενης χορήγησης: 0.62-0.79, εγκυρότητα συνάφειας: 0.49-0.70 με εξωτερικό κριτήριο το *Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης της Μινεσότα (Minnesota Satisfaction Questionnaire-MSQ)*). Η ικανοποίηση από την ίδια την εργασία (work itself),

που είναι ο πρώτος παράγοντας, απορρέει από την ικανοποίηση από επιμέρους χαρακτηριστικά της εργασίας (όπως αυτονομία, ευκαιρίες για δημιουργικότητα, ποικιλία καθηκόντων, πολυπλοκότητα, ποσότητα, κ.ά.). Ο μεγαλύτερος ίσως περιορισμός του JDI είναι ότι αναφέρεται σε πέντε μόνο παράγοντες της ικανοποίησης. Έχει επίσης δεχτεί κριτικές για ορισμένες ερωτήσεις που ίσως να μην ταιριάζουν σε όλες τις ομάδες εργαζομένων (Buffum & Konick, 1982).

Job in General index (JIG): Το εργαλείο αυτό των ίδιων ερευνητών (Smith et al., 1987), μετράει την ολική ικανοποίηση και διαφέρει από το προηγούμενο εργαλείο στο ότι καλύπτει κάποιες περιοχές ικανοποίησης που μπορεί να είναι σημαντικές για ένα άτομο, δεν καλύπτονται όμως από το προηγούμενο εργαλείο (π.χ. ικανοποίηση από τους πελάτες, από την εκπαίδευση, κτλ). Η ολική ικανοποίηση διαφέρει από τις πλευρές ικανοποίησης που μετράει το JDI, γιατί το δεύτερο περιέχει μόνο περιγραφικές ερωτήσεις ή συνδυασμό περιγραφικών ερωτήσεων και ερωτήσεων εκτίμησης, ενώ γενικά θεωρείται ότι οι ερωτήσεις εκτίμησης απεικονίζουν καλύτερα την γενική ικανοποίηση και έχουν μεγαλύτερη αξιοπιστία ως παράγοντες πρόβλεψης συμπεριφοράς. Επίσης οι ερωτήσεις του JIG, αφορούν σε αισθήματα διαρκείας (long term feelings), ενώ του JDI σε βραχυπρόθεσμα, καθημερινά (π.χ. «Σε γενικές γραμμές, μου αρέσει να εργάζομαι εδώ»). Είναι σημαντικό λοιπόν να συμπεριλάβουμε και μετρήσεις και για τα δύο είδη αισθημάτων αν πρόκειται να τα συνδέσουμε με τη συμπεριφορά. Το JIG σχεδιάστηκε ως συμπληρωματικό στο πιο αναλυτικό JDI και αποτελείται από 18 γενικές ερωτήσεις εκτίμησης. Ο σχεδιασμός του είναι ίδιος με του JDI (τριβάθμια κλίμακα, με πιθανές απαντήσεις: Ναι, Όχι, Δεν είμαι σίγουρος/η). Η συνυπάρχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) του JIG σε σχέση με άλλα εργαλεία που μετρούν γενική ικανοποίηση κυμάνθηκε από .66 έως .80 και ο δείκτης αξιοπιστίας α υπερέβη το .90 (Balzer, et al. 1990).

Το JIG έχει ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας αναφορικά με την εσωτερική συνοχή. Συγκεκριμένα, σε κάποια δείγματα οι συντελεστές εσωτερικής συνοχής κυμαίνονταν από .91 μέχρι .95 (Ironson, Smith, Brannick, Gibson, & Paul, 1989). Το JIG μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με κάποιο άλλο εργαλείο. Από μόνο του μπορεί μόνο να δείξει τη γενική ικανοποίηση σε εκτεταμένο χρονικό πλαίσιο. Για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε προβλήματα ή να επιλέξουμε λύσεις (απώτερος στόχος ενός εργαλείου) θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε και άλλους παράγοντες, ίσως κάποιους που η σχέση τους με τη βασική έννοια δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη.

Minnesota Satisfaction Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης της Μινεσότα) (MSQ): Το ερωτηματολόγιο αυτό (Dawis & Lofquist, 1984) στηρίζεται σε θεωρίες ικανοποίησης βασιζόμενες στις ανάγκες, συναντάται δε, σε δύο εκδοχές: μία εκτεταμένη και μία σύντομη. Η εκτεταμένη εκδοχή αποτελείται από 100 ερωτήσεις που μετρούν 20 διαφορετικές πτυχές του επαγγέλματος, οι οποίες συνδέονται με 20 σχετιζόμενες με τη δουλειά ανάγκες (όπως «ηθικές αξίες», «ανεξαρτησία», «εταιρική πολιτική» και «δημιουργικότητα»). Χρησιμοποιείται πενταβάθμια κλίμακα (από «διδόλου ικανοποιημένος» έως «πολύ ικανοποιημένος»). Η συνοπτική εκδοχή περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις (μία για κάθε πτυχή του επαγγέλματος).

Το MSQ μετράει τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: την «εσωτερική» ικανοποίηση, την «εξωτερική» ικανοποίηση και τη «γενική» ικανοποίηση. Σχεδιάστηκε μεν για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, παρέχει δε περισσότερες πληροφορίες για τις απόψεις των εργαζομένων σχετικά με συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας τους που οι ίδιοι θεωρούν ικανοποιητικές. Θεωρείται ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια των οργανισμών να διερευνήσουν τις ανάγκες των εργαζομένων για επαγγελματική επιμόρφωση. Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιείται επίσης σε συμβουλευτικές μελέτες και για τη διαμόρφωση τακτικής για τις ανταμοιβές εργασίας. Αρκετές μελέτες που έγιναν για τη σύντομη μορφή του MSQ, έδειξαν ότι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικοί και για τις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις (εσωτερική συνοχή $\geq .81$) (Spector, 1997). Σε σχέση με την εγκυρότητα, παρουσίασε καλή συνάφεια με το JDI (Gillet & Schwab, 1975).

Employee Satisfaction Inventory (ESI) - Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Το εργαλείο αυτό (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997) φαίνεται να στηρίζεται στη θεωρία των Smith et al. (1969) καθώς και σε προηγούμενη δουλειά των Weiss, Dawis, England και Lofquist (1967) που υποστηρίζουν την πολυδιάστατη φύση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το ESI αναπτύχθηκε και εξετάστηκε μέσα στο ελληνικό πολιτιστικό πλαίσιο για την αξιολόγηση σε έξι τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης των υπαλλήλων. Αρκετές μελέτες φαίνεται να υποστηρίζουν την ισχύ του οργάνου ή/και την εσωτερική συνέπεια του ESI στους επαγγελματίες κοινωνικών υπηρεσιών, όπως σε δημόσιους υπαλλήλους (Koustelios & Bagiatis, 1997), σε εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Koustelios, 2001a; Koustelios & Kousteliou, 1998) και σε βιβλιοθηκονόμους ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών (Togia, Koustelios & Tsigilis, 2004).

Μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση λαμβάνοντας υπόψη έξι πτυχές της δουλειάς (τέσσερις από τις οποίες είναι κοινές με του JDI): την ίδια τη δουλειά (4 ερωτήσεις, π.χ. «το επάγγελμά μου αξίζει τον κόπο»), το μισθό (4 ερωτήσεις, π.χ. «πληρώνομαι για όσο αξίζω»), την προαγωγή (3 ερωτήσεις, π.χ. οι ευκαιρίες είναι καλές), την επίβλεψη (4 ερωτήσεις, π.χ. «οι ανώτεροί μου είναι αγενείς»), τις εργασιακές συνθήκες (5 ερωτήσεις, π.χ. οι συνθήκες εργασίας είναι ευχάριστες) και τον οργανισμό ως σύνολο (4 ερωτήσεις, π.χ. «ο οργανισμός νοιάζεται για τους εργαζόμενούς του»). Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται 5βάθμια κλίμακα, από το «συμφωνώ απόλυτα» (5) έως το «διαφωνώ εντελώς» (1). Οι έξι παράγοντες του ESI εξήγησαν το 64.9% της διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής κυμάνθηκε μεταξύ .62 έως .82.

Job Diagnostic Survey (JDS): Το εργαλείο αυτό στηρίζεται στη θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας. Κατασκευάστηκε από τους Hackman και Oldham (1975) και οι υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης που μετράει είναι: η ανάπτυξη (π.χ. «πόσο ικανοποιημένος είσαστε από την προσωπική καλλιέργεια και ανάπτυξη που κερδίζετε κάνοντας τη δουλειά σας;»), ο μισθός (π.χ. «πόσο ικανοποιημένος/η είσαστε από το ύψος του μισθού και από τις αποζημιώσεις που παίρνετε;»), η ασφάλεια (π.χ. «πόσο ικανοποιημένος/η είσαστε από την ασφάλεια που σας παρέχει το επάγγελμά σας;»), η κοινωνική διάσταση (π.χ. «πόσο ικανοποιημένος/η είσαστε από τα άτομα με τα οποία εργάζεστε και συναναστρέφεστε στη δουλειά σας;»), η επίβλεψη (π.χ. «πόσο ικανοποιημένος/η είσαστε από το σεβασμό και τη δίκαιη μεταχείριση που έχετε από το αφεντικό σας;») και η γενική ικανοποίηση (π.χ. «κατά πόσο θεωρείτε ότι οι περισσότεροι άνθρωποι στη δουλειά αυτή είναι πολύ ικανοποιημένοι με την εργασία τους;»). Οι ερωτήσεις είναι σε επταβάθμια κλίμακα (από 1= εντελώς δυσαρεστημένοι έως 7=εντελώς ευχαριστημένοι). Όσον αφορά την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου, η εσωτερική συνοχή είναι ικανοποιητική (.56 έως .88). Σε σχέση με την εγκυρότητά του, οι παράγοντες συσχετίζονται μεταξύ τους όπως προβλέπεται από τη θεωρία στην οποία στηρίχτηκε το εργαλείο, αλλά και με εξωτερικά κριτήρια (καλή συσχέτιση με τους αντίστοιχους παράγοντες του JSS).

Job Satisfaction Survey (JSS): Το JSS του Spector (1985) φαίνεται να στηρίζεται και αυτό στην προγενέστερη δουλειά των Smith κ.ά. (1969). Αποτελείται από τους πέντε παράγοντες του JDI (ικανοποίηση από: μισθό, προαγωγές, επίβλεψη, συναδέλφους και την ίδια την εργασία) και τέσσερις επιπλέον, ικανοποίηση από: τη λειτουργία του οργανισμού, τα επιδόματα, την αναγνώριση και την επικοινωνία. Περιέχει 36 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων είναι σε εξαβάθμια κλίμακα (από 1 = διαφωνώ εντελώς έως

6=συμφωνώ απολύτως). Παραδείγματα ερωτήσεων: «Νιώθω ικανοποιημένος με τις ευκαιρίες που έχω να αυξήσω το μισθό μου» (μισθός), «είμαι ικανοποιημένος/η με τις ευκαιρίες που έχω για προαγωγή» (προαγωγή), «ο προϊστάμενός μου είναι ικανός στη δουλειά του» (επίβλεψη), «περνάω καλά με τους συναδέλφους μου» (συνάδελφοι), «νιώθω περήφανος για τη δουλειά μου» (φύση της εργασίας), «πολλές από τις τακτικές και τα στάνταρντς του συλλόγου μου δυσκολεύουν κάποιον να κάνει καλά τη δουλειά του» (λειτουργία του οργανισμού), «τα επιδόματα που παίρνουμε είναι το ίδιο καλά όπως και σε άλλους οργανισμούς (επιδόματα), «δε νιώθω να ανταμείβονται οι προσπάθειές μου όπως θα έπρεπε (αναγνώριση), «οι στόχοι του συλλόγου αυτού, δε μου φαίνονται ξεκάθαροι (επικοινωνία). Η εσωτερική συνοχή του JSS κυμάνθηκε μεταξύ .60 έως .82 και ο συντελεστής επαναλαμβανόμενης χορήγησης ήταν μεταξύ .37 έως .74. Σε σχέση με την εγκυρότητα, οι παράγοντες του JSS παρουσίασαν καλή συσχέτιση με τους παράγοντες του JDI (.61 έως .80).

Η επαγγελματική ικανοποίηση, που αφορά στη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, είναι μία πολυδιάστατη έννοια και ως τέτοια αντιμετωπίστηκε από τα εργαλεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω, με εξαίρεση ίσως το JIG (συνολική ικανοποίηση από την εργασία σε μακροπρόθεσμη προσέγγιση) που σχεδιάστηκε ως συμπληρωματικό του JDI και χρησιμοποιείται πάντα σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία.

Ο Spector (1997) πρότεινε ότι η ικανοποίηση εργασίας μπορεί να αξιολογηθεί με δύο τρόπους: (α) ως συνολικό συναίσθημα για την εργασία ή (β) ως διαθέσεις για τις διάφορες μορφές της εργασίας. Ειδικότερα, η σφαιρική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια γενική αξιολόγηση της ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας των υπαλλήλων μέσα στην εργασία τους. Ενώ η προσέγγιση των απόψεων (facet) μπορεί να παρέχει μια πληρέστερη εικόνα ενός ατόμου για την επαγγελματική του ικανοποίηση, επειδή οι εργαζόμενοι μπορούν να ικανοποιηθούν από ορισμένους τομείς της εργασίας και να δυσαρεστηθούν από άλλους. Κατά συνέπεια, οι οργανισμοί μπορούν να προσδιορίσουν τους τομείς που δυσαρεστούν, οι οποίοι μπορούν, στη συνέχεια, να βελτιωθούν. Αν και οι οργανισμοί μπορούν να ενδιαφερθούν για πολύ συγκεκριμένες περιοχές, τα πιο δημοφιλή όργανα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης περιλαμβάνουν τομείς όπως οι ανταμοιβές (π.χ., μισθοί, παροχές), οι άλλοι υπάλληλοι (συνάδελφοι, επόπτες), η φύση της ίδιας της εργασίας και του οργανισμού.

Οι παράγοντες ικανοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν στα περισσότερα από τα παραπάνω εργαλεία που αναπτύχθηκαν, είναι η ικανοποίηση από: το μισθό, τους συναδέλφους, την επίβλεψη και την ασφάλεια. Ένα εργαλείο θα πρέπει να λειτουργεί ως

«ανιχνευτής» προβλημάτων, να βοηθάει στην επιλογή λύσεων και να αξιολογεί τις αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η δημόσια εκπαίδευση προβάλλεται στη δημοσιότητα ως ζήτημα εθνικής σημασίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι συμβαίνει στο σχολείο διαφέρουν συχνά από τη δημόσια αντίληψη, μια και οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη δημόσια εκπαίδευση με θετικότερη ματιά από αυτή του κοινού.

Ο ορισμός της ικανοποίησης από τη διδασκαλία βασίστηκε στον ορισμό που έδωσε ο Locke (1969) για την επαγγελματική ικανοποίηση γενικότερα, ο ορισμός έχει γίνει αποδεκτός από πολλούς ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ., Ho, 2003; Hoy & Miskel, 1991; Ma & MacMillan, 1999; McCormick & Ilgen, 1980; Muchinsky, 1991; Weiss & Cropanzano, 1996; Wu & Watkins, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η ικανοποίηση από τη διδασκαλία είναι μια συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης μεταξύ του τι ζητά κάποιος από την εργασία του άλλου και του πως αντιλαμβάνεται κάποιος τη διδασκαλία, ως προσφορά ή απαίτηση. Αυτό είναι το εξαγόμενο αποτέλεσμα από τις υποκειμενικές και συναισθηματικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν πως η ικανοποίηση διδασκαλίας προέρχεται από ένα άθροισμα ευχάριστων και δυσάρεστων στιγμών και εμπειριών. Μ' άλλα λόγια, η ικανοποίηση προέρχεται από έναν αριθμό ιδιαίτερων περιοχών όπως τη σχέση των καλών συναδέλφων, το σαφή ρόλο εργασίας, και το ευτυχές περιβάλλον διδασκαλίας.

Ειδικότερα οι Perie και Baker (1997) μελέτησαν τη σχέση της ικανοποίησης με ένδεκα παράγοντες όπως: την αξιολόγηση, την αναγνώριση, τον συντονισμό προγράμματος σπουδών, την αποτελεσματική πολιτική πειθαρχίας, τις απαιτήσεις εργασίας, τη συμφωνία στόχων, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική εξέλιξη, την επαγγελματική αλληλεπίδραση, τη σαφήνεια ρόλου, τον προσανατολισμό των μαθητών, και την ενθαρρυντική ηγεσία. Οι παράγοντες αυτοί είναι βασικοί για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Perie και Baker (1997), οι συνθήκες των εργασιακών χώρων είχαν μια θετική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού. Διαπίστωσαν ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη αυτονομία παρουσίασαν πιο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από εκείνους με τη λιγότερη αυτονομία. Φάνηκε λοιπόν, ότι τα σχολεία που έχουν μεγάλη γονική υποστήριξη εμφανίζουν και τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Πιο συγκεκριμένα μερικοί από τους παράγοντες που

ξεχώρισαν στην έκθεση τους οι Perie και Baker (1997) ως παράγοντες που συμβάλλουν στη γενική ικανοποίηση από την εργασία για τους εκπαιδευτικούς ήταν: η υποστήριξη από τους διευθυντές τους και την ηγεσία της εκπαίδευσης, η συμπεριφορά των μαθητών, η θετική σχολική ατμόσφαιρα, και η αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Πολλές φορές η επαγγελματική ικανοποίηση έχει περιγραφεί ως αποτέλεσμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Moreira, Fox, & Sparkes, 2002). Οι εσωτερικοί παράγοντες είναι εκείνοι που περιβάλλουν την ίδια την εργασία και ασκούν μέγιστη επίδραση στην ικανοποίηση από αυτήν. Αυτοί περιλαμβάνουν: το συναίσθημα της ολοκλήρωσης ή της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής εξέλιξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, και ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος στο οποίο θα εργαστεί. Η ικανοποίηση έρχεται συχνά ως αποτέλεσμα των καθημερινών δραστηριοτήτων ή τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, που βεβαιώνουν ότι η μάθηση έχει επιτευχθεί. Η επικράτηση των εσωτερικών παραγόντων δείχνει μια στενή σχέση μεταξύ της ικανοποίησης εργασίας και της εσωτερικής παρακίνησης (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Σε έρευνα τους οι Koustelios και Tsigilis (2005) σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής διαπίστωσαν ότι είναι ευχαριστημένοι με την εργασία τους και επακόλουθα ήταν ευχαριστημένοι με την εποπτεία και τις εργασιακές συνθήκες. Από την άλλη ήταν δυσαρεστημένοι από το μισθό τους αλλά και τον οργανισμό στο σύνολο του. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Koustelios, 2001) και δείχνουν πως σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios & Kousteliou, 1998). Ακόμη στη έρευνα τους (Koustelios & Tsigilis, 2005) βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης. Οι δύο έννοιες ήταν αρνητικά συσχετισμένες, όπως βρέθηκε και από τους Pines, Kafry και Etzion, (1980), και τον Dolan, (1987). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση είχε αρνητική σχέση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετική με την προσωπική επίτευξη. Οι εσωτερικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν υψηλότερα συσχετισμένοι με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης. Αντίθετα οι εξωτερικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν ήταν συσχετισμένοι ή σημαντικά συσχετισμένοι με την εξουθένωση.

Κάτι ανάλογο βρήκαν και οι Schaufeli και Enzmann (1998). Από ότι φαίνεται οι εσωτερικοί παράγοντες είναι οι καθοριστικοί παράγοντες για την ικανοποίηση από την εργασία τους για τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα είναι τα ευρήματα στο χώρο της

εκπαίδευσης (Moreira et al., 2002; Ulriksen, 1996), αλλά και σε άλλα επαγγέλματα (Lam, Baum, & Pine, 2001; Ting, 1997; Togia et al., 2004). Πράγματι, οι πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι οι ικανοποιημένοι υπάλληλοι είναι επίσης εσωτερικά παρακινημένοι (Eskildsen, Kristensen, & Westlund, 2002). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η εσωτερική παρακίνηση έχει θετικές επιπτώσεις στο ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη, την ενισχυμένη απόδοση, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική τόνωση, και τον αυτοσεβασμό (Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994); Deci, Connell, & Ryan, 1989 ; Ryan & Deci, 2000).

Από την άλλη έχει παρατηρηθεί ότι οι εξωτερικοί παράγοντες που περιβάλλουν την εργασία συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων όπως το μισθό, τις πρόσθετες παροχές, τη σχολική ασφάλεια, το επίπεδο υποστήριξης από τη διοίκηση, και την επαγγελματική σιγουριά, δεν έχουν σημαντική επίδραση στο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Baughman, 1996; Johnson & Johnson, 1999; Perie & Baker, 1997). Ο μισθός ή το γόητρο είναι για πολύ λίγους εκπαιδευτικούς ο λόγος που ακολουθούν το επάγγελμα αυτό (Perie & Baker, 1997). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασκούν το επάγγελμα επειδή τους αρέσει η ενασχόληση με τα παιδιά. Η απουσία όμως των εξωτερικών παραγόντων, ή μια ανεπάρκεια στο επίπεδο αυτών των παραγόντων συνδέεται συχνά με τη δυσαρέσκεια από την εργασία (Johnson & Johnson, 1999). Οι εξωτερικοί παράγοντες έχουν επιπτώσεις κυρίως στο ηθικό και την παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού. Οι Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes και Salovey, (2010) σε έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρήκαν ότι η υποστήριξη ήταν θετικά συσχετισμένη με την επαγγελματική ικανοποίηση και με τη διάσταση της εξουθένωσης 'προσωπική επίτευξη'.

Ο Langdon (1999), διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν τη δυσαρέσκεια τους για τη χαμηλή αμοιβή στο σχολείο, επισημαίνοντας πως ήταν ένας σημαντικός λόγος για να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Ο Ho, (2003) επιβεβαίωσε πως οι λιγότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη τάση να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Στην έρευνα των Ward και Sloane, (2000) για την επαγγελματική ικανοποίηση ακαδημαϊκών, ως καθοριστικοί παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση φάνηκαν οι προσδοκίες για προαγωγή, η επαγγελματική ασφάλεια και οι αποδοχές. Βρέθηκε ότι οι αποδοχές ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που επηρέαζε την επαγγελματική ικανοποίησή τους συνολικά. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων τους, δεν παρατήρησαν διαφορές ως προς το φύλο, και έδωσαν ως εξήγηση, ότι οι

γυναίκες έχουν παρόμοιες προσδοκίες με τους άντρες συναδέλφους στην εξέλιξη τους σε παρόμοιους τομείς, όπου όλοι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Στον Ελληνικό χώρο στη μελέτη των Koustelios και Kousteliou (1998) σε καθηγητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με το επάγγελμα τους και τους ανωτέρους τους, αλλά χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης ως προς το μισθό και τις ευκαιρίες για εξέλιξη. Ο ασαφής και ανταγωνιστικός ρόλος είχε αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Τσιπλητάρης (2000) ανέφερε, ότι οι αποδοχές ενός Έλληνα δασκάλου είναι σε μεγάλο βαθμό χαμηλότερες από τις αποδοχές των συναδέρφων του στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η έρευνα του έδειξε ότι το 52% των δασκάλων θεωρεί την οικονομική του κατάσταση ως «χρόνια μίζερη» και το 74% δηλώνει ότι με τα χρήματα που κερδίζει δεν καλύπτει τις βιοτικές και κοινωνικές του ανάγκες και αρκετοί αναγκάζονται να κάνουν μια δεύτερη εργασία. Οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Πιντζοπούλου (2006) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη “φύση της ίδιας της εργασίας” και τον “άμεσο προϊστάμενο” και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις “συνθήκες εργασίας”. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον “οργανισμό” στον οποίο δουλεύουν και τις “οικονομικές αποδοχές” που παρέχει η δουλειά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφώνησαν με αντίστοιχες έρευνες που αφορούσαν τόσο Έλληνες εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων όσο και καθηγητών φυσικής αγωγής (Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, 2001; Koustelios & Tsigilis, 2005).

Γενικά στις έρευνες που διεξάγονται στην Ελλάδα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν για την ικανοποίησή τους, τις καλές εργασιακές συνθήκες ως θετικό στοιχείο στο εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ ως αρνητικό αναφέρουν το λιγοστό έλεγχο. Αυτό αποδίδεται κυρίως στο ότι έχουν μεγάλο χρόνο διακοπών, μικρό αριθμό ωρών επίσημης διδασκαλίας αλλά και στην έλλειψη ευκαιριών λήψης αποφάσεων κατά την εργασία τους. Πρέπει να ληφθεί υπόψη και η ευαισθησία που παρουσιάζει το δείγμα στην Ελλάδα, μια και έχει παρατηρηθεί ότι οι ερωτώμενοι δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια παρόλο που είναι ανώνυμα, με αποτέλεσμα να μην απεικονίζεται η πραγματικότητα (Anagnostopoulou & Kiosseoglou, 1997).

Η εξήγηση που έδωσε ο Lloyd (2001) για το ρόλο του μισθού στην ικανοποίηση από την εργασία, είναι πως όταν οι άνθρωποι δεν αισθάνονται εκτιμημένοι ή αναγνωρίσιμοι αρχίζουν συχνά να παραπονιούνται για το πόσο λίγο πληρώνονται. Ο Ζαβλάνος (1999) σε μια έρευνα του με σκοπό να προσδιορίσει τις ελλείψεις στον τομέα

των αναγκών των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους για τις ανάγκες της αυτονομίας, αυτοπραγμάτωσης και γοήτρου παρά για τις άλλες κατηγορίες αναγκών. Όπως φαίνεται η αναγνώριση αποτελεί το δεύτερο σπουδαιότερο παράγοντα για την ικανοποίηση και παρακίνηση των υπαλλήλων και εκπαιδευτικών.

Ο Shann, (1998) επισήμανε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ζωτικής σημασίας για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα στο σχολείο, όπως και ότι οι ενέργειες των διευθυντών σχολείων μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον που αποβλέπει σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης για το διδακτικό προσωπικό. Η χαρισματική και ενθαρρυντική ηγεσία στο σχολείο δημιουργεί ένα περιβάλλον που στρέφεται στην ακαδημαϊκή τελειότητα, παρέχει ένα θετικό πρότυπο ρόλου, και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στη διδασκαλία, παράγοντες που συμβάλλουν σε ένα παραγωγικό περιβάλλον παρά τους γραφειοκρατικούς κανόνες και τις διαδικασίες. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας ζωτικός σύνδεσμος στην αλυσίδα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η ικανοποίηση τους επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση, τη φθορά, και τελικά την απόδοση των μαθητών (Shann, 1998).

Οι Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke και Baumert, (2008) εξέτασαν το ρόλο της δέσμευσης στο επάγγελμα και την ανθεκτικότητα, ως δύο σημαντικές διαστάσεις αυτορρύθμισης (self-regulatory) που σχετίζονται με την εργασία, και προβλέπουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αλλά και τις επιδόσεις τους σε θέματα διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Η έρευνα έγινε σε μαθηματικούς, όπου μετά από ανάλυση του προφίλ τους, παρατηρήθηκαν τέσσερις τύποι αυτορρύθμισης (υγιείς φιλόδοξοι, καθόλου φιλόδοξοι, υπερβολικά φιλόδοξοι, υπό παραίτηση). Παρατηρήθηκε πως διέφεραν σημαντικά, ως προς την συναισθηματική εξάντληση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τύποι αυτορρύθμισης προέβλεπαν την ποιότητα διδασκαλίας σε τρεις από τις τέσσερις πτυχές των επιδόσεων του εκπαιδευτικού που εξετάστηκαν. Ενώ συνδέθηκαν συστηματικά με τις διαφορές ως προς την παρακίνηση των μαθητών, χωρίς να βρεθεί καμία σύνδεση μεταξύ της αυτορρύθμισης των καθηγητών και της επίτευξης των μαθητών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η θετική και υγιής σχολική κουλτούρα μεταφράζεται σε αυξανόμενη ικανοποίηση και παραγωγικότητα εργασίας των εκπαιδευτικών. Η σχολική κουλτούρα είναι μια έννοια που προήλθε από τον ευρύτερο εργασιακό χώρο με τις ελπίδες ότι θα βελτιώνει το μαθησιακό περιβάλλον και θα αύξανε την παραγωγικότητα

στα σχολεία, ακριβώς όπως το θετικό κλίμα ή το περιβάλλον στους άλλους χώρους εργασίας. Η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις παραδόσεις και είναι σημαντική για την επαγγελματική ικανοποίηση επειδή περιλαμβάνει τα οράματα ή τις πεποιθήσεις που συνδέονται με ένα θετικό περιβάλλον, και φέρουν μαζί τους την ενέργεια για την επιτυχία. Ο Stolp (1994) έδειξε ότι η σχολική κουλτούρα έχει σχέση άμεσα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την εργασία τους. Η υγιής σχολική κουλτούρα συσχετίζεται με την αυξανόμενη επίτευξη και το κίνητρο των μαθητών, την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Stolp, 1994).

Πολλοί ήταν οι ερευνητές που διαπίστωσαν τη θετική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης εργασίας και της απόδοσης εργασίας (Baughman, 1996; Davis & Wilson, 2000; Perie & Baker, 1997; Shann, 1998; Stolp, 1996). Η συγκέντρωση και η διατήρηση ενός υψηλής ποιότητας διδακτικού προσωπικού είναι το θεμέλιο οποιουδήποτε επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος (Perie & Baker, 1997). Επίσης έδειξαν ότι η ύπαρξη ενός προσωπικού που είναι ικανοποιημένο με τη διδασκαλία, ως σταδιοδρομία, θα ήταν σημαντική επειδή συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τελικά με την επίτευξη των μαθητών. Η δημιουργία ενός κλίματος που ενθαρρύνει την ανοικτή επικοινωνία, παρέχει μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, και λειτουργεί βέλτιστα, δεν απαιτεί τα πρόσθετα δημόσια κεφάλαια, αυτό που απλά απαιτείται, είναι ο προϊστάμενος να καταλαβαίνει τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης, που πρέπει να αλλάξει, ώστε να ενισχύσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Baughman, 1996).

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας είναι το εργασιακό στρες, που έχει ως αποτέλεσμα την αίσθηση της δυσαρέσκειας κάποιου με την εργασία του (Newton, 1989). Στην έρευνα των Leontari, Kiridis, & Yalamas, (1996) σε εκπαιδευτικούς σχετικά με την ικανοποίηση διαπιστώθηκε ότι το 24% δεν ήταν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, ενώ το 12,4% ήταν πολύ ικανοποιημένο, και η επαγγελματική ικανοποίηση έδειξε αρνητική συσχέτιση με το στρες. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παράγοντες άγχους και οι πηγές ικανοποίησης μπορούν να αλλάξουν κατά τη διάρκεια του χρόνου. Αυτό που θα θεωρηθεί ως πόρος σε μια χρονική στιγμή μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ερέθισμα άγχους κάποια άλλη χρονική στιγμή και αντίστροφα (Chaplain & Freeman, 1998). Κάτι τέτοιο στην εκπαίδευση μπορεί να προκληθεί από την απόρριψη των μαθητών και να αποτελεί ερέθισμα άγχους που οδηγεί το άτομο σε μειωμένη αίσθηση των ικανοτήτων του και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση κατά τη διδασκαλία. Οι Seidman και Zager (1991) διαπίστωσαν σε έρευνα με καθηγητές ότι τα σωματικά και

ψυχολογικά προβλήματα έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, την ικανότητα να αντεπεξέλθουν με το εργασιακό στρες, την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη και τις στάσεις από και προς τους μαθητές. Παρόμοια, ήταν τα συμπεράσματα των van der Doef και Maes (2002) που διαπίστωσαν ότι λιγότερος φόρτος εργασίας, και πίεσης χρόνου, λιγότερη επιθετικότητα μαθητών και μεγαλύτερη ποικιλία δεξιοτήτων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης (Ari & Sipal, 2009). Παράλληλα παρατηρήθηκε, ότι ο προσανατολισμός της εργασίας, η μεγάλη υποστήριξη από τη διοίκηση, οι καλύτερες μελλοντικές προοπτικές και η αίσθηση της σημαντικότητας του επαγγέλματος συσχετίστηκαν με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι η προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική πνευματική και συναισθηματική στάση για την εργασία τους είναι συμφέρον για όλους. Αφού, η θετική στάση του εκπαιδευτικού δημιουργεί ένα περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση και μπορεί να έχει θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών (Lumsden, 1998).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία των Cheuk, Wong και Rosen, (2000) σε καθηγητές γυμνασίου στο Χονγκ Κονγκ. Η αξιολόγηση των απαντήσεων με βάση την απόρριψη από τους μαθητές προέβλεπε την ικανοποίηση των καθηγητών με το επάγγελμα τους. Οι καθηγητές που εργάζονταν με λιγότερο ικανούς μαθητές δέχθηκαν περισσότερη απόρριψη από αυτούς και εμφανίσθηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι με την εργασία τους, από ότι οι καθηγητές που δίδασκαν σε πιο ικανούς μαθητές. Ενώ, όταν η απόρριψη χρησιμοποιήθηκε ως μέτρο αξιολόγησης της πρόθεσης αλλαγής του επαγγέλματος δεν οδήγησε σε ανάλογα συμπεράσματα. Φάνηκε ακόμη, ότι η απόρριψη από τους μαθητές προκαλεί περισσότερο άγχος στους καθηγητές, ανεξάρτητα από το εάν διδάσκουν σε ικανούς ή λιγότερο ικανούς μαθητές, ενώ δε συσχετίστηκε με στρες που ενέχεται από την αλληλεπίδραση με τους ανώτερους τους.

Οι Judge και Locke (1993) είχαν επισημάνει πως ένας προφανής λόγος ότι η επαγγελματική ικανοποίηση διαδραματίζει έναν αιτιολογικό ρόλο στην υποκειμενική ευημερία είναι ότι η εργασία είναι ένα κομμάτι της ζωής του ατόμου και λαμβάνεται υπόψη κατά την εκτίμηση της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή του. Οι Judge, Locke, Durham, και Kluger (1998) επιβεβαίωσαν ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της συνολικής ικανοποίησης για τη ζωή ενός προσώπου. Παρόμοια, οι Ho και Au (2006) σε έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν θετική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης για τη ζωή και της ικανοποίησης από την εργασία, θετική σχέση του αυτοσεβασμού με την επαγγελματική ικανοποίηση

(Judge et al., 1998) και αρνητική σχέση με την πίεση κατά τη διδασκαλία (Κυργιάκου, 1987; Manthei & Solman, 1988; Mykletun, 1985; Otto, 1986). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης βίωναν αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις όπως ανησυχία, στεναχώριες, ή εμφανιζόταν μελαγχολικοί. Τα συναισθήματα αυτά είναι οι σημαντικότεροι προάγγελοι αποχώρησης από το επάγγελμα για τους εκπαιδευτικούς (Konert, 1998; Su, 1997).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ψυχολόγους, τους κοινωνιολόγους, αλλά και τους ειδικούς της διοίκησης, καθώς έχουν αναγνωρίσει τις σημαντικές της επιπτώσεις στο άτομο, στον οργανισμό και γενικότερα στην οικονομία και την παραγωγή.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα μεταξύ των ερευνητών που μελετούν την εξουθένωση επικεντρώνεται στο πρόβλημα του ορισμού της. Για την εξουθένωση έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως *burnout*. Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα η φράση “to burn oneself out” περιέγραφε το να δουλεύεις πολύ και να πεθαίνεις γρήγορα (Partridge, 1961). Ως ψυχολογικός όρος, η επαγγελματική εξουθένωση (*burnout*) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969) για να περιγράψει ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή βοήθειας.

Παρ’ όλα αυτά, ο ψυχίατρος Freudenberger είναι αυτός που θεωρείται ότι πρώτος ανέδειξε το σύνδρομο. Σε μια μελέτη του (1974) αναφέρει ότι πολλοί εθελοντές της ψυχιατρικής κλινικής όπου και ο ίδιος δούλευε, βίωναν μια σταδιακή εξάντληση ενέργειας και απώλεια κινήτρων και δέσμευσης, που συνοδεύονταν από ένα σύνολο ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Για να περιγράψει το φαινόμενο αυτό διάλεξε τη λέξη *burnout*, η οποία συχνά χρησιμοποιούνταν στην άτυπη καθημερινή γλώσσα από τους ειδικούς για να περιγράψουν τα αποτελέσματα της μακρόχρονης χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών.

Με τον όρο *επαγγελματική εξουθένωση (professional burnout)*, ο Freudenberger (1974) όρισε το βίωμα της αποτυχίας και της εξάντλησης που παρατήρησε στους κοινωνικούς λειτουργούς μετά από ένα χρόνο ενασχόλησης τους στα ιδρύματα αυτά. Η κατάσταση αυτή, αποτυχία, φθορά, ή εξάντληση είναι αποτέλεσμα των υπέρμετρων απαιτήσεων της δουλειάς σε ενέργεια, προσπάθεια και προσόντα. Αργότερα ο Freudenberger (1980) περιέγραψε την εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή

απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής, ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Οι Pines και Kafry (1978) ανέφεραν ότι τα άτομα που αισθάνονται εξουθένωση είναι αυτά που δεν αντέχουν άλλο την επαγγελματική πίεση και αισθάνονται ολοκληρωτικά πως πνίγονται από το εργασιακό στρες και έχουν φτάσει σε σημείο κατάρρευσης. Ακόμη οι Pines και Aronson, (1981) δήλωσαν ότι η εξουθένωση είναι μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και νοητικής εξάντλησης που προκαλείται από τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή στις καταστάσεις αυτές που είναι συναισθηματικά δύσκολες. Οι Pines και Aronson (1988), σε έναν άλλο ορισμό, περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές. Η φυσική εξάντληση χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια, χρόνια κόπωση, αδυναμία και μια ποικιλία από ψυχοσωματικά παράπονα. Η συναισθηματική εξάντληση περιλαμβάνει αισθήματα αδυναμίας, ανημποριάς, απόγνωσης και παγίδευσης, που σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματικό κλονισμό. Η πνευματική εξάντληση αναφέρεται στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στον εαυτό, την εργασία και τη ζωή. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι η ρίζα της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται στην ανάγκη μας να πιστεύουμε ότι οι ζωές μας έχουν νόημα, ότι τα πράγματα που κάνουμε-και συνεπώς εμείς- είναι χρήσιμα και σημαντικά (Pines, 1993). Ένας ορισμός που είναι λιγότερο γνωστός και πιο εξειδικευμένος έχει προταθεί από τον Brill (1984), κατά τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση δυσφορίας και δυσλειτουργίας ενός ατόμου χωρίς ψυχοπαθολογία, το οποίο (1) έχει λειτουργήσει για ένα διάστημα σε ικανοποιητικά επίπεδα στην ίδια θέση εργασίας και (2) δεν θα επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος. Στην θεώρηση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανικανοποίητες προσδοκίες και ανάγκες του ατόμου.

Το όνομα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την διερεύνηση του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι της Maslach (1976). Η ίδια ως κοινωνική ψυχολόγος, μελετούσε τα συναισθήματα και το στρες στον εργασιακό χώρο και μετά από πολλές συνεντεύξεις ατόμων με ανθρωπιστικά επαγγέλματα, κατέληξε σε κάποια σταθερά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όρισε την εξουθένωση ως μια αρνητική ατομική εμπειρία που αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον. Η πρώτη αυτή περίοδος έχει χαρακτήρα περισσότερο ποιοτικό και περιγραφικό, παρά ποσοτικό και προσανατολισμό κλινικό και εφαρμοσμένο.

Η δεύτερη φάση, η εμπειρική ή ερευνητική, όπως ονομάστηκε ξεκινά το 1980: Τα ονόματα των δύο κοινωνικών ψυχολόγων που συνδέθηκαν περισσότερο με την περίοδο αυτή είναι της Maslach και της Pines, που τοποθέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε περίοπτη θέση στην “επιστημονική ατζέντα” (Schaufeli & Enzmann, 1998). Η περίοδος αυτή είναι πιο συστηματική. Η δουλειά γίνεται περισσότερο ποσοτική και αρχίζει να χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια, μεθόδους έρευνας και μεγαλύτερα δείγματα. Ο συνδυασμός της οργανωτικής ψυχολογίας με την πρόοδο που έχει γίνει στην κλινική και κοινωνική ψυχολογία παράγει μια μεγάλη ποικιλία από διαφορετικές προοπτικές για την μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, στην φάση αυτή υπάρχουν ήδη αρκετές διαχρονικές έρευνες με σημαντικά ευρήματα όσον αφορά τους τρόπους παρέμβασης με σκοπό την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al., 2001).

Η Maslach (1976;1982) έδωσε ίσως τον περιεκτικότερο ορισμό για αυτό τον όρο, που ενσωματώνει τη φυσική και την πνευματική εξάντληση που παρατηρείται σε κάθε επαγγελματία, ο οποίος στην εργασία του έρχεται σε συνεχή επαφή με άλλους ανθρώπους. Συγκεκριμένα όρισε την εξουθένωση ως την 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.

Η Maslach αρχικά (Maslach & Jackson 1986) χαρακτήρισε τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης ως: α) τη *συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion)*, που αναφέρεται στο αίσθημα ψυχικής κόπωσης και καθιστά τον επαγγελματία ανίκανο να συγκεντρωθεί στα εργασιακά του καθήκοντα, β) την *αποπροσωποποίηση (depersonalization)*, που αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή ακόμη και αρνητικών αισθημάτων και την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται υποτιμητικά και αντιμετωπίζονται με σχετικούς τρόπους, γ) το *αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment)*, που αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του επαγγελματία από την εργασία του και μια τάση να αξιολογεί αρνητικά ότι αφορά την εργασία του και συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ενώ στην αρχή οι ερευνήτριες υπέθεσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συμβεί μόνο σε επαγγελματίες που έχουν να κάνουν άμεσα με ανθρώπους, στη συνέχεια επαναπροσδιόρισαν το σύνδρομο ώστε να μην αναφέρεται ειδικά μόνο σε τέτοια επαγγέλματα.

Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση, από κρίση στην σχέση με ανθρώπους της δουλειάς, μετατράπηκε σε κρίση στην σχέση με την ίδια την δουλειά. Μετά από αλλαγές στα πρώτα διαγνωστικά εργαλεία, που έγιναν από τις Maslach και Leiter (1997), η Maslach έδωσε στην εξουθένωση τρεις νέες και πιο γενικές διαστάσεις:

- Την εξάντληση (exhaustion), που αναφέρεται στο αίσθημα της σωματικής εξάντλησης και της ψυχικής υγείας.
- Τον κυνισμό (cynism), που αναφέρεται σε μια αρνητική και υπερβολική αντίδραση σε διάφορες πτυχές της εργασίας.
- Την αναποτελεσματικότητα (inefficacy), που αναφέρεται στην ανικανότητα και στην έλλειψη παραγωγικότητας στη δουλειά.

Πολλοί ερευνητές έχουν καθορίσει την εξουθένωση κυρίως ως ψυχολογική απομάκρυνση από την εργασία (Cherniss, 1980; Maslach, 1976; Seidman & Zager, 1987). Άλλοι ερευνητές περιγράφουν την εξουθένωση ως προοδευτική απώλεια ιδεαλισμού, ενέργειας και σκοπού, που βιώνεται από τους ανθρώπους στα επαγγέλματα παροχής βοήθειας προς τους άλλους ως αποτέλεσμα της εργασίας τους (Sturgess & Poulsen, 1983). Ο Cherniss (1980) περιγράφει την εξουθένωση ως "ασθένεια υπερβολικής δέσμευσης" (Rogers & Dodson, 1988). Ο Brezniak και Ben Ya'ir (1989) δήλωσαν ότι η εξουθένωση οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των πόρων, των αξιών, των προσδοκιών, και των περιβαλλοντικών απαιτήσεων.

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ή εξάντλησης χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία, αν και ακόμη γίνονται προσπάθειες ακριβούς περιγραφής της και διαχωρισμού της από το επαγγελματικό άγχος (occupational stress) του οποίου θεωρείται ιδιάζουσα μορφή. Όταν το άτομο αντιλαμβάνεται μια ασυμφωνία ή αντίφαση (πραγματική ή φανταστική) ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει μια κατάσταση και στα αποθέματα (βιολογικά, ψυχολογικά, κοινωνικά) που διαθέτει για να την αντιμετωπίσει, τότε βιώνει στρες. Το στρες μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, όπως αυτή της αυξημένης έντασης, της έλλειψης εργασιακής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης, ακόμα και της κατάθλιψης. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται μια μορφή χρόνιου και παρατεταμένου επαγγελματικού στρες, όπου το άτομο προοδευτικά αποδυναμώνεται, ενώ ταυτόχρονα αισθάνεται ότι τα ψυχικά αποθέματα που διαθέτει δεν επαρκούν για να αντιμετωπίσει τους ιδιαίτερα έντονους πιεστικούς παράγοντες της εργασίας του. Αυτή η μακροχρόνια έκθεση και η εμπλοκή σε ιδιαίτερα απαιτητικές καταστάσεις συναισθηματικής συμμετοχής μπορεί να προκαλέσει φαινόμενα σωματικής, συναισθηματικής αλλά και

ψυχικής κόπωσης καθώς και αίσθημα αποτυχίας, κυρίως στα άτομα που θέτουν ανέφικτα ιδανικά πρότυπα παροχής υπηρεσιών, με συνέπεια να αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ειδικά όταν αποτυγχάνουν να φανούν αντάξιοι αυτών των προσδοκιών. Αυτές οι ενδείξεις εξουθένωσης φαίνεται ότι δεν έχουν αντίκτυπο μόνο στην άσκηση της εργασίας, αλλά και στην προσωπική και την κοινωνική ζωή των εργαζομένων.

Παρόλο που η εξουθένωση έχει παρατηρηθεί και μελετηθεί σε επαγγέλματα κυρίως ανθρώπινων υπηρεσιών και άλλων επαγγελμάτων «βοήθειας» όπου εμπλέκεται η εκτενής και άμεση επαφή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών, μπορεί να παρατηρηθεί και σε οποιαδήποτε μορφή εργασίας (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Υψηλά επίπεδα εξουθένωσης έχουν παρατηρηθεί μεταξύ πολλών επαγγελματικών ομάδων (Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000; Toppinen-Tanner, Kalimo, & Mutanen, 2002).

Θεωρίες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών στις ΗΠΑ και την Ευρώπη (Maslach, & Jackson, 1986; Pines & Aronson, 1981;1988, κ.ά.) μελετούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως προς τον ορισμό, την έναρξη και τη συνέχειά του, την αιτιοπαθογένεια, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης υπό το πρίσμα μίας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Vachon, 1987). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται κυρίως σε στρεσογόνες και δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες, όπως το ιδιαίτερα φορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη αυτονομίας και εξουσίας, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη και η αυταρχική διοίκηση του οργανισμού (Pines, 1986). Άλλοι πάλι ερευνητές (Antoniou, 1999; Dekker & Schaufeli, 1995; Leiter & Maslach, 1988) τονίζουν τη σημασία των ατομικών παραγόντων, υποστηρίζοντας, ότι η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται από τις προσδοκίες που ο επαγγελματίας έχει από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από το χώρο στον οποίο εργάζεται (Firth-Cozens & Payne, 1999).

Τα σημαντικότερα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα παρακάτω:

1) Το Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)

Βάσει του κλασικού ορισμού της Maslach (1982), που αναφέρθηκε παραπάνω, αναδεικνύονται οι τρεις κύριες διαστάσεις του συνδρόμου, που αντιπροσωπεύουν και διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων. Η πρώτη διάσταση ονομάζεται

«συναισθηματική εξάντληση» και περιλαμβάνει αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Για τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επικρατήσει η χρήση του όρου «αποπροσωποποίηση», με τον οποίο περιγράφεται η απομάκρυνση και αποξένωση του εργαζόμενου από τους ασθενείς/πελάτες του και η εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς. Η τρίτη διάσταση ονομάζεται «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» και αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εργαζόμενος ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και στην συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του (Leiter & Maslach, 2005).

2) Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980)

Το 1980, οι Edelwich και Brodsky υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια προοδευτική διαδικασία και την κατηγοριοποίησαν σε τέσσερα στάδια τα οποία ακολουθεί ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του:

- *Ενθουσιασμός.* Ο εργαζόμενος ξεκινάει την καριέρα του με ενθουσιασμό. Μόλις έχει μπει στον επαγγελματικό στίβο και έχει υπερβολικά υψηλούς στόχους και συχνά μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος επενδύει στην εργασία του, αφιερώνοντας το χρόνο και την ψυχή του, ενώ επίσης επενδύει στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους πελάτες/ασθενείς/μαθητές ή τους συναδέλφους του. Από το χώρο αυτό προσπαθεί να αντλήσει κάθε δυνατή ικανοποίηση και γι' αυτό το λόγο αφιερώνει πολύ χρόνο και ενέργεια στο αντικείμενό του.
- *Αμφιβολία και αδράνεια.* Τότε, λοιπόν, περνάει στο δεύτερο στάδιο, αυτό της αμφιβολίας και αδράνειας. Καθώς διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται ούτε στις προσδοκίες ούτε και στις ανάγκες του, απογοητεύεται. Ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία και προσπαθεί ακόμη περισσότερο να επενδύσει στο επάγγελμά του, χωρίς όμως θετικό αποτέλεσμα. Αρχικά, νομίζει ότι αν δουλέψει πιο εντατικά θα καλύψει αυτό το κενό κι έτσι αφιερώνει ακόμη περισσότερο χρόνο στη δουλειά του, παρακολουθεί σεμινάρια, συνέδρια και προγράμματα κατάρτισης. Παράλληλα, αρχίζει να ενοχλείται από πράγματα που στην αρχή δεν τον απασχολούσαν και να συνειδητοποιεί ότι η εργασία του δεν είναι ικανή να καλύψει τα κενά ούτε και της προσωπικής του ζωής. Έτσι, σταδιακά αντιλαμβάνεται πως δεν είναι ιδανική η εργασία του, μη έχοντας όμως ακόμα αναθεωρήσει τις προσδοκίες του.
- *Απογοήτευση και ματαίωση.* Την αμφιβολία και αδράνεια διαδέχονται η απογοήτευση και ματαίωση. Ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι δουλεύει σε μια εργασία

που του δημιουργεί πολύ άγχος και πιστεύει ότι οτιδήποτε προσφέρει είναι μάταιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απογοήτευση και την αμφισβήτηση των προσωπικών του ικανοτήτων. Η φάση αυτή είναι μεταβατική, για να ξεφύγει από το αδιέξοδο πρέπει είτε να αναθεωρήσει τελικά τις προσδοκίες του, τους μη ρεαλιστικούς του στόχους, είτε φθάνει στο σημείο να απομακρύνεται προοδευτικά από τον εργασιακό του χώρο, από την πηγή δηλαδή του στρες. Ο εργαζόμενος βλέπει ότι οι προσπάθειές του να ολοκληρωθεί μέσα από την εργασία του ματαιώνονται και οδηγείται στην αποθάρρυνση και την απογοήτευση.

- *Απάθεια.* Στο τελευταίο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που περιγράφεται ως απάθεια, ο εργαζόμενος αποφεύγει κάθε υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει τις χρόνιες αναβολές και ματαιώσεις που βιώνει. Ουσιαστικά συνεχίζει να εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους, ενώ επενδύει ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοεί τις ανάγκες των ασθενών/μαθητών/πελατών του, για να καλύψει την ανεπάρκεια που νιώθει απέναντί τους. Το τελικό αποτέλεσμα είναι να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του με τα σημαντικά πρόσωπα του προσωπικού και του κοινωνικού του περιβάλλοντος και ταυτόχρονα να μη βρίσκει υποστηρικτικό πλαίσιο σε μια τόσο δύσκολη και αδιέξοδη φάση της ζωής του.

3) Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μία «διαδικασία» παρά ένα μεμονωμένο «συμβάν», και η οποία ακολουθεί τρία στάδια:

Φάση του «εργασιακού στρες»: Πρόκειται για μία διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους. Το εργασιακό στρες είναι το αποτέλεσμα της διατάραξης αυτής στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου, η οποία δημιουργείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον. Αυτή η διατάραξη της ισορροπίας μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε εργαζόμενο, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα σε επαγγελματική εξουθένωση.

Φάση «εξάντλησης»: Πρόκειται για τη συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τον εργαζόμενο πηγή εξάντλησης, ενώ η

προσοχή του στρέφεται περισσότερο σε γραφειοκρατικές πλευρές παρά σε κλινικές παραμέτρους. Ο εργαζόμενος βρίσκεται σε μία κατάσταση συνεχούς έντασης που, αν δεν καταφέρει να τη διαχειριστεί σωστά, ενδέχεται να οδηγήσει σε απογοήτευση και παραίτηση.

Φάση «αμυντικής κατάληξης»: Πρόκειται για το στάδιο όπου πραγματοποιούνται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζομένου, ο οποίος σταδιακά δεν επενδύει συναισθηματικά στην εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια για τους άλλους. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών που επέρχονται, με την ελπίδα να μπορέσει ο εργαζόμενος να επιβιώσει επαγγελματικά.

4) Το μοντέλο της Pines(1986)

Η Pines και οι συνεργάτες της ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες (Pines & Aronson, 1988). Ωστόσο, δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερεύνησαν και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις (Pines, 1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993). Η μέτρηση που εφαρμόζει η Pines (Burnout Measure) απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που συνεμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία μόνο κλίμακα που δίνει μια συνολική βαθμολογία.

5) Άλλες προσεγγίσεις

Πολλές μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση υιοθετούν μία συμπεριφορική προσέγγιση του συνδρόμου, ενώ άλλες μία γνωστική προσέγγιση. Ο Oranje (2001) ταξινομεί τις μελέτες αυτές σε τρεις κατηγορίες:

1^η κατηγορία: Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ότι είναι ένα πρόβλημα αντιμετώπισης (*coping problem*) (*μοντέλο αλληλεπίδρασης-interaction model*). για παράδειγμα η επαγγελματική εξουθένωση πηγάζει από την αρνητική επίδραση της κρίσης ενός ατόμου για τις δικές του ικανότητες σε σχέση με πραγματικούς ή φανταστικούς στρεσογόνους παράγοντες του περιβάλλοντός του (Byrne, 1991; Eskridge & Coker, 1985).

2^η κατηγορία: Μερικές μελέτες αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, που πλήττει τα άτομα που

εμπλέκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν έντονη συναισθηματική προσπάθεια (Kremer-Hayon & Kurtz, 1985). Η άποψη αυτή κατηγοριοποιείται ως το φυσιολογικό μοντέλο (*physiological model*).

3^η κατηγορία: Η βασική αρχή μερικών μελετών είναι η άποψη ότι το περιβάλλον παράγει στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την έναρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέτοιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Brouwers & Tomic, 1999) και οι εργασιακές συνθήκες (Van Dierendonck, Schaufeli, & Buunk, 1998). Ωστόσο, οι μελέτες που έχουν εξετάσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από έλλειψη σταθερής θεωρητικής βάσης και επίσης από έλλειψη τεκμηρίωσης των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και επιπτώσεων στην ψυχοσωματική υγεία του ατόμου (Guglielmi & Tatrow, 1998). Η θεωρία που έχει αναπτυχθεί για την αυτο-αποτελεσματικότητα (*self-efficacy*) αποδεικνύεται τελευταία ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Brouwers, 2000; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002).

Ένας πραγματικός κίνδυνος είναι ότι το σύνδρομο της εξουθένωσης μπορεί να παρουσιάσει τους εργαζόμενους κακοδιάθετους, χωρίς όρεξη, έτσι ώστε να αισθάνονται όλο και περισσότερο απομονωμένοι. Η εξουθένωση μπορεί να «κλέψει» τη ζωτικότητα που χρειάζονται προσωπικά και επαγγελματικά, είναι σημαντικό λοιπόν, να εξεταστούν μερικές από τις αιτίες, τις πιθανές θεραπείες, και τους τρόπους πρόληψης.

Αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα περισσότερα από τα μοντέλα της εξουθένωσης προσπαθούν να εξηγήσουν την ανάπτυξή της, μέσω της αλληλεπίδρασης της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος (Cox, 1978; Cooper & Rout, 1989; Harrison, 1978; O'Brien & Page, 1994). Είναι αξιοσημείωτο ότι τα άτομα που υποφέρουν από εξουθένωση, κρύβουν συνήθως το πρόβλημά τους επειδή αισθάνονται την ενοχή και τη ντροπή για τη συμπεριφορά τους, τις στάσεις τους και την πνευματική τους κατάσταση. Τα συναισθήματα που προκαλούνται από τον ανεπαρκή έλεγχο της εργασίας, οι ματαιωμένες ελπίδες και προσδοκίες κάποιου και το συναίσθημα της απώλειας της έννοιας της ζωής, φαίνεται να είναι *αυτοτελείς αιτίες* της εξουθένωσης, μια έκφραση που περιγράφει μια κατάσταση επαγγελματικής εξάντλησης.

Οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναζητούν τα αίτια στη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον και στους παράγοντες που οδηγούν σε μεταστροφή του δημιουργικού σε προβληματικό στρες στο χώρο εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

Περιβαλλοντικοί παράγοντες. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας του εργαζόμενου, όπως η ασάφεια των ρόλων του, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το ωράριο, η έλλειψη προσωπικού και η άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση (Belicki & Woolcott, 1996; Cordes & Dougherty, 1993; Gabris & Ihrke, 1996). Η έλλειψη ψυχολογικής στήριξης των εργαζομένων (από τους άμεσους προϊστάμενους, τους συνεργάτες, ειδικούς φορείς ή τη διοίκηση), οι υψηλοί ρυθμοί εργασίας, θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την εμφάνιση του συνδρόμου. Επιπρόσθετα, αθροίζονται και οι ιδιαιτερότητες του κάθε χώρου εργασίας, η δομή και η οργάνωση του εργασιακού περιβάλλοντος.

Ειδικότερα ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αναφέρεται ως μία κατάσταση κατά την οποία οι απαιτήσεις που έχει το περιβάλλον από τους εργαζόμενους υπερβαίνουν την ικανότητά τους να τις αντιμετωπίσουν. Γενικότερα ορισμένοι τομείς της ζωής είναι υπερβολικά απαιτητικοί. Όταν οι απαιτήσεις αυτές υπερβούν την ικανότητά τους να τις ικανοποιήσουν αισθάνονται εξαντλημένοι. Οι τέσσερις σημαντικότεροι παράγοντες του υπερβολικού φόρτου εργασίας είναι: (1) η πίεση του χρόνου, (2) οι υπερβολικές ευθύνες και υποχρεώσεις, (3) η έλλειψη υποστήριξης και (4) οι υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό τους και από τους γύρω τους. Οποιοσδήποτε από αυτούς τους παράγοντες, ή οποιοσδήποτε συνδυασμός μεταξύ τους, μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση του εργαζόμενου.

Ατομικοί παράγοντες. Πρόκειται για παράγοντες που ανήκουν και συσχετίζονται περισσότερο με τον εργαζόμενο ως άτομο και ως προσωπικότητα. Ο τρόπος χειρισμού του άγχους, το είδος των προσδοκιών που έχει από τον εργασιακό του χώρο, η επάρκεια του μισθού, ακόμη και τα κίνητρα επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος, εντάσσονται στην κατηγορία αυτή. Η ανθεκτικότητα που εμφανίζουν ορισμένοι επαγγελματίες στο άγχος και η ικανότητα μετατροπής του σε πρόκληση, η αυξημένη αίσθηση ελέγχου και η ύπαρξη γνωστής εμπειρίας και δυνατότητας διαχείρισης του εργασιακού στρες αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η Smith (1982) παρατήρησε ότι οι άνθρωποι παρουσιάζουν εξουθένωση όταν αισθάνονται *έλλειψη ελέγχου*. Εάν οι εργαζόμενοι δουλεύουν σε ένα *χαοτικό περιβάλλον* όπου δεν είναι ξεκάθαρος ο έλεγχος, μπορεί να εμφανίσουν εξουθένωση. Άλλοι κρίσιμοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση είναι η *έλλειψη αναγνώρισης και επιβράβευσης, έλλειψη ομαδικότητας και υποστήριξης στο χώρο εργασίας, ή η απουσία δικαιοσύνης*. Μα ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην εξουθένωση παρόλα αυτά είναι ο *κακός συνδυασμός των ηθικών αξιών*. Όταν υπάρχουν προβλήματα ηθικών αξιών ή συγκρούσεις, θα παρατηρηθούν μεγαλύτεροι βαθμοί εξουθένωσης.

Παρόμοια οι Brewer και Clippard, (2002) έχουν προσδιορίσει τους παράγοντες που είναι σχετικοί με την εξουθένωση σε (α) περιβαλλοντικούς/οργανωτικούς παράγοντες, (β) ατομικούς παράγοντες και (γ) δημογραφικούς παράγοντες.

α) Περιβαλλοντικοί/οργανωτικοί παράγοντες. Οι παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την εξουθένωση είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η σύγκρουση ρόλων, η ασάφεια ρόλων, το περιβάλλον εργασίας, και η διευθυντική υποστήριξη. Πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας που οδηγεί στην εξουθένωση, που ενοχοποιείται όταν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος ή πόροι για να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις της εργασίας ενός ατόμου (Burke & Richardson, 1996; Cordes & Dougherty, 1993; Mazur & Lynch, 1989).

Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν δυσμενώς την ψυχική υγεία του εργαζόμενου είναι και η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων που καλείται να εκπληρώσει μέσα από την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δυο από τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν αρνητικά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Αργυράκης, Κουστέλιος, Διγγελίδης & Χρόνη, 2005; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004; Wood et al., 1998) και οδηγούν τους εργαζόμενους στην αποφυγή της εργασίας τους ή την περιορισμένη επαγγελματική τους απόδοση (Jackson & Schuler, 1985; Rizzo, House & Lirtzman, 1970)

Η *ασάφεια ρόλου* (role ambiguity) σχετίζεται με την αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος όταν δε γνωρίζει ποιες είναι οι απαιτήσεις της εργασίας του, με ποιο τρόπο θα τις επιτύχει και πως αναμένουν οι άλλοι να συμπεριφερθεί στην εργασία του (Κάντας, 1995; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004). Οι Breaugh και Colihan (1994) θεωρούν ότι η έννοια περιλαμβάνει τρεις ευδιάκριτες παραμέτρους που αφορούν τις εργασιακές μεθόδους, τον οργανωτικό σχεδιασμό και τα κριτήρια απόδοσης, ενώ άλλοι ερευνητές εκτιμούν ότι πρόκειται για μια έννοια με

πολυδιάστατες ιδιότητες (Sawyer, 1992; Singh, Verbeke & Rhoads, 1996). Με βάση τα συμπεράσματά τους υπάρχουν τέσσερις ευρέως αποδεκτές διαστάσεις ασάφειας ρόλου, που μπορούν να βιωθούν από τους εργαζόμενους. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν την *ασάφεια στόχων-προσδοκιών και υπευθυνότητας* (τι αναμένεται, τι θα έπρεπε, τι θα μπορούσε να γίνει), την *ασάφεια διαδικασιών – στόχων*, την *ασάφεια των προτεραιοτήτων* (ποια πράγματα θα μπορούσαν να γίνουν και με ποια σειρά) και την *ασάφεια συμπεριφοράς* (πώς αναμένει ο ίδιος ο εργαζόμενος ότι θα ενεργήσει στις διάφορες καταστάσεις και ποιες συμπεριφορές θα οδηγήσουν στις αναγκαίες ή επιθυμητές εκβάσεις). Πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η ασάφεια ρόλου παρουσιάζει την υψηλότερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εργαζομένων, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι θα πρέπει να εξετάζονται και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των διαφόρων επαγγελματιών (Balloch, Pahl & McLean, 1998; Chang & Hancock, 2003; Shen, 2005).

Η *σύγκρουση ρόλων* (role conflict) υφίσταται όταν διαφορετικά άτομα ή διαφορετικές ομάδες ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρά ο εργαζόμενος (π.χ. οικογένεια, συνάδελφοι, φίλοι, γονείς) έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες για τη συμπεριφορά του (Koustelios & Kousteliou, 1998; Pettinger, 1996). Σύγκρουση ρόλων βιώνει ο εργαζόμενος και όταν από τον ίδιο υπάρχουν δύο ή περισσότερες αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις, ή όταν οι συμπεριφορές που αναμένονται από αυτόν παραβαίνουν τις προσωπικές του αξίες (Brewer & Clippard, 2002; Κάντας, 1995; Steers & Black, 1994). Μια συνηθισμένη μορφή σύγκρουσης ρόλων είναι και αυτή της *υπερφόρτωσης ρόλου* (role overload), όπου πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Wood et al., 1998). Η υπερφόρτωση ρόλου έχει επισημανθεί ως ένας από τους σημαντικότερους αιτιώδεις παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης από πολλούς ερευνητές (Griffith, Steptoe & Croyley, 1999; Kantas, 1996; Κάντας, 2001; Kyriacou, 1987, 2001; Pithers & Soden, 1998; Posing & Kickul, 2003; Travers & Cooper, 1993, 1996). Έρευνα των Posing και Kickul (2003) σε δείγμα εργαζομένων των οποίων εργάζονταν και τα δύο μέλη της οικογένειας, έδειξε ότι η σύγχυση, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλου καθώς και η διάψευση των επαγγελματικών προσδοκιών συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι ερευνήτριες βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις όσον αφορά τη σύγκρουση οικογενειακού και εργασιακού ρόλου με τη συναισθηματική εξάντληση (κυρίως στις γυναίκες), η οποία αποτελεί έναν από τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πλήθος ερευνητών συμφωνούν ότι η σύγκρουση ρόλων (Cordes & Dougherty, 1993; Low, Cravens, Grant, & Moncrief, 2001; Sethi, Barrier, & King, 1999; Singh, Goolsby, & Rhoads, 1994) όπως και η ασάφεια ρόλων (Burke & Greenglass, 1995; Low, et al. 2001; Sethi, et al., 1999; Starnaman & Miller, 1992) είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην εξουθένωση. Ειδικότερα οι Leiter και Maslach, (1988; 2000), διαπίστωσαν ότι η ασάφεια ρόλου αλλά και οι δύσκολες συνθήκες εργασίας προέβλεπαν τις δυο διαστάσεις της εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη, αλλά και ότι η εξουθένωση αυξάνει τη συχνότητα εμφάνισης αναρρωτικών αδειών, τις απουσίες και τα προβλήματα ψυχικής υγείας.

Από την άλλη, η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές έχει συμβάλει στα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης (Cheuk, Wong, & Rosen, 1994; Seltzer & Numerof, 1988). Επιπλέον, η υποστήριξη από τους διευθυντές είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση της εξουθένωσης σε αντίθεση με τη σύγκρουση ρόλων που οδηγεί σε εξουθένωση (Kickul & Posig, 2001). Ως επακόλουθο, προτείνεται η εκπαίδευση των διευθυντών ώστε να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια της εξουθένωσης μεταξύ των υπαλλήλων και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη για την ελαχιστοποίηση της εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο (Seltzer & Numerof, 1988).

β) Ατομικοί παράγοντες. Οι ατομικοί παράγοντες που συνδέονται με την εξουθένωση περιλαμβάνουν συγκεκριμένα γνωρίσματα προσωπικότητας. Παραδείγματος χάρη, οι Laymen και Guyden (1997) παρατήρησαν ότι οι εσωστρεφείς άνθρωποι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εξουθένωσης από ότι οι εξωστρεφείς άνθρωποι. Επιπλέον, οι Burke και Richardsen (1996) επιβεβαίωσαν ότι οι υπάλληλοι που ήταν ανυπόμονοι και με εμμονές, αλλά και όσοι ήταν ευαίσθητοι, συναισθηματικοί, ιδεαλιστές και υπερβολικά ενθουσιώδης ήταν εξίσου επιρρεπείς στην εξουθένωση.

Με τον προσδιορισμό αυτών των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που μπορούν να καταστήσουν ένα πρόσωπο ευαίσθητο στην εξουθένωση, πρότειναν ότι αυτοί που έχουν θέσεις προϊσταμένων καθώς και οι επαγγελματίες που ασχολούνται με το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν, να προλάβουν και να βελτιώσουν την κατάσταση στο χώρο εργασίας. Φροντίζοντας ακόμη κι αν χρειάζεται να ενταχθούν οι υπάλληλοι σε προγράμματα πρόληψης της εξουθένωσης, με την έγκαιρη συμμετοχή τους σ' αυτά.

γ) Δημογραφικοί παράγοντες. Οι ερευνητές έχουν αναφερθεί συχνά στις επιδράσεις των δημογραφικών παραγόντων πάνω στην εξουθένωση. Ο Jackson, (1993) διαπίστωσε

σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εξουθένωσης σχετικά με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, και την οικογενειακή κατάσταση. Οι Cordes και Dougherty (1993) παρατήρησαν ότι οι παντρεμένοι βίωσαν λιγότερη εξουθένωση από τους αντίστοιχα ελεύθερους συνεργάτες τους. Από την άλλη, άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι οι δημογραφικοί παράγοντες δεν είχαν καμία επίδραση στην εμφάνιση της εξουθένωσης (Dillon & Tanner, 1995; Friedman & Farber, 1992).

Στη μετανάλυση των Brewer και Shapard (2004) διαπιστώθηκε ο αρνητικός συσχετισμός μεταξύ της ηλικίας και της εξουθένωσης (δηλαδή οι μεγαλύτεροι υπάλληλοι εμφάνισαν λιγότερη εξουθένωση από τους νεότερους υπαλλήλους). Βρέθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας στον εργασιακό χώρο και της εξουθένωσης (δηλ., οι υπάλληλοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία βίωσαν λιγότερη εξουθένωση). Για μερικές μόνο επαγγελματικές ομάδες στις Ηνωμένες Πολιτείες παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της προϋπηρεσίας μόνο με τη συναισθηματική εξάντληση. Τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης στηρίχθηκαν στα δείγματα των αναλύσεων που μελετήθηκαν και δεν μπορούν να γενικευθούν για όλο τον πληθυσμό. Σε έρευνα των Tuuli και Karisalmi (1999) παρατηρήθηκε μειωμένη συναισθηματική εξάντληση, στην ηλικιακή ομάδα 45 έως 54 ετών έναντι των μεγαλύτερων αλλά και των νεότερων υπαλλήλων. Ο Foreman (1996) σε έρευνα του σε κληρικούς διαπίστωσε ότι η ηλικία 30 έως 39 εμφάνιζε ελαφρώς περισσότερη εξουθένωση έναντι των νεότερων αλλά και των μεγαλύτερων κληρικών. Οι ίδιοι επίσης κατέγραψαν πως οι κληρικοί με 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας στον τομέα αυτό βίωναν τη μεγαλύτερη εξουθένωση, σε αντίθεση με όσους είχαν περισσότερα ή λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Πιθανότατα να είναι ευεργετικό για τους υπαλλήλους να επιλέγουν να παραμείνουν με έναν εργοδότη για μεγάλη χρονική περίοδο, παρά να κάνουν συχνές αλλαγές εργασίας, όπως και μπορεί να είναι επωφελή για τους εργοδότες να ενθαρρύνουν τους υπαλλήλους να παραμένουν στον οργανισμό. Ακόμη, η εργοδοσία των οργανισμών θα πρέπει έγκαιρα να λαμβάνει προληπτικά μέτρα, όπως η παροχή βοήθειας στους νέους υπαλλήλους ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, κατά την προετοιμασία για την εργασία και την περιβαλλοντική προσαρμογή τους και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εξουθένωσης (Stanton, Howard, ISO, & Seppo, 1998).

Οι Brewer και Shapard (2004) πρότειναν τις διαχρονικές μελέτες στους πληθυσμούς ως πιο κατάλληλες να εξηγήσουν τους λόγους που έχει διαπιστωθεί η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εξουθένωσης και της ηλικίας ή της εμπειρίας στον εργασιακό χώρο. Η έλλειψη συμφωνίας στα ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με τη

επιρροή των δημογραφικών παραγόντων στην εξουθένωση δημιουργεί προβλήματα στους ερευνητές και τους επαγγελματίες στο χώρο του ανθρώπινου δυναμικού, που ασχολούνται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών για την αντιμετώπιση της εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο.

Ο Corey (1996), διατύπωσε ότι η εξουθένωση προκύπτει από έναν συνδυασμό παραγόντων, όπως και ότι η αναγνώριση των αιτιών της εξουθένωσης μπορεί να είναι ένα βήμα αντιμετώπισης της. Γίνεται καλύτερα κατανοητό το σύνδρομο με την εξέταση των ατομικών, διαπροσωπικών, και οργανωτικών παραγόντων που συμβάλλουν σ' αυτή την κατάσταση, ενώ απαριθμεί τα εξής ως αιτίες της εξουθένωσης:

- Το να εκτελείται ο ίδιος τύπος εργασίας με λίγη ποικιλία, ειδικά εάν αυτή η εργασία φαίνεται χωρίς νόημα .
- Το να συναλλάσσεται ο εργαζόμενος προσωπικά και να μην εκτιμάται αρκετά η προσπάθεια που καταβάλλεται ή χωρίς να υπάρχουν άλλες θετικές αντιδράσεις.
- Η έλλειψη της αίσθησης της επίτευξης και ενός ιδιαίτερου νοήματος της εργασίας.
- Λειτουργώντας κάτω από σταθερή και ισχυρή πίεση ώστε να παραχθούν, να εκτελεστούν, και να τηρηθούν οι προθεσμίες, πολλές από τις οποίες μπορούν να είναι μη ρεαλιστικές.
- Συνεργασία με έναν δύσκολο πληθυσμό, όπως εκείνοι που είναι ιδιαίτερα αντιδραστικοί, αυτοί που είναι ακούσιοι πελάτες, ή που παρουσιάζουν πολύ λίγη πρόοδο.
- Συγκρούσεις και εντάσεις μεταξύ του προσωπικού, απουσία υποστήριξης από τους συναδέλφους και άφθονη κριτική.
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ του επόπτη και των εργαζομένων, οδηγώντας σε καταστάσεις όπου λειτουργούν ο ένας ενάντια στον άλλο αντί να αποσκοπούν σε κοινούς στόχους.
- Η έλλειψη ευκαιριών για προσωπική έκφραση ή για τη λήψη της πρωτοβουλίας ώστε να δοκιμαστούν νέες προσεγγίσεις, μια κατάσταση στην οποία ο πειραματισμός, η αλλαγή, και η καινοτομία όχι μόνο δεν επιβραβεύονται αλλά και αποθαρρύνονται.
- Η αντιμετώπιση των μη ρεαλιστικών απαιτήσεων σπαταλώντας χρόνο και ενέργεια.

- Η ενασχόληση με μια εργασία που επιβαρύνει προσωπικά και επαγγελματικά χωρίς ιδιαίτερες ευκαιρίες εποπτείας, συνεχόμενης εκπαίδευσης, ή άλλες μορφές συνεχούς επιμόρφωσης.
- Οι εκκρεμείς προσωπικές συγκρούσεις πέρα από τις επαγγελματικές καταστάσεις, όπως οι συζυγικές εντάσεις, χρόνια προβλήματα υγείας, οικονομικά προβλήματα, και τα λοιπά.

Η μελέτη των Wade, Cooley και Savicki, (1986) είναι μια διαχρονική έρευνα όπου παρατήρησαν τα επίπεδα αλλαγής της εξουθένωσης κατά την διάρκεια ενός έτους. Διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα ήταν αρκετά σταθερά αλλά και ότι στις ανθρώπινες υπηρεσίες οι επαγγελματίες, είναι πιθανόν να αυξήσουν το επίπεδο της συνολικής εξουθένωσης όσο και να τη μειώσουν. Με τα στοιχεία αυτά διέλυσαν το μύθο ότι στα επαγγέλματα ανθρώπινων υπηρεσιών, οι επαγγελματίες βιώνουν μια διαδικασία "φθοράς", η οποία τελικά θα τους οδηγήσει σε εξουθένωση. Αξιοσημείωτο είναι ότι μεταβλητές που σχετίστηκαν με την κοινωνική στήριξη (εποπτικές αρχές και συνάδελφοι) ήταν πιο έντονα συσχετισμένες με τις αλλαγές στα επίπεδα εξουθένωσης. Μάλιστα οι εργαζόμενοι οι οποίοι ανέφεραν σχέσεις υποστήριξης, εμφάνισαν μείωση ή πολύ χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης (Berkeley Planning Associates, 1977; Jayaratne & Chess, 1984; Shinn, Rosario, March, & Chestnut, 1984).

Ένας ακόμη περιβαλλοντικός παράγοντας που προέβλεπε σαφώς τις αλλαγές της εξουθένωσης ήταν ο βαθμός στον οποίο η διεύθυνση ελέγχει τους εργαζόμενους με τη χρήση κανόνων ή άλλες πιέσεις. Οι εργαζόμενοι που εξουθενώθηκαν λιγότερο κατά τη διάρκεια του έτους, βίωναν λιγότερο έλεγχο στο χώρο εργασίας. Ενώ φάνηκε ότι οι εργασιακές ρυθμίσεις που προώθησαν δέσμευση με την εργασία και επέτρεψαν την ποικιλία και την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων, ήταν ρυθμίσεις που οδήγησαν αντίστοιχα και σε χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσαν πορίσματα σχετικών μελετών εξουθένωσης και του περιβάλλοντος εργασίας (Maslach & Pines, 1977; Pines & Maslach, 1978).

Συμπτώματα και συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αναγνωριστεί ως νόσημα με συγκεκριμένη συμπτωματολογία και έτσι εμφανίζει δυσκολία στην αναγνώρισή της. Οριοθετείται μέσα από συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές των εργαζομένων, που συχνά συνοδεύονται από συμπτώματα σε οργανικό, συναισθηματικό, γνωστικό επίπεδο ή και επίπεδο συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Freudenberger (1974) το άτομο γίνεται δογματικό, επίμονο και άκαμπτο, βάζει φραγμούς στην πρόοδο και τις εποικοδομητικές αλλαγές, επειδή οι αλλαγές απαιτούν μεγάλες προσπάθειες ώστε να εφαρμοστούν. Ακόμη γίνεται κυνικό, κοιτάζει, ενεργεί και μοιάζει καταθλιπτικό. Ο Freudenberger (1975) πρότεινε ότι περισσότερο επιρρεπείς να αναπτύξουν την εξουθένωση είναι αυτοί που αφιερώνονται, δεσμεύονται και αισθάνονται πίεση μέσα στην εργασία από εξωγενείς παράγοντες, αφού πρέπει να δίνουν βοηθώντας άλλους. Περιέγραψε τον "αφοσιωμένο εργαζόμενο", που εκτελεί όγκο εργασίας, τον "υπερβολικά δεσμευμένο εργαζόμενο" ο οποίος στη ζωή έξω από την εργασία δεν είναι ικανοποιημένος και τον "αυταρχικό εργαζόμενο" που θεωρεί ότι κανένας δε μπορεί να κάνει την εργασία του τόσο αποτελεσματικά όσο αυτός μπορεί.

Ο Block (1978) και ο Freudenberger (1983) είχαν προσδιορίσει πολλά από τα συμπτώματα που συσχετίζονται με την εξουθένωση, τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις ομάδες: σωματικά (π.χ., εξάντληση, παρατεταμένο αίσθημα ρίγους, συχνόι πονοκέφαλοι, γαστρεντερικές διαταραχές, απώλεια βάρους, αϋπνίες και ανεπάρκεια αναπνοής), ψυχολογικά (π.χ., ευμετάβλητη διάθεση, οξυθυμία, κατάθλιψη, μείωση ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους, κυνική συμπεριφορά, αυξημένη απογοήτευση, συναισθήματα ανικανότητας, συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο το επάγγελμα τους (δηλ., κάπνισμα, διάθεση φυγής με τη χρήση αλκοόλ και άλλων ουσιών ή φαρμάκων), και αναφερόμενα στη συμπεριφορά (π.χ. επιδείνωση στην απόδοση εργασίας και τη συστηματική αποχή από την εργασία). Οι διάφοροι συνδυασμοί των παραπάνω αντιπροσωπεύουν τις εκδηλώσεις της εξουθένωσης.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εκφράζει την ψυχοσωματική καταπόνηση του εργαζομένου και την εξάντληση όλων των προσωπικών του ψυχικών αποθεμάτων, στην προσπάθεια προσαρμογής του στις καθημερινές δυσκολίες που σχετίζονται με την επαγγελματική του δραστηριότητα. Το σύνδρομο αυτό δυνητικά μπορεί να επηρεάσει κάθε εργαζόμενο και είναι στενά συνυφασμένο με την αποδοτικότητά του και έχει άμεση και ουσιαστική επίδραση στην ποιότητα της παροχής υπηρεσιών στον εργασιακό χώρο.

Χαρακτηριστικά της εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης του επαγγελματία αποτελούν η έντονη αποθάρρυνσή του και η αίσθηση ότι δεν είναι ικανός να ανταποκριθεί στις ανάγκες των άλλων και τις δικές του προσδοκίες. Ο εργαζόμενος συχνά συμπεριφέρεται σαν να έχει απέναντί του ένα «περιστατικό» και όχι έναν ασθενή/μαθητή ή πελάτη, εμφανίζεται πολυάσχολος και μη διαθέσιμος. Αποφεύγει το συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους, γίνεται ψυχρός, τυπικός, απρόσωπος, αδιάφορος,

απότομος και κάποτε επιθετικός. Παρουσιάζει υποτίμηση, έλλειψη φροντίδας και σεβασμού, συναισθηματική ανεπάρκεια ή εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων προς τους άλλους, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Εμφανίζει δυσκολία αυτοσυγκέντρωσης, έλλειψη παρατηρητικότητας και καλής μνήμης, επιρρέπεια σε εσφαλμένες εκτιμήσεις, λάθη, απροσεξίες και ατυχήματα. Συχνά αργοπορεί, απουσιάζει ή συγκρούεται με συνεργάτες και μέλη της οικογένειάς του. Πολλές φορές μάλιστα διαπιστώνεται πως είναι κουρασμένος, εξαντλημένος, και χωρίς ενθουσιασμό. Μιλιά για το συναίσθημα απορρόφησης από τα πολλά προγράμματά του, ενώ τα περισσότερα από αυτά δεν έχουν νόημα για αυτόν. Νιώθει πως ότι προσφέρει δεν είναι είτε επιθυμητά είτε δεν λαμβάνονται όπως θα έπρεπε. Έτσι αισθάνεται πως δεν εκτιμάται ούτε αναγνωρίζεται η προσπάθειά του, νιώθει ασήμαντος, και πηγαίνει στην εργασία του με έναν μηχανικό και στερεότυπο τρόπο. Τείνει να μη βλέπει οποιαδήποτε συγκεκριμένα αποτελέσματα των καρπών των προσπαθειών του. Συχνά αισθάνεται καταπιεσμένος από το "σύστημα" και από τις θεσμικές απαιτήσεις, οι οποίες όπως υποστηρίζει, πνίγουν οποιαδήποτε αίσθηση της προσωπικής του πρωτοβουλίας.

Καθώς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης επιδεινώνεται, συνοδεύεται και από ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως χρόνια κόπωση, διαταραχές ύπνου και μυοσκελετικά προβλήματα, ή συμπτώματα αρτηριακής υπέρτασης, πεπτικού έλκους, ημικρανιών και κατάθλιψης. Μπορεί να αισθάνονται κουρασμένοι κατά τη διάρκεια της ημέρας, όπως και να κοιμούνται ελάχιστα τη νύχτα. Σε συναισθηματικό επίπεδο έχουν αισθήματα κατάθλιψης, νιώθουν ανίσχυροι και πολλές φορές οργισμένοι. Παρατηρείται ένταση και οξυθυμία και γενικά αρνητικές στάσεις τόσο στο χώρο εργασίας αλλά και γενικότερα στη ζωή τους, ενώ κάθε τι τους φαίνεται πως είναι αδύνατο να αντιμετωπιστεί. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να είναι η μειωμένη αποτελεσματικότητα και η ασυνεπής απόδοση στο χώρο εργασίας και ακραία επίπεδα ανάρμοστης συμπεριφοράς καθώς και παραίτηση (Cheniss, 1980; Freudenberg, 1980). Καθότι όλα αυτά μπορεί να σχετίζονται με την κατάσταση της υγείας των εργαζομένων ή με την ιδιαίτερη φύση της εργασίας τους, δεν είναι εύκολο να αποδοθούν αποκλειστικά στην επαγγελματική εξουθένωση. Η αναγνώριση της ύπαρξης του συνδρόμου γίνεται κυρίως με παρατήρηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων και με προσωπικές συνεντεύξεις. Για τον αντικειμενικό προσδιορισμό και τη συστηματική καταγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης, όμως, απαιτείται η μέτρηση του βαθμού της σε κάθε εργαζόμενο.

Παρατηρήθηκε ότι κατά την ανάπτυξη του συνδρόμου της εξουθένωσης το άτομο

εμφανίζει πρώτα συναισθηματική εξάντληση (Maslach, 1982; Maslach & Schaufeli, 1993). Αυτό σημαίνει ότι ο επαγγελματίας αρχικά αισθάνεται κουρασμένος από την εργασία του, δεν έχει καμία πνευματική δύναμη για να επενδύσει σ' αυτή, αισθάνεται μείωση ενεργητικότητας και εξάντληση, εξαιτίας των υπερβολικών ψυχολογικών απαιτήσεων ή επειδή δοκιμάζεται στο έπακρο συναισθηματικά και υπερβολικά κουρασμένο έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα. Ακολουθεί μια προσπάθεια του εργαζόμενου να υπερασπίσει τον εαυτό του από την απομόνωση που τον επηρεάζει (διάσταση αποπροσωποποίησης), αναπτύσσει απρόσωπες σχέσεις με τους πελάτες ή τους ασθενείς του σε μία προσπάθεια να αποφύγει το στρες. *Η αποπροσωποποίηση* μαρτυρά την τάση για απώλεια της εξατομίκευσης και της ανθρωπιάς προς τους άλλους, και αυτό φαίνεται μέσα από στάσεις και συμπεριφορές όπως ο σαρκασμός, η αναισθησία, η παραμέληση και η ψυχολογική απομάκρυνση από τους άλλους. Αυτός ο μηχανισμός είναι γενικά αναποτελεσματικός και μπορεί να οδηγήσει στην τελική φάση της εξουθένωσης, η οποία είναι η μείωση της λειτουργικότητας του στα διάφορα επίπεδα εργασίας. Η μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων εμπλέκει επαναλαμβανόμενες προσπάθειες οι οποίες απέτυχαν να φέρουν αποτελέσματα, οδηγώντας σε μια στάση αναποτελεσματικότητας και μειωμένης δραστηριοποίησης, σε μια εξασθένηση αισθημάτων ανταγωνισμού και επιτυχούς επίτευξης στην εργασία.

Ανάλογα οι Burke και Greenglass (2001) παρατήρησαν ως πρώτο σύμπτωμα στους εργαζόμενους που βιώνουν εξουθένωση να αισθάνονται αρχικά συναισθηματικά «στεγνωμένοι» και απογοητευμένοι από τα περιστατικά της ημέρας. Γενικά, αισθάνονται κόπωση και δεν μπορούν να βοηθήσουν και να επικοινωνήσουν στοιχειωδώς με όσους έχουν στενές σχέσεις στον εργασιακό τους χώρο. Ως επακόλουθο καθώς κάθε πρωί αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως αναπόφευκτο κακό από το οποίο δεν μπορούν να δραπετεύσουν, πολλές φορές είναι αδύνατο να αναπτύξουν στενότερες ανθρώπινες σχέσεις με ανθρώπους που χρειάζονται την επιστημονική αλλά και τη συναισθηματική τους υποστήριξη. Αντί γι' αυτό, προσπαθούν να κρατήσουν μια απόσταση ασφαλείας από άλλα άτομα που θεωρούνται ως πηγή της εξάντλησής τους. Έτσι υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης, που οδηγεί σε αποπροσωποποίηση και έλλειψη προσωπικής επίτευξης, αν και υπάρχουν διάφορες απόψεις για το ζήτημα αυτό, που ενισχύουν την άποψη ότι η αποπροσωποποίηση είναι απαραίτητος αμυντικός μηχανισμός του ατόμου που προηγείται των άλλων δύο.

Η εξουθένωση που βιώνουν οι εργαζόμενοι επηρεάζει αρνητικά το εργασιακό τους περιβάλλον, την οικογένεια τους και γενικότερα την ποιότητα ζωής τους (Hellesøy, Grønhaug, & Kvitastein, 2000). Παρομοίως όπως επεσήμαναν οι Maslach και Jackson (1986) ότι οι συνέπειες της εξουθένωσης είναι πολύ επικίνδυνες για τους υπαλλήλους, τους πελάτες, και τους οργανισμούς στους οποίους δραστηριοποιούνται. Η έρευνα προτείνει ότι η εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει στην επιδείνωση της ποιότητας της φροντίδας ή της υπηρεσίας που παρέχεται από το προσωπικό. Εμφανίζεται ως ένας παράγοντας στην κινητικότητα της εργασίας, τη συστηματική αποχή από την εργασία, και το χαμηλό ηθικό. Επιπλέον, η εξουθένωση φαίνεται να συσχετίζεται με την προσωπική δυσλειτουργία, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης, της αϋπνίας, της αυξανόμενης χρήσης του οινοπνεύματος και των φαρμάκων, και τα συζυγικά και οικογενειακά προβλήματα (Maslach & Jackson, 1986).

Στην έρευνα τους οι Boles, Dean, Ricks, Short και Wang (2000) έδειξαν ότι το να διαχειρίζεσαι μια επιχείρηση, όπως και το να είσαι αντιμέτωπος με την αλληλεπίδραση των πελατών ή των μαθητών, μπορεί να σε οδηγήσει σε αισθήματα εξουθένωσης. Βρέθηκε επίσης ότι οι επαγγελματίες-επιχειρηματίες παρουσίασαν στις διαστάσεις της εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση) ισχυρότερη σχέση με αισθήματα κατάθλιψης και σωματικά συμπτώματα. Και όσο το αίσθημα της εξουθένωσης μεγαλώνει το πνευματικό στρες μπορεί να επιδράσει στο άτομο σωματικά και ψυχολογικά. Αντίστροφα, επειδή η διαχείριση μιας εταιρείας απαιτεί πολλές ώρες εργασίας, ίσως η σωματική κατάρρευση του επαγγελματία εκδηλώνεται ταυτόχρονα με την εξουθένωση, με αποτέλεσμα να έχει ακόμη περισσότερα σωματικά προβλήματα και μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης.

Η έρευνα τους πρότεινε ακόμη, ότι μια διαχρονική μελέτη μπορεί να δείξει καλύτερα τη σχέση της εξουθένωσης και των συσχετισμένων με το στρες μεταβλητών όπως δόθηκαν στη μελέτη αυτή. Έγινε ακόμη η επισήμανση ότι μόνο με τη διαχρονική μελέτη μπορεί να εξεταστούν καλύτερα συνέπειες και σχέσεις με μεταβλητές όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, και η διάθεση για αποχώρηση. Έχουν γίνει λίγες απόπειρες που εξετάζουν την ανάπτυξη της εξουθένωσης διαχρονικά, και έχουν παρουσιάσει ενδιαφέροντα θεωρητικά μοντέλα (Golembiewski & Munzenrider, 1984; Golembiewski, Munzenrider, & Carter, 1983), καθώς και κάποια στοιχεία σχετικά με τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων της εξουθένωσης (Pines & Aronson, 1983), παρόλα αυτά η διαχρονική μελέτη της εξουθένωσης αξίζει πολύ περισσότερη προσοχή.

Μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η συστηματική μελέτη και καταγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης βασίζεται στη χρησιμοποίηση τυποποιημένων ερωτηματολογίων. Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, δύο είναι τα ψυχομετρικά εργαλεία που παίζουν καθοριστικό ρόλο, κρίνονται ως τα σημαντικότερα και ξεχωρίζουν τόσο για την εγκυρότητα όσο και για την αξιοπιστία τους: Το Tedium Measure (Pines, Aronson, & Kafry, 1981) και το Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). Πολύτιμη ήταν η προσπάθειά της Maslach στην επιστημονική τεκμηρίωση του όρου της εξουθένωσης, που την οδήγησε στην δημιουργία του ψυχομετρικού οργάνου με το οποίο πραγματοποιούνταν η εκτίμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI- Maslach Burnout Inventory).

Το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory (MBI) (Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης) (Maslach & Jackson, 1981, 1986) αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα και αξιολογεί τα ακόλουθα τρία βασικά στοιχεία: α) το βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, β) τα επίπεδα αποπροσωποποίησης και γ) την αίσθηση μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach, et al., 2001; Schaufeli & Enzman, 1998). Αυτό το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε κυρίως σε επαγγέλματα που παρέχουν ανθρώπινες υπηρεσίες, κι αυτό γιατί σ' αυτά τα επαγγέλματα οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με πολύ κόσμο, από ότι άλλοι εργαζόμενοι (όπως π.χ. νοσοκόμες, εκπαιδευτικοί, αστυνομικοί, εργαζόμενοι στις κοινωνικές υπηρεσίες). Συγκεκριμένα, για την κατασκευή του Maslach Burnout Inventory, συγκεντρώθηκαν δηλώσεις 1052 ανθρώπων διαφόρων επαγγελματικών ειδικοτήτων (αστυνομικών, εκπαιδευτικών, νοσοκόμων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, δικηγόρων, γιατρών κ.ά.). Περισσότερο από το 90% των εμπειρικών μελετών για την εξουθένωση έχει χρησιμοποιήσει το Maslach Burnout Inventory- Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Schaufeli & Enzmann, 1998). Η ανάγκη όμως για μια κλίμακα απογραφής της εξουθένωσης η οποία είναι ανεξάρτητη από επαγγελματικές προοπτικές και που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε όλους τους τομείς, οδήγησε στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου *MBI-GS* (Maslach Burnout Inventory- General Survey).

Μερικοί ερευνητές εξέφρασαν την άποψη, ότι η δομή με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης όπως παρουσιάστηκε από τη Maslach, μπορεί να μην παρουσιάζει την ακριβέστερη εικόνα της αποπροσωποποίησης (Densten, 2001). Σύμφωνα όμως με τους Koeske και Koeske (1989), τα δεδομένα από τη βιβλιογραφία γενικά υποστηρίζουν την

αξιοπιστία και την εγκυρότητα του MBI, τα περισσότερα στοιχεία όμως υπέδειξαν μεγαλύτερη υποστήριξη ως προς τη μια από τις διαστάσεις αυτής, της συναισθηματικής εξάντλησης ως μέτρο για την εξουθένωση παρά στη συνολική δομή και με τις τρεις διαστάσεις. Για αυτό αλλά και για θεωρητικούς λόγους, σύστησαν μόνο τη συναισθηματική εξάντληση ως κριτήριο αξιολόγησης της εξουθένωσης.

Υπάρχουν και μερικές μελέτες που έχουν χρησιμοποιήσει κριτήρια μέτρησης για την εξουθένωση, όπως το Staff Burnout Scale for health professionals (SBSHP)-Κλίμακα Εξουθένωσης Προσωπικού για τους επαγγελματίες υγείας, που μετράει τις ψυχολογικές εκδηλώσεις, τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς και τις οργανικές παραμέτρους του συνδρόμου που όπως και το MBI, αποτελείται από μια 7-θμη κλίμακα τύπου Likert (Rich & Rich, 1987). Ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτυπώνεται με βάση συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης ή συσχετίζεται με άλλες παραμέτρους, όπως το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση, υποδεικνύοντας έμμεσα ή άμεσα την επαγγελματική εξουθένωση. Άλλες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει κριτήρια αξιολόγησης της εξουθένωσης, που αναπτύχθηκαν ειδικά για τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Hock, 1988).

Οι Friedman (1993) και Eichinger (2000) παρουσίασαν τη χρησιμοποίηση των τροποποιημένων εκδόσεων του οργάνου (Maslach Burnout Inventory) για να συλλέξουν στοιχεία. Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού χώρου, αναπτύχθηκε μια άλλη εκδοχή του Maslach Burnout Inventory (MBI), για να χρησιμοποιηθεί στα επαγγέλματα της εκπαίδευσης (MBI-Educator Survey-Εκπαιδευτικής Έρευνας). Σε πολλές μελέτες εμπειρικά δοκιμάστηκαν και αξιολογήθηκαν οι προτεινόμενες τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης στα διάφορα στάδια εκπαίδευσης σε αρκετές χώρες με διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον, όπως στη Βόρεια Αμερική (Boles et al., 2000), στην Ολλανδία (Schaufeli, & van Dierendonck, 1995) και την Ελλάδα (Kantas, 1996).

Μέτρα προφύλαξης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι παρεμβάσεις για τη στήριξη των εργαζομένων και την αποφυγή-αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης εστιάζονται σε δύο επίπεδα: *Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο* (English & Baker, 1983; Karasek & Theorell, 1990; Plante & Robin, 1990; Sutherland & Cooper, 1992; 2003; Travers & Cooper, 1996; Wetherall, 2002). *Παρεμβάσεις σε οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο*. Αναφέρονται σε ενέργειες την ευθύνη

των οποίων έχει η διοίκηση του εργασιακού χώρου (Cooper, Dewe, & O'Driscoll, 2001; Elkin & Rosch, 1990; Matteson & Ivancevich, 1987; Travers & Cooper, 1996).

Πολλοί ερευνητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στις ατομικές παρεμβάσεις αυτοφροντίδας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της εξουθένωσης. Αυτές αφορούν στις προσπάθειες παρέμβασης που κάνει ο ίδιος ο εργαζόμενος. Η έρευνα όμως έχει καταδείξει, σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001) ότι ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία και τον οργανισμό παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση απ' ό,τι οι ατομικοί. Οι ατομικές παρεμβάσεις είναι σχετικά λιγότερο δραστικές στο χώρο της εργασίας, όπου το άτομο έχει μικρότερο έλεγχο επάνω σε στρεσογόνους παράγοντες σε σχέση με άλλους τομείς της ζωής του. Έχει δοθεί, όμως, ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτές για ποικίλους λόγους, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις σχετικά με την αιτιότητα/υπαιτιότητα του ατόμου και σχετικά με το ότι είναι «ευκολότερο και φθηνότερο να αλλάζεις ανθρώπους παρά οργανισμούς».

Τα τελευταία χρόνια έχει διευρυνθεί το ενδιαφέρον για το φαινόμενο του επαγγελματικού στρες και της εξουθένωσης των εργαζομένων. Πολλοί αναγνωρίζουν την ύπαρξή του και πολλοί πλήττονται από αυτό. Επιτακτική κρίνεται η ανάγκη ορθολογικής αντιμετώπισής του στους εργασιακούς χώρους μέσα από οργανωμένες δομές και πλαίσια. Επίσης η πρόωρη αναγνώριση της ανάπτυξης κατάθλιψης και της νοσηρότητας είναι ουσιαστική επειδή οδηγούν στην πρόωρη πλήρη θεραπεία της εξουθένωσης (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis, & Kaprinis, 2003), αφού υπάρχει η δυνατότητα να επιλεγεί έγκαιρα η κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης που ταιριάζει περισσότερο με την κατάσταση.

Η κοινωνική εστίαση της εξουθένωσης, η έγκυρη ερευνητική βάση σχετικά με το σύνδρομο, και οι συγκεκριμένοι δεσμοί της στην περιοχή εργασίας έχουν μια ευδιάκριτη και πολύτιμη συμβολή στην υγεία και την ευημερία των ανθρώπων (Maslach, et al. 2001). Σε πλήθος ερευνών υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης και ιδιαίτερα της συναισθηματικής εξάντλησης ότι έχουν σημαντικές επιπτώσεις σε ότι αφορά την υγεία και τη βελτίωση των υπαλλήλων (Cherniss, 1993; Cordes & Dougherty, 1993 ; Maslach, 1982; Shirom, 1989). Για παράδειγμα, η συναισθηματική εξάντληση θεωρείται ότι έχει σχέση με σωματικά προβλήματα όπως κρυολογήματα, γαστρεντερολογικές ενοχλήσεις, πονοκέφαλοι, και διαταραχές ύπνου (Belcastro, 1982; Belcastro & Hays, 1984; Wright & Cropanzano, 1998). Συγκεκριμένα, επικράτησε η άποψη ότι η ενίσχυση της υγείας και της ευεξίας του υπαλλήλου είναι ένας επιθυμητός στόχος από μόνος του, και στις περισσότερες έρευνες εξετάζονται οι πιθανές

επιζήμιες συνέπειες εξαιτίας της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ προτείνεται η ανάπτυξη στρατηγικών που θα μειώσουν την εξουθένωση ιδιαίτερα στις επαγγελματικές ομάδες που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να την υποστούν. Ενώ, η συνεχής υποστήριξη έχει βρεθεί πως είναι συσχετισμένη με τη μια διάσταση της εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και με την επαγγελματική απόδοση και την κινητικότητα της εργασίας (Wright & Cropanzano, 1998).

Σε ομάδες υψηλότερου κινδύνου, όπου έγινε γνωστή η κατάσταση, οι εργαζόμενοι δέχθηκαν συμβουλές που θα τους έδιναν την ευκαιρία να την αντιμετωπίσουν, ενώ δοκίμασαν και διάφορες μεθόδους και εργαλεία που μείωναν κυρίως το αίσθημα της συναισθηματικής εξάντλησης (Pines & Aronson, 1988). Κάτι ανάλογο έκαναν και οι Wright και Wright (2002) με διάφορα άτομα που γνώριζαν πως με το επάγγελμα τους θα βίωναν τη συναισθηματική εξάντληση, ενώ τους δόθηκε και η δυνατότητα αναζήτησης και διασφάλισης μιας άλλης εργασίας. Μετά από κάποιο διάστημα σε συνέντευξη τους, ανέφεραν ότι ήταν πιο ικανοποιημένοι, πιο δεσμευμένοι, απέδιδαν περισσότερο και ήταν λιγότερο συναισθηματικά εξαντλημένοι στις νέες εργασίες τους. Αυτή η προσέγγιση έδειξε πως τα θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν όχι μόνο στους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά και στις οικογένειες τους, στους φίλους τους αλλά πολύ περισσότερο στον ίδιο τον οργανισμό όπου εργάζονταν.

Σε αρχικά στάδια βρίσκεται ακόμα και η έρευνα ως προς την αποτελεσματική *διαχείριση του χρόνου*, υπάρχουν όμως αρκετές ενδείξεις ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχική υγεία των εργαζομένων, ενδεχομένως γιατί ενισχύει την αίσθηση του ελέγχου που έχουν στην εργασία τους (Macan, 1994). Για παράδειγμα, η Lang (1992) ανακάλυψε ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης, στρες και σωματικών συμπτωμάτων σε επαγγελματίες με ιδιαίτερα αυστηρά και σκληρά προγράμματα εργασίας.

Οι παρεμβάσεις για τη διαχείριση του χρόνου είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αύξηση της ψυχοσωματικής ευεξίας και μπορούν να συνδράμουν στην πρόληψη της έντασης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ως παράδειγμα οι επαγγελματίες υγείας που επενδύουν στη διαχείριση του εργασιακού τους χρόνου συχνά αναφέρουν ότι έχουν περισσότερο έλεγχο της ζωής τους, ενώ αισθάνονται ότι πετυχαίνουν περισσότερα γιατί ξοδεύουν λιγότερο χρόνο σε πράγματα ελάχιστα αποτελεσματικά και συχνά άσκοπα για την επαγγελματική τους επίδοση (Sutherland & Cooper, 2003).

Ένα πρόγραμμα διαχείρισης του χρόνου μπορεί να βοηθήσει τους εργαζόμενους να θέσουν βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους στόχους και να κάνουν διάκριση ανάμεσα

στην επαγγελματική τους ζωή και ευρύτερες αξίες της ζωής τους, όπως η οικογένεια, οι φίλοι, κλπ. (Seaward, 1994). Το ζήτημα είναι να καταφέρουν να διατηρήσουν μία ισορροπία μεταξύ των επαγγελματικών τους στόχων και των αξιών που είναι περισσότερο σημαντικές για αυτούς. Είναι, επομένως, σημαντικό η διαχείριση του χρόνου να εφαρμόζεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο άλλων τεχνικών αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η χαλάρωση και η κοινωνική υποστήριξη (Nicholson, 1995).

Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Το στρες του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό στρες» (occupational stress). Γνωστός όρος επίσης είναι και ο όρος «βιομηχανικό στρες» (industrial stress), ο οποίος, ομοίως, αναφέρεται στο στρες που δημιουργείται από την εργασία. Συγκεκριμένα, ο όρος αυτός αποδίδεται στους Cobb και Rose (1973) και αναφέρεται σε άγχος του ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτιση του ρόλου του, όταν η εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη ή πάρα πολλή σε ποσότητα, σχετικά με την ικανότητα που πιστεύει ότι αυτός έχει.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα στρεσογόνο επάγγελμα. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985). Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Πλευρές της απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως δημιουργικότητα και εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, πλήττονται όταν αυτός βιώνει έντονο στρες. Είναι δύσκολο να καθορίσουμε ακριβώς ποιους παράγοντες και σε τι συνδυασμό θα καταλήξουν στη δημιουργία υψηλού βαθμού στρες σε κάθε άτομο ξεχωριστά, και στη συνέχεια σε εμφάνιση εξουθένωσης. Αυτοί οι παράγοντες συνήθως είναι: η πειθαρχία των μαθητών, οι αρνητικές στάσεις των μαθητών προς το σχολείο, ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας, η έλλειψη σαφούς καθορισμού του

ρόλου του εκπαιδευτικού κ.ά. Επίσης η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και η ιδεολογία του έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία αλλά και στην αντιμετώπιση του στρες.

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1977;1978) ορίζουν το στρες ως μία αντίδραση από τον εκπαιδευτικό αρνητικού συναισθήματος (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα απαιτήσεων στο διδάσκοντα, αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Τονίζουν επίσης το διαμεσολαβητικό ρόλο που παίζει η αντίληψη ότι οι απαιτήσεις από το διδάσκοντα συνιστούν μία απειλή στην αυτοεκτίμησή του και αναφέρονται στους μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για να μειώσουν την απειλή αυτή. Συνοπτικά, το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- α) Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου.
- β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- δ) Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.
- ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην πίεση διαφορετικά και μπορούν πραγματικά να υπάρξουν ποικίλες αιτίες ή συνδυασμός περιστάσεων που τους ωθούν τελικά πέρα από το όριο. Πιο συγκεκριμένα, η υπερβολική εργασία, οι ανεπαρκείς μισθοί, τα πειθαρχικά προβλήματα, η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, οι πολυπληθείς τάξεις, η απαίτηση να γίνονται πάρα πολλά τεστ, η δυσκολία για πρόοδο, οι απαιτητικοί γονείς, η έλλειψη υποδομής υποστήριξης και εξοπλισμών, οι οικονομικοί περιορισμοί, η αυξημένη πίεση από την πλευρά της διοίκησης, οι ανεπιθύμητες αποσπάσεις σε άλλα σχολεία, η αντίθεση με τις επαγγελματικές αντιλήψεις, και η δημόσια κριτική των εκπαιδευτικών και της εργασία τους, έχει συμβάλει σε μια οχρωμένη αλλά και κατατροπωμένη δύναμη εκπαιδευτικών.

Ο Farber (1984) υποστηρίζει ότι η εξουθένωση δεν είναι μια αντίδραση των εκπαιδευτικών στις συνθήκες εργασίας τους, αλλά ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα: μια έλλειψη αίσθησης ότι έχουν μια αποστολή, ότι ανήκουν σε μια "κοινότητα", ένα συναίσθημα απομόνωσης. Στην έρευνα του προσπάθησε να εκτιμήσει την έκταση και τις πηγές της ικανοποίησης, του στρες, και της εξουθένωσης των καθηγητών σε μικροαστικές περιοχές. Ως ικανοποίηση περιλήφθηκαν εμπειρίες που έκαναν τους

καθηγητές να αισθάνονται ευαίσθητοι απέναντι στους μαθητές τους και τους συναδέλφους τους. Το στρες ήταν συνδεδεμένο με τη διόρθωση μεγάλου αριθμού γραπτών, ανεπιτυχείς διοικητικές συναντήσεις και έλλειψη ευκαιριών προαγωγής στην εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των καθηγητών δε μείωσε τη συμμετοχή της στην εργασία και έμειναν δεσμευμένοι στην εκπαίδευση, το 20-25% φάνηκε ευάλωτο, με σημάδια εξουθένωσης, και το 10-15% φάνηκε ήδη να παρουσιάζει τα συμπτώματα. Οι πιο επιρρεπείς ήταν όσοι ήταν σε ηλικία 34-44 ετών και εκείνοι που δίδασκαν σε γυμνάσιο. Θέματα που κυριάρχησαν ως αιτίες που οδήγησαν στην εξουθένωση ήταν κυρίως οι σχέσεις με τη διεύθυνση και η αντίληψη των καθηγητών για την ψυχολογική στήριξη από την πολιτεία.

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Ο Pithers (1995) παρατήρησε ότι το ένα τρίτο των καθηγητών που μελέτησε ανέφεραν ότι η εργασία τους είναι 'υψηλά' ή 'εξαιρετικά υψηλά' πειστική, ενώ η διδασκαλία συσχετίστηκε σημαντικά με τα επίπεδα εξουθένωσης. Ακόμη η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους στρεσογόνους παράγοντες. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee-Cooper, Trammell & Lau, 1990).

Η εξουθένωση είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στο σχολείο (Van Horn, Schaufeli, Greenglass, & Burke, 1997). Δυστυχώς, τη βιώνουν συχνά μερικοί από τους ικανότερους και πιο δεσμευμένους ανθρώπους με το επάγγελμα τους (Benjamin, 1987). Σύμφωνα με τους Maslach και Leiter (1999), η εξουθένωση είναι ένα σοβαρό πρόβλημα στους σύγχρονους χώρους εργασίας, σε μια εποχή όπου τα δημόσια σχολεία είναι κάτω από το μικροσκόπιο και απειλούνται στο να είναι υπεύθυνα για αυτό που συμβαίνει στην κοινωνία και με ένα αυξανόμενο επίπεδο προσδοκίας. Οι δάσκαλοι αισθάνονται εκτεθειμένοι, υποτιμημένοι και αγχωμένοι, και η εξουθένωση μπορεί να είναι το αποτέλεσμα όλων των παραπάνω. Διάφορες μελέτες (Byrne, 1998; Friedman, 1993; Lumsden, 1998; Eichinger, 2000) περιγράφουν τα συμπτώματα της εξουθένωσης, όπως η αυξανόμενη κατάθλιψη και απογοήτευση, η αποπροσωποποίηση ή τα αρνητικά συναισθήματα προς τους μαθητές και το προσωπικό, κυνισμός, και απομόνωση από τους ανθρώπους που εργάζονται μαζί. Όλα αυτά τα συμπτώματα δεν επιδεικνύονται όλη την

ώρα και μπορούν να εμφανιστούν σε ποικίλους βαθμούς. Οι Traut, Larsen και Feimer, (2000) επισήμαναν ότι η απόδοση ολόκληρης της οργάνωσης απειλείται όταν οι υπάλληλοι γίνονται κυνικοί, αποξενωμένοι, και απογοητευμένοι. Το αποτέλεσμα της ύπαρξης δυστυχημένων υπαλλήλων είναι ανεπιθύμητο, επειδή οι εξουθενωμένοι υπάλληλοι εκτελούν τις εργασίες τους στο στοιχειώδες κατώτατο επίπεδο σε αντιδιαστολή με το να προβάλουν την καλύτερη προσπάθειά τους (Maslach & Leiter, 1999). Στο χώρο της εκπαίδευσης η εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει επιπτώσεις στην απόδοση εργασίας τους, με αποτέλεσμα μειώνοντας την ποιότητα στη διδασκαλία να επηρεάζεται άμεσα η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Blandford, 2000).

Μέχρι σήμερα, η περισσότερη έρευνα για την εξουθένωση είναι περιγραφική και αποτελεί μικρό θεμέλιο για την περαιτέρω μελέτη ή την πρόληψη. Μάλιστα έχει περιγραφεί από τους περισσότερους ως σύνδρομο της συναισθηματικής κόπωσης και του κυνισμού που εμφανίζεται συχνά μεταξύ των ατόμων που εργάζονται με ανθρώπους (Eichinger, 2000). Οι Weisberg και Sagie (1999) παρείχαν έναν κατάλογο πιθανών αιτιών για την εξουθένωση που περιελάμβανε φτωχές εγκαταστάσεις, πολυπληθείς τάξεις, προβλήματα πειθαρχίας, υπερβολικός φόρτος εργασίας, ανεπαρκείς μισθοί, έλλειψη γονικής και διοικητικής υποστήριξης, και το καθιερωμένο επίπεδο δημόσιου ελέγχου και ανοικτής κριτικής που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα δημόσια σχολεία. Αν και τα χρήματα είναι σημαντικά, δεν είναι ούτε η θεραπεία ούτε ένας προληπτικός παράγοντας για την εξουθένωση, εκτός από την περίπτωση που θεωρείται ως μοναδικό μέτρο επιτυχίας. Παράλληλα, οι Weisberg και Sagie (1999) εξήγησαν το αίσθημα των εκπαιδευτικών ως αυξημένες απαιτήσεις στην εργασία ή επαγγελματικό στρες που οδηγεί στη συναισθηματική και σωματική εξάντληση και την αρνητική στάση απέναντι στην εργασία, ενώ οι εργαζόμενοι είναι συνολικά συντριμμένοι και πλησιάζουν στο σημείο καμπής. Μάλιστα, σε διεθνείς έρευνες διαπιστώνεται ότι περίπου 60-70% των καθηγητών επανειλημμένα δείχνουν σημάδια εξουθένωσης, και ένα ποσοστό 30% περίπου όλων των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες έδειξαν ευδιάκριτα συμπτώματα εξουθένωσης (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000; Capel, 1992; Kyriacou, 1987; Kytaev-Smyk, 1983).

Οι Lee και Ashforth (1996) εντόπισαν τον φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου ως αιτίες που προκαλούν εξουθένωση. Ενώ πολλοί ερευνητές (για παράδειγμα, Abel & Sewell, 1999; Fimian & Blanton, 1987; Friedman, 1991; Wolpin, Burke & Greenglass, 1991; de Silva, Hewage, & Fonseka, 2009), διαπίστωσαν ότι πολλοί παράγοντες σχετικοί με την εργασία έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την εξουθένωση των καθηγητών με

κυριότερες την υπερβολική πίεση χρόνου, τις φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους, το μεγάλο αριθμό των τάξεων, την έλλειψη πόρων, το φόβο της βίας, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, την ασάφεια ρόλου και τη σύγκρουση ρόλων, την έλλειψη ευκαιριών για προαγωγή, την έλλειψη υποστήριξης και την έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Οι Peeters και Rutte (2005) διαπίστωσαν ότι οι απαιτήσεις της εργασίας, η αυτονομία και η διαχείριση του χρόνου προκαλούν κυρίως συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς. Ενώ, η Inocente (2005) βρήκε ότι την εξουθένωση των πανεπιστημιακών καθηγητών επηρέασαν κυρίως τα επίπεδα της προσπάθειας – ανταμοιβής καθώς και η υπερβολική δέσμευση. Εξίσου σημαντικό είναι το ότι η εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε επιπλέον ψυχοπαθολογία και επιδείνωση των κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005).

Σε έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς οι van der Doef και Maes (2002), για όλες τις μετρήσεις του ελέγχου (διάκριση ικανοτήτων, ποικιλία δεξιοτήτων, δικαίωμα αποφάσεων, έλεγχος δεξιοτήτων), διαπίστωσαν πως τα υψηλά επίπεδα ελέγχου ήταν συσχετισμένα με χαμηλά επίπεδα ψυχο-σωματικών προβλημάτων και εξουθένωσης και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Ακόμη, σημαντικά συσχετισμένα με την εξουθένωση ήταν ο υψηλός φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου, η ασάφεια του ρόλου, και η επιθετικότητα των μαθητών. Στην ίδια έρευνα φάνηκε, μια θετική συσχέτιση της επιπλέον εκπαίδευσης (επιμόρφωσης) με τη συναισθηματική εξάντληση, κάτι που εξηγήθηκε με την αντίληψη της επιπλέον εκπαίδευσης ως επιπρόσθετης απαίτησης για τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με τη μειωμένη σημαντικότητα της εργασίας. Ενώ, σε αντίθεση με τις προσδοκίες, φάνηκε και μια θετική συσχέτιση της υποστήριξης από τους συναδέλφους με την εξουθένωση. Κάτι ανάλογο είχε βρεθεί σε μελέτη εργαζομένων στο χώρο της υγείας (de Jonge & Schaufeli, 1998). Η εξήγηση που δόθηκε ήταν πως επηρεάζονται από τα προβλήματα των συναδέλφων τους ή ότι όταν αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί μεταξύ των συναδέλφων, παρακινούνται και προσπαθούν πέρα από τις δυνατότητες τους για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας, ώστε να μην επιβαρύνουν τους συναδέλφους τους.

Στην έρευνα των Pedrabissi, Rolland και Santinello (1993) έγινε προσπάθεια να εξετασθούν διαφορές στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού και γυμνασίου, σε διάφορα επίπεδα εξουθένωσης. Χρησιμοποιήθηκε ως ερωτηματολόγιο το Maslach Burnout

Inventory (MBI) (Κατάλογος Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach) (Maslach & Jackson, 1981). Τα αποτελέσματα επαλήθευσαν την επίδραση του κοινωνικοπολιτιστικού υπόβαθρου στα επίπεδα του στρες και στα δυο δείγματα σε σχέση με την ηλικία. Η προσωπική επίτευξη ήταν ο πιο ευδιάκριτος δείκτης και στις δυο ομάδες. Η εξουθένωση ορίστηκε ως η ψυχολογική κατάσταση συνοδευόμενη από απάθεια, αδιαφορία και ψυχρότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, με αισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης. Φάνηκε ότι η εξουθένωση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά οφείλεται κυρίως σε προβλήματα συσχετισμένα με τις επαγγελματικές συνθήκες και το πνευματικό – μορφωτικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται ο συγκεκριμένος επαγγελματικός ρόλος (Santinello, 1990).

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν εξετάσει την ηλικία ή την προϋπηρεσία σε μια εργασία, ως παράγοντες που ενδεχομένως σχετίζονται με την εξουθένωση των υπαλλήλων. Από την άλλη, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν και άλλες δημογραφικές μεταβλητές, εκτός από την ηλικία, όπως ότι το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να θεωρηθούν ως αιτίες εξουθένωσης. Για παράδειγμα, οι Russell, Altmaier, και Van Velzen, (1987) έδειξαν πως η ηλικία, το φύλο και η βαθμίδα διδασκαλίας επιδρούν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι ο αριθμός των γεγονότων πίεσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η κοινωνική υποστήριξη και τα θετικά σχόλια ήταν συσχετισμένα με την εξουθένωση. Στην έρευνα των Gamsjager και Buschmann, (1999) βρέθηκε ότι οι καθηγητές που ήταν παντρεμένοι ήταν λιγότερο ευάλωτοι σε εξουθένωση έναντι των διαζευγμένων. Σε άλλες μελέτες το φύλο φάνηκε ως ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τα μοντέλα των χαρακτηριστικών της εξουθένωσης, μια και οι άνδρες είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε όλα τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης (π.χ. Lau, Yuen, & Chan, 2005) καθώς ανέφεραν και πιο αρνητική στάση προς τους μαθητές (Schwab & Iwanicki, 1982). Επιπλέον, οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπικά επίτευξη (Lau et al., 2005).

Άλλοι προσωπικοί παράγοντες εντείνουν την εξουθένωση των καθηγητών, όπως είναι οι παράλογες πεποιθήσεις ή οι προσδοκίες (Oro & Ursua, 2005; Pines, 2002), η μειωμένη σημαντικότητα της διδασκαλίας (Pines, 2002), η ευπάθεια (Cano-García, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005). Αντίθετα, χαρακτηριστικά όπως η τόλμη και η αναζήτηση της ευχαρίστησης έδειξαν αρνητική σχέση με τη εξουθένωση (Cano-García et al., 2005; Chan, 2000). Διαπιστώθηκε ακόμη, ότι ο κίνδυνος εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα αυξημένος όταν οι καθηγητές έχουν αντιλήψεις ανικανοποίητων ή εξωπραγματικών στόχων και ελλιπή ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επίτευξης (Evers,

Brouwers, & Tomic, 2002). Αυτά τα συναισθήματα οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αρνητική στάση προς τους μαθητές, αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή αυτο-πραγμάτωση, και απώλεια της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Schonfeld, 2001; Tatar & Horenczyk, 2003).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δεν οδηγούν σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα, μια και ορισμένες μελέτες δεν έχουν βρει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας ή της προϋπηρεσίας και της εξουθένωσης, σε αντίθεση με άλλες που έχουν διαπιστώσει συσχετίσεις. Για παράδειγμα, ο Laub (1998) βρήκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο εξουθένωσης από ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα ο Konert (1998) ολοκληρώνοντας μια μελέτη για την εξουθένωση, το αντιλαμβανόμενο στρες κατά την εργασία, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αντιμετώπιση τους σε εκπαιδευτικούς σε λύκεια, διαπίστωσε ότι τα επίπεδα εξουθένωσης δεν ήταν διαφορετικά για τους νεότερους και τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες μελέτες δεν υπήρξαν συνεπή αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν οι έρευνες έγιναν μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων και πολιτισμών (Anderson & Iwanicki, 1984; Byrne, 1991; Maslach & Jackson, 1981; Schwab, Jackson, & Schuler, 1986), ενώ σε μια πρόσφατη μελέτη μεταξύ εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ φάνηκε ότι οι νεαρότεροι σε ηλικία ήταν σημαντικά πιο εξουθενωμένοι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους (Lau et al., 2005). Μια άλλη ερμηνεία για τις διαφορές στα συμπεράσματα μεταξύ των μελετών μπορεί να είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά ή οι περιστάσεις που βίωναν τα άτομα που εξετάστηκαν. Για παράδειγμα, τα συγκρουόμενα αποτελέσματα από τις μελέτες των Laub (1998) και Konert (1998) μπορεί να οφείλονται στη διαφορά του επιπέδου διδασκαλίας (δηλ., στα σχολεία γυμνασίων ή λυκείων) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως δείγματά τους. Τα συγκρουόμενα αποτελέσματα μεταξύ των μελετών επίσης, μπορεί να προέκυψαν από λάθη δειγματοληψίας ή άλλα λάθη στο σχεδιασμό της έρευνας (Hunter & Schmidt, 1990).

Οι Brewer και Shapard (2004), τόνισαν ότι υπάρχει ένας μικρός αλλά σημαντικά αρνητικός συσχετισμός μεταξύ της ηλικίας και της συναισθηματικής εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς στις Ηνωμένες Πολιτείες και ενδεχομένως ένας σημαντικά αρνητικός συσχετισμός μεταξύ της ηλικίας και της εξουθένωσης για τους υπαλλήλους στις άλλες επαγγελματικές ομάδες στις Ηνωμένες Πολιτείες. Μια εξήγηση που δόθηκε ήταν, ότι οι υπάλληλοι αναπτύσσουν δεξιότητες με την ηλικία ή με την εμπειρία. Εντούτοις, είναι επίσης εύλογο ότι η διαφορά στα επίπεδα εξουθένωσης θα μπορούσε να εξηγηθεί από μια

μεγαλύτερη πιθανότητα ότι οι υπάλληλοι δοκιμάζοντας υψηλά επίπεδα εξουθένωσης, μπορεί να εγκαταλείπουν τους τομείς τους σε νεότερη ηλικία ή με λιγότερη προϋπηρεσία, από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία υπάλληλοι ή σε προϋπηρεσία. Σ' αυτή την περίπτωση η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της εξουθένωσης μπορεί να προκαλείται από τη φθορά.

Σημαντικά ως προς την ηλικία και την εμπειρία ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Fives, Hamman & Olivarez, (2007) σε σπουδαστές – καθηγητές καθώς έκαναν την πρακτική εξάσκηση τους σε σχολείο. Φάνηκαν σημαντικές αυξήσεις στην αποτελεσματικότητα των σπουδαστών- καθηγητών στη διδασκαλία και στη μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου. Οι σπουδαστές- καθηγητές, διαπιστώθηκε πως ήταν ευάλωτοι στην εμπειρία της εξουθένωσης, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών τους, μια και ήταν νέοι στο επάγγελμα και είχαν ελάχιστες ή περιορισμένες στρατηγικές για να την αντιμετωπίσουν. Παρατηρήθηκε όμως, μια σημαντική αλληλεπίδραση στις τρεις διαστάσεις εξουθένωσης με την παρέμβαση της καθοδήγησης της ομάδας. Μάλιστα φάνηκε ότι οι σπουδαστές-καθηγητές που είχαν υψηλή καθοδήγηση βίωσαν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης στο τέλος της πρακτικής τους εξάσκησης. Μια και ανέφεραν συμπτώματα εξουθένωσης, τα οποία φάνηκε να μειώνονται κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, κυρίως με τη βοήθεια του συνεργαζόμενου καθηγητή από το πανεπιστήμιο, δηλώνοντας πως η υποστήριξη και η καθοδήγηση μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας στη μείωση των συναισθημάτων εξουθένωσης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά καιρούς καταγράφονται στοιχεία που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα τους με αυξανόμενους ρυθμούς. Σύμφωνα με τους Shinn (1982), τους Katzell, Korman, και Levine (1971), οι εκπαιδευτικοί έχουν τρεις φορές πιθανότητα να εγκαταλείψουν τις εργασίες τους έναντι άλλων με παρόμοιο επίπεδο εκπαίδευσης επαγγελματιών, λόγω της μειωμένης ανταμοιβής, του περιορισμένου προσωπικού ελέγχου της διδασκαλίας τους, και της έλλειψης κοινωνικής δέσμευσης. Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει σε αυτήν την τάση είναι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η εξουθένωση είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα του επαγγέλματος, που μπορεί να ωθεί στην αλλαγή εργασίας ή την πρόωρη συνταξιοδότηση, επειδή καθιστά έναν δάσκαλο ανίκανο να ανταπεξέλθει, μολονότι παραμένει στην τάξη. Σύμφωνα με τον Truch (1980), το άγχος των εκπαιδευτικών κοστίζει στην κοινωνία, μέσω της συστηματικής αποχής από την εργασία, της κινητικότητας της εργασίας, της κακής απόδοσης. Υπολογίζεται ότι το ένα τέταρτο όλων των δασκάλων αισθάνεται

εξουθένωση κάποια στιγμή. Παρόμοια οι Briggs και Richardson (1992) παρατήρησαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί παραιτούνται και αφήνουν τις θέσεις τους, μετά από μόνο μερικά έτη διδασκαλίας, και η φθορά ως αποτέλεσμα της εξουθένωσης και της αποχώρησης "αποδεκατίζει τις τάξεις", σε μερικές περιπτώσεις ανάμεσα στους καλύτερους και τους πιο πεπειραμένους εκπαιδευτικούς.

Οι Jackson, Schwab και Schuler, (1986) παρατήρησαν πως εξουθένωση εμφανίζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που έχουν συναισθηματική εξάντληση, σκέψεις για αποχώρηση, και πραγματική διάθεση επαγγελματικής εγκατάλειψης. Αν και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εξουθένωση οδηγεί σε πρόθεση εγκατάλειψης και συχνά στην πραγματική αποχώρηση, παρόλα αυτά πολλοί εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης παραμένουν συχνά στον τομέα της εκπαίδευσης και στην εργασία τους. Δεδομένου ότι η διαδικασία είναι πολύ σύνθετη και περιλαμβάνει πολλούς ενδιάμεσους συνδέσμους, όπως η χαμηλή πιθανότητα της εύρεσης μιας άλλης εργασίας με παρόμοιο μισθό.

Οι Lachman και Diamant (1987) μελέτησαν τα χαρακτηριστικά του σχολείου, την απόδοση των εκπαιδευτικών, και τη σχέση μεταξύ της εξουθένωσης και της τάσης να αφήσουν τη διδασκαλία. Μελέτησαν τα στοιχεία από εκπαιδευτικούς στο Ισραήλ, όπου βρέθηκε ότι η μεταβλητή της διδασκαλίας και οι κοινωνικές σχέσεις στην εργασία έχουν επιπτώσεις στο συναίσθημα της εξουθένωσης μεταξύ των ανδρών, κάτι που στη συνέχεια επηρέαζε τις προθέσεις κινητικότητας, προθέσεις που σημαντικά περιορίζονται μόνο από την ηλικία. Μεταξύ της ομάδας των γυναικών, η κινητικότητα επηρεάστηκε από τις ενδογενείς ανταμοιβές. Κατά συνέπεια, μόνο μεταξύ των ανδρών υπάρχει η πρόθεση αποχώρησης που επηρεάζονται από παράγοντες όπως η εξουθένωση ενώ, μεταξύ των γυναικών, άλλοι παράγοντες εμπλέκονται στην επαγγελματική κινητικότητα. Ο Shirom (1989) εφάρμοσε μια διαχρονική μελέτη σε εκπαιδευτικούς σε ένα γυμνάσιο του Ισραήλ για να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ του στρες και της εξουθένωσης, της εξουθένωσης και των σωματικών προβλημάτων, καθώς και της επαγγελματικής δυσαρέσκειας και της πρόθεσης εγκατάλειψης της εργασίας. Διαπιστώθηκε, ότι η εξουθένωση ένα μήνα μετά από την έναρξη του σχολικού έτους οδήγησε σε υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής δυσαρέσκειας, σωματικών προβλημάτων, και της πρόθεσης εγκατάλειψης από ότι ένα μήνα πριν το κλείσιμο των σχολείων.

Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με το αποτέλεσμα των επιβαρύνσεων στην εργασία, το στρες και την ψυχολογική προσαρμογή. Αξίζει να αναφερθεί, πως σε έρευνα του ο Jamal (1999) σε καθηγητές κολεγίων, στο Πακιστάν και τον Καναδά (αναπτυσσόμενη και αναπτυγμένη χώρα), διαπίστωσε και στις δύο χώρες,

ότι το επαγγελματικό στρες είχε σημαντικά συσχέτιση με την εξουθένωση, την κινητικότητα προσωπικού και την ικανοποίηση (κυρίως με τις αμοιβές και τη φύση της εργασίας). Ακόμη, η πίεση χρόνου, η σκληρή δραστηριότητα/ανταγωνιστικότητα είχαν σημαντική συσχέτιση με την εξουθένωση, την κινητικότητα προσωπικού, και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο Weisberg (1994) εξέτασε την αποτελεσματικότητα τριών διαστάσεων της εξουθένωσης να προβλέψουν την πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Βρέθηκε πως η προϋπηρεσία και η εξουθένωση είχαν σημαντική επίδραση στην πρόθεση για αποχώρηση. Η σχέση με τη προϋπηρεσία και την ηλικία ως προς την πρόθεση αποχώρησης ήταν σταθερή. Η προϋπηρεσία ήταν αρνητική και στατιστικά σημαντική, ενώ η ηλικία ήταν αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική. Η σωματική εξάντληση παρουσιάστηκε να έχει το πρωταρχικό 'βάρος' που ερμηνεύει την πρόθεση για αποχώρηση, ενώ η συναισθηματική εξάντληση ήταν δευτερεύουσα, καθώς δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Οι Weisberg και Sagie, (1999) επικεντρώθηκαν στην επίδραση της εξουθένωσης στην πρόθεση των γυναικών εκπαιδευτικών στο Ισραήλ στο να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Βρέθηκε ότι η σωματική και πνευματική εξουθένωση είχαν θετική συσχέτιση με την πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα, σε αντίθεση με τη συναισθηματική εξουθένωση που δεν είχε σημαντική σχέση. Η προϋπηρεσία είχε αρνητική συσχέτιση με την εξουθένωση και την πρόθεση εγκατάλειψης, ενώ η ηλικία δεν είχε σημαντική σχέση.

Οι Iverson και Currivan, (2003) εξέτασαν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της κινητικότητας του προσωπικού με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σύλλογο τους. Τα συμπεράσματα ήταν ότι η συμμετοχή στο σύλλογο εκπαιδευτικών εξασθένησε την τάση για παραίτηση γιατί παρείχε μηχανισμούς έκφρασης στα μέλη του. Τέτοιοι μηχανισμοί θεωρούνται η συμμετοχή σε συναντήσεις του συλλόγου, η παροχή της δυνατότητας να εκφράσουν στην επιτροπή τα μέλη, του πως αισθάνονται και τι πιστεύουν για τους μισθούς και τις συνθήκες εργασίας τους. Αντίθετα προς τις υπάρχουσες έρευνες η παρούσα επικεντρώνεται στη συμμετοχή ως μέλη των καθηγητών σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων του συλλόγου τους (π.χ. ψήφος στις εκλογές του σωματείου, συμμετοχή στις συνελεύσεις του σωματείου, προσφορά βοήθειας στα γραφεία του σωματείου ή του συμβουλίου, συγκέντρωση συνδρομών για το σωματείο κ.ά.), και αναλύει την επίδραση που έχει στην τάση εγκατάλειψης της εργασίας. Όπως παρατηρήθηκε, υπάρχει σημαντική αρνητική επίδραση στη διάθεση παραίτησης ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζονταν χαμηλά ή υψηλά επίπεδα επαγγελματικής

ικανοποίησης. Ενώ διαπιστώθηκε, ότι και τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης επιδρούν σημαντικά αρνητικά προς διαθέσεις κινητικότητας στον εργασιακό χώρο.

Από την άλλη, πολλοί εκπαιδευτικοί με περισσότερα από μερικά έτη εμπειρίας, που εξουθενώνονται και σκέφτονται την παραίτηση, αισθάνονται σαν να είναι παγιδευμένοι στις εργασίες τους και παραμένουν εκεί, επειδή η πιθανότητα της εύρεσης μιας άλλης κατάλληλης εργασίας δεν θα έχει το ίδιο ύψος αποζημίωσης. Εξετάζοντας το αρνητικό αντίκτυπο στο σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς που έχουν υποστεί εξουθένωση διαπιστώθηκαν άγονες συμπεριφορές, μειωμένη ποιότητα της διδασκαλίας και συνεχή ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας. Ο Purkey (1970) παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται επιτυχημένοι και καλά με τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να αισθανθούν το ίδιο πράγμα. Αντίθετα εάν οι δάσκαλοι έχουν αισθήματα αποτυχίας ή τους λείπει η προσωπική ικανοποίηση, η σχέση τους με τους μαθητές και το σχολείο γενικότερα θα είναι απλά υποφερτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυσαρεστημένοι και καταθλιπτικοί δάσκαλοι που είναι παρόντες σε ένα σχολείο λόγω της εξουθένωσης που βιώνουν, μπορούν πολύ εύκολα να γίνουν ληθαργικοί-αργοί, κυνικοί και δυσαρεστημένοι και να επηρεάσουν το κλίμα σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα με αποτέλεσμα ο χώρος που υπηρετούν σύντομα να γίνει αποκαρδιωτικός και δυσάρεστος. Σύμφωνα με τον van der Sijde (1988), το σχολικό κλίμα επηρεάζει και το μαθητή και το δάσκαλο, διαπίστωσε ακόμη μια θετική σχέση μεταξύ των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και του ποσοστού υποστήριξης που έδιναν στους μαθητές. Επιπλέον, σημείωσε ότι η συμπεριφορά των δασκάλων είχε σχέση με την αντίληψη τους για το πώς το σχολείο τους λειτουργούσε. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση του γενικού κλίματος ενός σχολείου.

Οι Kokkinos, Panayiotou, και Davazoglou (2005) από τα δεδομένα της έρευνας τους αξιολόγησαν κατά πόσο η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είχε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους. Φάνηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ της εξουθένωσης και επίπεδο επιθετικών και αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών, γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό ποσοστό άγχους, είναι λιγότερο ανεκτικοί στους προκλητικούς μαθητές με προβληματική συμπεριφορά. Με τη σειρά της, η ευερεθιστότητα των καθηγητών μπορεί να οξύνει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, και να υπάρξει περαιτέρω ενίσχυση της αμφίδρομης αρνητικής σχέσης μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Έχει

διαπιστωθεί πως πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εργάζονται παρά τα συμπτώματα εξουθένωσης που εκδηλώνουν (Dworkin, 1985; Hock, 1988) ή τις ενδείξεις ότι έχουν μειωμένες δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης (Smith & Bourke, 1992). Οι καθηγητές που είναι εξουθενωμένοι υποφέρουν από ευερεθιστότητα (Huberman, 1993), έχει βρεθεί πως ευθύνονται για την απάθεια των μαθητών (Jenkins & Calhoun, 1991). Ακόμη η εξουθένωση που βιώνουν επηρεάζει αρνητικά τους ίδιους τους καθηγητές, τους μαθητές τους και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001), έτσι κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί και να προωθηθεί χρήση των εργαλείων που να μπορούν με ακρίβεια να μετρήσουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη Maslach et al. (1996), με δεδομένο τις πιθανές επιπτώσεις της εξουθένωσης στις αξιολογήσεις των καθηγητών για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών και τις αποφάσεις τους για παραπομπή τους, παρουσιάστηκαν ισχυρά επιχειρήματα για την ανάγκη ενσωμάτωσης κατάρτισης των καθηγητών σε θέματα με τεχνικές διαχείρισης της τάξης, αλλά και δεξιότητες αντιμετώπισης του στρες, που είναι δυνατό να μετριάσουν την ένταση που εμπλέκεται στη διδασκαλία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και πρόσφατες έρευνες που κάνουν ιδιαίτερο λόγο για το σχολικό περιβάλλον και τη σημαντικότητα του στο πρόβλημα της εξουθένωσης. Για παράδειγμα, στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας του Οχάιο (2004) δείχνουν ότι 7-8% των καθηγητών αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα κάθε έτος, κυρίως λόγω της δυσαρέσκειας στο χώρο εργασίας τους. Αν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν στενά ελεγχθεί, δεν έγιναν μελέτες μέχρι σήμερα με υψηλό βαθμό εξειδίκευσης, όσον αφορά τις επιμέρους συνιστώσες που προκαλούν αρνητικές αγχωτικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σε πολλές διαχειριστικές δομές του σχολείου υπήρξε έλλειψη ευκαιριών για επικοινωνία με το προσωπικό, καθώς και μη κατάλληλη στήριξη ιδιαίτερα προς τους εκπαιδευτικούς (Herburn & Brown, 2001). Γενικά υποστηρίζεται ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην ενεργοποίηση συμπτωμάτων εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε διευκολύνοντας είτε αναστέλλοντας τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου (Cano-Garcia et al., 2005).

Πολύ σημαντική είναι και η πρόσφατη μελέτη των Grayson και Alvarez (2008) που διερεύνησαν τις συνιστώσες του σχολικού κλίματος (όπως γονείς/σχέσεις σχολικής κοινότητας, διοίκηση, αξίες συμπεριφοράς των μαθητών) και αξιολόγησαν την επιρροή τους στις βασικές διαστάσεις της εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι διάφορες πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, συνδέονται με κάθε μία από τις τρεις

διαστάσεις της εξουθένωσης. Επιπλέον, στην αντίθετη σχέση μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και της εξουθένωσης μεσολάβησαν και τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και για τις δύο διαστάσεις, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Συγκεκριμένα οι καθηγητές έδειξαν να αισθάνονται πως η κακή διαχείριση και λήψη αποφάσεων είχαν συνέπειες, όπως χρονικούς περιορισμούς, αδικαιολόγητες γραφειοκρατικές προθεσμίες, και καθεστώς επιθεώρησης στις τάξεις τους. Τελικά φάνηκε, ότι οι συναισθηματικά και σωματικά υγιείς εκπαιδευτικοί υπάρχουν σε περιβάλλοντα όπου το σχολικό σύστημα και τα στελέχη της διεύθυνσης εργάζονται επιμελώς με στόχο την ενίσχυση της αυτό εκτίμησης και της αυτό πραγμάτωσης (self actualization) των καθηγητών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Grayson και Alvarez (2008) ήρθαν σε συμφωνία με άλλους ερευνητές που υποστήριζαν ότι η κακή συμπεριφορά των μαθητών (όπως η έλλειψη σεβασμού, η βία, η αμφισβήτηση της εξουσίας του καθηγητή) είναι σημαντικά συσχετισμένα με το στρες και την εξουθένωση του εκπαιδευτικού (Byrne, 1991; Friedman, 1995; Kokkinos et al., 2005; Chang, 2009). Μάλιστα ο Chang, (2009) υποστήριξε πως είναι σημαντικό να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο να κατανοήσουν καλύτερα πως προκλήθηκαν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους και στη συνέχεια να μάθουν πώς να τα ρυθμίσουν ώστε να μην οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Τα συμπεράσματα αυτά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη μελλοντικών παρεμβάσεων, με στόχο τη μείωση του στρες και της εξουθένωσης των καθηγητών.

Οι Schaufeli και Dierendock (1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στα επίπεδα εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, επειδή αυτά μπορεί να ποικίλουν από χώρα σε χώρα εξαιτίας κοινωνικών και πολιτιστικών διαφορών. Ωστόσο, οι μελέτες που έχουν εξετάσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από έλλειψη σταθερής θεωρητικής βάσης και επίσης από έλλειψη τεκμηρίωσης των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και επιπτώσεων στην ψυχοσωματική υγεία του ατόμου (Guglielmi & Tatrow, 1998). Η θεωρία που έχει αναπτυχθεί για την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποδεικνύεται τελευταία ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Brouwers, 2000; Evers et al., 2002).

Στον Ελληνικό χώρο έχουν διαπιστωθεί από τους Kantas και Vassilaki (1997) χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης έναντι συναδέλφων σε άλλες χώρες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν λιγότερη προσωπική επίτευξη

και περισσότερη αποπροσωποποίηση έναντι των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τα πρότυπα των εκπαιδευτικών όπως παρουσιάστηκαν από τους Maslach και Jackson (1986), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής φάνηκε να βιώνουν σχετικά χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ένα μάθημα όπου σε μερικές περιπτώσεις η βαθμολογία του δε συμπεριλαμβάνεται στον υπολογισμό του μέσου όρου της γενικής βαθμολογίας με τα υπόλοιπα μαθήματα. Κάτι τέτοιο μπορεί να δείχνει πως το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ιεραρχικά με τα άλλα μαθήματα αντιμετωπίζεται ως υποδεέστερο. Πολλές φορές ανάλογες απόψεις εκφράζονται σε μελέτες και άλλων χωρών με διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον (Fejgin, Ephraty, & Ben-Sira, 1995; Smith & Leng, 2003). Αυτό πολλές φορές οδηγεί τους μαθητές, τους γονείς και κάποιες φορές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής να έχουν μειωμένες απαιτήσεις και προσδοκίες. Πέραν τούτου, υπάρχει και η αντίληψη πως το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι εξαιρετικά εξαρτημένο από τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό. Σε περίπτωση απουσίας των παροχών, ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής θα πρέπει να αυτοσχεδιάσει, κάτι που πολλές φορές οδηγεί στο αίσθημα μιας αυξημένης αυτονομίας. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη ερμηνεία των χαμηλών επιπέδων εξουθένωσης που διαπιστώθηκε στους Έλληνες εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Koustelios & Tsigilis, 2005). Παράλληλα, φάνηκε ότι η προσωπική επίτευξη και η συναισθηματική εξάντληση είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στην Ελλάδα.

Ειδικότερα στην Ελλάδα παρατηρείται σύγχυση, όσον αφορά το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού ως προς τις ιδιότητες που έχει ως *εκπαιδευτικός-δημόσιος υπάλληλος-πολίτης* (Καΐλα & Θεοδοροπούλου, 1999). Έρευνα των Δημητρακάκη και Μανιάτη (2002) έδειξε ότι οι δάσκαλοι βρίσκονται σε σύγχυση εξαιτίας των αντιφατικών επιστημονικών θεωριών, των αντιφατικών και αλληλοσυγκρουόμενων προσανατολισμών του εκπαιδευτικού συστήματος, των παιδαγωγικών αντινομιών, της αντιθετικής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου και στην ανάγκη άμεσης προσαρμογής του στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα, στην αντιφατική σχέση που προκύπτει μέσα από τα στοιχεία συμμόρφωσης και χειραφέτησης του εκπαιδευτικού, που το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει ή επιτρέπει. Αντίστοιχα και η κατά συνθήκη ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στις επιλογές αυτές, στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά

εγχειρίδια δεσμεύουν και επηρεάζουν αποφασιστικά τη διδακτική του πράξη. Η επαγγελματική απομόνωση και εξουθένωση με την ποικιλία περιπτώσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν τους επιφέρει αισθήματα ανασφάλειας και σύγχυσης. Παράλληλα, όσο περισσότερες λειτουργίες καλείται να εκπληρώσει λόγω της συνεχούς εμφάνισης νέων προτεραιοτήτων, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να θεωρηθεί ότι παραμελεί ή ότι αποτυγχάνει σε μια από αυτές χάριν παλαιότερων, μονιμότερων καθηκόντων που, αν και δεν είναι τόσο ορατά, συχνά γίνονται αντικείμενο ξαφνικής και έντονης ανησυχίας της κοινής γνώμης (Neave, 1998). Είναι χαρακτηριστικό ότι η αποτυχία του σχολείου και τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος, με έντονη τάση προσωποποίησης των ευθυνών που διακρίνει την ελληνική κοινωνία, αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς (Γούμενος, 1993).

Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι Wolpin et al. (1991) διερεύνησαν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ικανοποίησης. Η ισχύς της σχέσης μεταξύ αυτών των μεταβλητών έχει παρουσιαστεί και σε άλλες έρευνες (Brookings, Bolton, Brown & McEvoy, 1985; Duxbury, Armstrong, Drew & Henly, 1984; Justice, Gold & Klein, 1981; Rimmerman, 1989) και φάνηκε ότι είχαν κοινά χαρακτηριστικά (Harrison, 1980; Karger, 1981; McNeely, 1983), χωρίς ταυτόσημες διαστάσεις (Landsbergis, 1988; Maslach & Jackson, 1981; Riggan, Godley & Hafer, 1984). Παρά τη σχετικά σταθερή αυτή συσχέτιση των δύο μεταβλητών που είναι συναισθηματικές αντιδράσεις κατά την εργασία, η φύση αυτής της σύνδεσης ικανοποίησης και εξουθένωσης είναι ασαφής. Άλλοι ερευνητές θεωρούν την εξουθένωση ως αιτία της ικανοποίησης (Burke, 1987; Burke & Greenglass, 1988; Cunningham, 1983; Jayaratne, Chess & Kunkel, 1986), άλλοι πάλι θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση αιτία για την ψυχολογική εξουθένωση (Dolan, 1987; Leiter, 1988; Pines, Aronson & Kafry, 1981; Rottier, Kelly & Tomhave, 1984; Stout & Williams, 1983).

Η έρευνα των Wolpin et al. (1991) στηρίχθηκε στο μοντέλο του Cherniss (1980) σε ότι αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση για το αν είναι σύμπτωμα ή συνέπεια της ψυχολογικής εξουθένωσης και εξετάστηκε με διαχρονική μελέτη. Σε ότι αφορά την εξουθένωση επειδή θεωρείται ένα πολύπλοκο φαινόμενο χρησιμοποιήθηκαν πρόσφατα εκτενή μοντέλα και σχεδιασμοί διαχρονικών μελετών (Jackson, et al. 1986; Shirom, 1989). Το μοντέλο του Cherniss (1980) θεωρεί ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένες αιτίες άγχους στα άτομα

κατά την εργασία. Αυτές οι πηγές στρες έχουν ως αποτέλεσμα την ψυχολογική εξουθένωση που στη συνέχεια οδηγεί στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Αναμενόταν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση θα σχετίζεται αρνητικά με την εξουθένωση, τις πηγές στρες και τις αρνητικές εργασιακές συνθήκες και θετικά με την ικανοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον (Burke, Shearer & Desza, 1984). Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι οι αρνητικές εργασιακές συνθήκες και η δυσαρέσκεια από το γάμο έχουν ως αποτέλεσμα μεγάλες πηγές άγχους κατά την εργασία, που με τη σειρά τους συσχετίζονται με αυξημένη ψυχολογική εξουθένωση, που με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε το ακόλουθο συμπέρασμα: η δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού με την εργασία του αυξάνει σε αναλογία με την αύξηση των πηγών εργασιακού άγχους και την ψυχολογική εξουθένωση που αισθάνεται. Η ισχύς της σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης και της εξουθένωσης από την εργασία φάνηκε από τις συσχετίσεις που έγιναν. Με τη διαχρονική μελέτη φάνηκε η ψυχολογική εξουθένωση ως αιτία χαμηλής ικανοποίησης και όχι αντίστροφα. Φάνηκε επίσης ότι οι εργασιακοί παράγοντες στρες έπαιξαν σημαντικότερο ρόλο από ότι η εξουθένωση στο να εξηγήσουν την ικανοποίηση. Στην ανάλυση της έρευνας μεγαλύτερη διακύμανση εξηγήθηκε όταν αναλύθηκαν μαζί οι δυο χρονιές, δείχνοντας πόσο σημαντική είναι η διαχρονική μελέτη, στη διερεύνηση της σχέσης ικανοποίησης και εξουθένωσης.

Άλλοι ερευνητές όπως οι Jamal και Preena (1998) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση ήταν σημαντικά συνδεδεμένη, με τη δέσμευση, την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και ειδικότερα με την ικανοποίηση με την αμοιβή, τις σχέσεις με τους συνεργάτες και τους ανωτέρους, σε εργαζόμενους σε αεροπορική εταιρεία σε αναπτυσσόμενη Ασιατική χώρα. Σε έρευνα με αεροσυνοδούς σε διεθνή αεροπορική εταιρεία αναπτυσσόμενης χώρας, φάνηκε θετική συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την κατάθλιψη, τον ασαφή και υπερφορτωμένο ρόλο (Parker & Baba, 1996).

Τα αποτελέσματα προγενέστερων μελετών παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ειδικότερα, όπως οι Maslach και Schaufeli (1993) τόνισαν, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση αλλά δεν εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με τη μειωμένη προσωπική επίτευξη. Πρόσφατα, οι Schaufeli και Enzmann (1998) ανέλυσαν ξανά τα συμπεράσματα των Lee και Ashforth (1996), προσθέτοντας στη μετανάλυση, 15 καινούριες μελέτες για τη σχέση μεταξύ της

επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης. Μεταξύ των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση είχε τον υψηλότερο συσχετισμό με την επαγγελματική ικανοποίηση, και ακολουθεί η συναισθηματική εξάντληση και η προσωπική επίτευξη. Κατά τρόπο ενδιαφέροντα, η εσωτερική ικανοποίηση φάνηκε να συσχετίζεται κάπως πιο υψηλά ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση από ότι η εξωγενής ικανοποίηση.

Αναμφίβολα πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει την ανάγκη να χρησιμοποιηθούν πολυμεταβλητές τεχνικές, αντί μιας μεταβλητής, στη μελέτη σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων (Campbell & Taylor, 1996; Thompson, 2000). Οι πολυμεταβλητές διαδικασίες επιτρέπονται στην έρευνα συμπεριφορών για δύο λόγους. Κατ' αρχήν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μελετήσουν τις σχέσεις ταυτόχρονα μεταξύ όλων των μεταβλητών, περιορίζοντας τον τύπο I λάθος (λανθασμένα απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης) στο αποδεκτό άλφα επίπεδο (π.χ., 05). Ένας δεύτερος λόγος για τη χρησιμοποίηση πολυμεταβλητών τεχνικών είναι ότι οι ερευνητές μπορούν καλύτερα να προσεγγίσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, στην οποία οι περισσότερες αιτίες έχουν πολλαπλές επιπτώσεις και οι περισσότερες επιδράσεις έχουν πολλαπλές αιτίες (Thompson, 2000).

Η έρευνα στο χώρο των εκπαιδευτικών έχει αποκαλύψει παρόμοια συμπεράσματα με τους άλλους επαγγελματικούς χώρους. Για παράδειγμα, οι Sarros και Sarros (1987) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξουθένωση του εκπαιδευτικού. Βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εργασίας και ιδιαίτερα οι εγγενείς πτυχές της εργασίας, όπως η θέση και η αναγνώριση, ήταν σημαντικά συσχετισμένες με τις διαστάσεις της εξουθένωσης. Παρά τη μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα ως προς τη φύση και την ισχύ της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης πολλά ζητήματα πρέπει ακόμα να αντιμετωπιστούν. Προηγούμενες μελέτες έχουν υιοθετήσει μια προσέγγιση μιας μεταβλητής, για να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών (π.χ., Dolan, 1987; Pines et al. 1980). Επιπλέον, έχουν συχνά χρησιμοποιήσει μια συνολική μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως αιτία της εξουθένωσης χωρίς να εξετάσουν τις μεμονωμένες συνθήκες εργασίας που συμβάλλουν και ως προς ικανοποίηση και ως προς την εξουθένωση (Sarros & Sarros, 1987). Πιστεύεται πως μια καλύτερη κατανόηση της σχέσης τους μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση μιας πολυμεταβλητής προσέγγισης, αφού και η εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολυδιάστατες έννοιες (Cordes & Dougherty, 1993).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στις περισσότερες μελέτες οι διαστάσεις στο μοντέλο Maslach Burnout Inventory (MBI) παρουσιάζουν ισχυρότερη συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, στους εκπαιδευτικούς από ότι στους άλλους επαγγελματίες. Αυτό πρέπει να οφείλεται στην επαφή του εκπαιδευτικού με μεγάλο αριθμό ατόμων και τον μεγάλο ρόλο που παίζει αυτή η επαφή στην επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτικού γενικότερα.

Αξίζει να γίνει εκτενής αναφορά σε μια μεγάλη Ευρωπαϊκή μελέτη που έγινε το 2003, σε 11 χώρες και σε 2182 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέρος αυτής, είναι η έρευνα των Kittel και Leynen, (2003) που έγινε ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Βελγίου. Στόχος της μεγάλης αυτής εργασίας, ήταν η μελέτη των σχέσεων μεταξύ της εξουθένωσης και της ικανοποίησης, της ευημερίας/υγείας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των επαγγελματικών συνθηκών και των αποτελεσμάτων υγείας - γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε το Job Demand - Control - Support (JDCS) – Επαγγελματική Απαίτηση – Έλεγχος – Υποστήριξη (Karasek & Theorell, 1990), που μελετά έναν συνδυασμό επαγγελματικής έντασης μέσα από υψηλές απαιτήσεις, χαμηλό έλεγχο και χαμηλή κοινωνική υποστήριξη στο χώρο εργασίας- και κατά δεύτερο έγινε μια προσπάθεια να αναλυθούν οι διαφορές μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών, φωτίζοντας τις διαφορές λόγω κουλτούρας. Οι 10 άλλες χώρες ήταν η Αγγλία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Ιρλανδία, Ισπανία, Σουηδία, Ολλανδία. Το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory - MBI) χρησιμοποιήθηκε ως ερωτηματολόγιο για την εξουθένωση, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με την Κλίμακα Ποιότητας Εργασίας για καθηγητές (Leidse Arbeids Kwaliteits Schaal voor Docenten -LAKS-DOC) (Maes & van der Doef, 1997). Ειδικότερα ο συνδυασμός που μελετήθηκε ήταν, από τη μια μεριά: των υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων, του χαμηλού ελέγχου, της χαμηλής κοινωνικής υποστήριξης, η αλληλεπίδραση σχολικής περιόδου και από την άλλη: η εξουθένωση, τα σωματικά προβλήματα, και η επαγγελματική ικανοποίηση.

Από τα πιο σημαντικά ευρήματα στους καθηγητές του Βελγίου (Kittel & Leynen, 2003) ήταν ότι το επαγγελματικό άγχος σχετίστηκε με αυξανόμενα επίπεδα εξουθένωσης. Επίσης οι υψηλές απαιτήσεις ήταν ιδιαίτερα συσχετισμένες με την εξουθένωση και πιο συγκεκριμένα με την συναισθηματική διάσταση. Οι καθηγητές του Βελγίου ανέφεραν από τη μια υψηλά ποσοστά σωματικής προσπάθειας, υψηλές απαιτήσεις και σωματικά προβλήματα, από την άλλη δήλωσαν χαμηλό επαγγελματικό

έλεγχο, κοινωνική υποστήριξη και προσωπική επίτευξη έναντι των υπόλοιπων καθηγητών των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο, με εξαίρεση την αποπροσωποποίηση που ήταν μεγαλύτερη στους άντρες. Αξιοσημείωτο ήταν ότι όταν ρυθμίστηκε το θέμα των επαγγελματικών συνθηκών διαπιστώθηκε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Κρίθηκε απαραίτητη η διαχρονική μελέτη, για να εξετασθούν καλύτερα οι αιτίες του επαγγελματικού άγχους και οι συνέπειες του κυρίως σε δύσκολες περιπτώσεις, όπως η συστηματική απουσία εξαιτίας της εξουθένωσης, κατάθλιψης ή άλλων σωματικών ή ψυχικών ασθενειών.

Στην Ισπανία σχετική έρευνα έγινε από τους Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Ivanez και Terol, (2003). Τα προβλήματα της εκπαίδευσης ήταν ποικίλα όπως: η καθυστέρηση της κατασκευής σχολικών κτιρίων, η απουσία της επιμόρφωσης των καθηγητών, και οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην προσπάθεια να διαχειριστούν οι καθηγητές προβλήματα με απρόθυμους νέους ή παλιούς μαθητές και χωρίς παρακίνηση. Επιπρόσθετα πηγές άγχους για τους καθηγητές στη βιβλιογραφία που αφορά την πρόσφατη Ισπανική εκπαίδευση φάνηκε πως ήταν: η επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας, η έλλειψη της ελαστικότητας στα σχολικά προγράμματα, η αύξηση των ευθυνών των καθηγητών, η υπερβολική γραφειοκρατία, ο τεμαχισμός των σχολικών δραστηριοτήτων, τα ελλιπή εφόδια στη διδασκαλία, η συνεχής αξιολόγηση από τους γονείς, και ο χαμηλός μισθοί (Manassero et al., 1994; Martinez, 1992).

Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας των Pascual, et al. (2003), ήταν ότι οι γυναίκες έδειξαν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους ενισχύοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Alvarez & Fernández, 1991; Gil-Monte & Peiro, 1997). Σε σύγκριση με τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν στις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι Ισπανοί καθηγητές έδειξαν σημαντικά υψηλά επίπεδα ελέγχου της εργασίας και λιγότερες ώρες εργασίας. Παρόλα αυτά, υπήρχαν πολύ κίνδυνοι που οφείλονταν στο περιβάλλον εργασίας, και χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας της εργασίας. Στα αρνητικά αποτελέσματα για την υγεία, οι Ισπανοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης και σωματικών προβλημάτων από ότι οι άλλοι Ευρωπαίοι συνάδελφοι τους. Η επαγγελματική τους ικανοποίηση ήταν μεγάλη, ενώ παρουσιάστηκαν παράλληλα και υψηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης και υψηλός έλεγχος, σε ένα γενικό πλαίσιο υψηλών απαιτήσεων. Έτσι στην έρευνα αυτή επιβεβαιώθηκε πως η κοινωνική υποστήριξη είναι μια σημαντική μεταβλητή σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό θα βοηθούσε στη χρήση παρεμβατικών προγραμμάτων ή πρόληψης

σε εργασιακά θέματα, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική υποστήριξη ως ένα σημαντικό παράγοντα.

Στην Ιταλία η έρευνα έγινε από τους Pisanti, Gagliardi, Razzino και Bertini, (2003). Ελέγχοντας την ηλικία και το φύλο φάνηκε ότι ο επαγγελματικός έλεγχος και η κοινωνική υποστήριξη συνδυασμένα σε διαφορετικά μοντέλα μαζί με τις επαγγελματικές απαιτήσεις εξηγούσαν τα αποτελέσματα της ευημερίας του ατόμου (επαγγελματική ικανοποίηση, συναισθηματική κόπωση, αποπροσωποποίηση, σωματικά προβλήματα). Συγκρινόμενοι οι Ιταλοί καθηγητές με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους συναδέλφους τους ως προς τη θετική πλευρά, αποκάλυψαν έναν υψηλότερο βαθμό προσωπικής επίτευξης και έναν χαμηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης, από την άλλη πλευρά ισχυρίστηκαν χαμηλό βαθμό κοινωνικής υποστήριξης και υψηλό σωματικών προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, οι απαιτήσεις της εργασίας και ο έλεγχος έπαιξαν διαμεσολαβητικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η κοινωνική υποστήριξη μαζί με τις απαιτήσεις βοήθησε στην αξιολόγηση της αποπροσωποποίησης, ενώ καμία διαφορά δεν παρατηρήθηκε λόγω ηλικίας και φύλου. Υπήρχε ακόμη ισχυρή σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση, την επαγγελματική ικανοποίηση και με τα σωματικά προβλήματα. Ο έλεγχος είχε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και την προσωπική επίτευξη. Η κοινωνική υποστήριξη είχε πολύ σημαντική θετική σχέση με όλους τους παράγοντες και ιδιαίτερα με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ είχε αρνητική σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και καμία σχέση με την προσωπική επίτευξη.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε σχέση με τους συναδέλφους των άλλων χωρών οι Ιταλοί ήταν μεγαλύτεροι σε ηλικία, με υψηλά ποσοστά γυναικών εκπαιδευτικών. Κι αυτό, γιατί με βάση τη στατιστική υπηρεσία, οι γυναίκες δείχνουν περισσότερη προτίμηση στο επάγγελμα, ενώ ξεκινούν το επάγγελμα αυτό σε μεγαλύτερη ηλικία σε σχέση με τους καθηγητές των άλλων χωρών. Πρέπει να αναφερθεί ότι δήλωσαν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από τη διοίκηση και τους συναδέλφους τους, λιγότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης, ενώ έδειξαν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, και υψηλότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης αλλά και σωματικά προβλήματα, ως αποτέλεσμα του άγχους, έναντι των άλλων καθηγητών των άλλων χωρών. Διαπιστώθηκε πως τα παραπάνω οφείλονται στο εκπαιδευτικό τους σύστημα που δίνει 'ελευθερία στη διδασκαλία'.

Στην Ολλανδία σχετική έρευνα που έγινε από τους van Verhoeven, Kraaij, Joeke και Maes, (2003), έδειξε ότι οι καθηγητές στην Ολλανδία εμφανίστηκαν σε σχέση με

τους συναδέλφους τους στις άλλες χώρες λιγότερο ικανοποιημένοι, και με περισσότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης. Από την άλλη μεριά, οι Ολλανδοί παρουσίασαν χαμηλά ποσοστά σωματικών προβλημάτων, συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης έναντι των άλλων χωρών, ενώ ανέφεραν χαμηλότερα ποσοστά σωματικής προσπάθειας και περιβαλλοντικών κινδύνων. Ως προς την ηλικία, οι μεγαλύτεροι υπέφεραν από υψηλότερα ποσοστά εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (συμφωνία με τους Kinnunen et al., 1994), αντίθετα με άλλες έρευνες (Byrne, 1991; Maslach et al., 1996) όπου οι νεότεροι υποφέρουν από συναισθηματική εξάντληση λόγω της λιγότερης εμπειρίας (λιγότερος έλεγχος και υποστήριξη), ενώ οι μεγαλύτεροι υστερούν σε έλλειψη προσαρμοστικότητας (σε αυξημένες απαιτήσεις). Η κοινωνική υποστήριξη (από συναδέλφους, ανωτέρους και διοίκηση) δεν εμφάνισε σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση και αυτό έχει ως εξήγηση ότι άλλες μορφές υποστήριξης μπορεί να επηρέαζαν περισσότερο (όπως η οικογένεια και οι φίλοι). Παράλληλα το επάγγελμα του καθηγητή κρίθηκε ως πολύ μοναχικό, με τη διδασκαλία ξεχωριστών δεξιοτήτων σε διαφορετικές αίθουσες.

Στη Γερμανία σε προηγούμενες έρευνες είχε διαπιστωθεί ότι πάνω από το 60% των γυναικών και 40% των ανδρών εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι υπέφεραν από σωματικά προβλήματα (Schoenwaelder, 1993) και γύρω στο 25% έφτασαν σε κρίσιμα στάδια εξουθένωσης (Bonitz & Steinert, 1996; Gamsjaeger & Sauer, 1996), ποσοστά που επισήμαναν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών εκφράζει μια σοβαρή απειλή για την υγεία των εκπαιδευτικών, αλλά είναι εξίσου σημαντικό ότι παρεμπόδιζε την αποδοτικότητα τους κατά τη διδασκαλία (Weidenmann, 1981) αλλά και τη λειτουργία τους στο ρόλο της διαπαιδαγώγησης (Quentin, 1995). Σύμφωνα με τον Sann, (2003) η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίστηκε με χαμηλές απαιτήσεις, χαμηλή σωματική προσπάθεια και υψηλή κοινωνική υποστήριξη και αντιμετώπιση με προσανατολισμό στη μάθηση (task-oriented coping). Για τη συναισθηματική κόπωση, οι καλύτεροι προβλεπτές ήταν οι απαιτήσεις και η σωματική προσπάθεια. Παράλληλα υπήρχαν σχέσεις με το συνολικό χρόνο εργασίας και την αντιμετώπιση με προσανατολισμό στο συναίσθημα (emotion-oriented coping). Η αντιμετώπιση με προσανατολισμό στο συναίσθημα (emotion-oriented coping) ήταν προβλεπτής υψηλής συναισθηματικής κόπωσης και έλλειψης προσωπικής επίτευξης. Η κοινωνική υποστήριξη προέβλεψε μόνο την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ο έλεγχος παρουσίασε μια μικρή επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και την προσωπική επίτευξη.

Οι απαιτήσεις και η έλλειψη της σημαντικότητας της εργασίας προέβλεψαν καλύτερα την αποπροσωποποίηση. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες πρακτικά δεν είχαν επίδραση σε χαμηλά ποσοστά απαιτήσεων, όταν όμως παρατηρήθηκε αύξηση της αποπροσωποποίησης υπήρχαν υψηλές απαιτήσεις και παρατηρήθηκαν υψηλοί περιβαλλοντικοί κίνδυνοι, ενώ παρατηρήθηκε πως σε μέτρια ποσοστά απαιτήσεων, η εμφάνιση περιβαλλοντικών κινδύνων μείωσε την αποπροσωποποίηση. Ως προς την ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο δείγμα παρουσιάστηκαν κατά μέσο όρο ικανοποιημένοι με την εργασία τους και μόνο το 2% ανέφερε υψηλά ποσοστά σωματικών προβλημάτων. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, δε βρέθηκαν διαφορές λόγω φύλου παρά μόνο στα σωματικά προβλήματα, όπου φάνηκαν διαφορές λόγω ηλικίας και αυτοί που ανέφεραν τα περισσότερα ήταν οι μεγαλύτεροι. Σε γενικές γραμμές φάνηκε ότι οι υψηλές απαιτήσεις και η σωματική προσπάθεια μειώνουν τα ποσοστά της ευεξίας των εκπαιδευτικών, καθώς η σημαντικότητα και ο προσανατολισμός προς τη μάθηση (task-oriented coping) αυξάνουν τα ποσοστά ευημερίας τους.

Στη σύγκριση με τους άλλους Ευρωπαίους φάνηκαν πολύ μικρές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία ήταν μεγαλύτεροι, ανέφεραν μεγαλύτερο ποσοστό χρόνου εργασίας και περισσότερη αποφυγή – προσανατολισμού αντιμετώπισης (avoidance – oriented coping). Ειδικότερα τα προβλήματα της ευεξίας των εκπαιδευτικών, από μελέτες φάνηκε πως άρχισαν στη δεκαετία του '90 ενώ δεν προϋπήρχαν στη δεκαετία του '80 (Kinnunen & Leskinen, 1989; Kinnunen & Salo, 1994). Σ' αυτές τις μελέτες ένα μεγάλο ποσοστό υπέφερε από επαγγελματικό άγχος. Στις περισσότερες έρευνες φάνηκε ότι υπήρξε σχέση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε άλλες η σχέση ήταν γραμμική (Sevastos et al., 1992; Smith, 1998) ενώ σε άλλες όχι (Clark, Oswald, & Warr, 1996; Kacmar & Ferris, 1989; Warr, 1994). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής, άλλοτε η επαγγελματική ικανοποίηση αυξανόταν όσο μεγάλωνε η ηλικία ή η μεσαία ηλικία ανέφερε χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από ότι οι νεότεροι και οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί.

Στην έρευνα Sann, (2003) φάνηκε ότι οι γυναίκες εμφάνισαν περισσότερα αισθήματα συναισθηματικής κόπωσης (Byrne, 1991; Greenglass, Burke, & Ondrack 1990; Kinnunen et al., 1994) ενώ περισσότερα αισθήματα αποπροσωποποίησης εμφάνισαν οι άντρες εκπαιδευτικοί (Burke & Richardsen, 1996; Chan & Hui, 1995; Pedrabissi et al., 1993; van Horn et al., 1997). Από την άλλη, οι Pandey και Tripathi (2001) διαπίστωσαν μέτρια επίπεδα εξουθένωσης μεταξύ των ανδρών καθηγητών σε κολλέγιο μηχανικής, έναντι των γυναικών που ήταν χαμηλότερα. Ο Sann, (2003) βρήκε

ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία παρουσίασαν υψηλότερη εξουθένωση κυρίως ως προς τη συναισθηματική εξάντληση (Pedrabissi et al., 1993; Kinnunen et al., 1994). Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης προσανατολισμένες στη μάθηση διαπιστώθηκε συσχέτιση με χαμηλά ποσοστά εξουθένωσης κυρίως συναισθηματικής κόπωσης και υψηλής προσωπικής επίτευξης (Burke & Greenglass, 1995a; Chan & Hui, 1995; de Rijk et al., 1998) όπως και η αποφυγή – προσανατολισμού αντιμετώπισης (avoidance-oriented coping) συσχετίστηκε με υψηλά ποσοστά εξουθένωσης (Leiter, 1991; Chan & Hui, 1995). Σύμφωνα με ερευνητές οι γυναίκες το αντιμετωπίζουν καλύτερα ψάχνοντας για υποστήριξη από άλλους (Greenglass, et al., 1990; Parkes, 1990).

Στη Φιλανδία σε έρευνα των Kallimo και Torppinen (1997) βρέθηκε ότι το 27% των εκπαιδευτικών υπέφεραν από μια σειρά προβλημάτων κόπωσης. Σε σχετική έρευνα οι Rasku και Kinnunen (2003) διαπίστωσαν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλά ποσοστά σωματικών προβλημάτων και αποπροσωποποίησης. Ως προς τις συνθήκες εργασίας διαπιστώθηκε υψηλός επαγγελματικός έλεγχος και χαμηλές απαιτήσεις. Τα ποσοστά ήταν καλύτερα συγκριτικά με των υπολοίπων Ευρωπαίων συναδέλφων τους παρότι εργάζονται περισσότερο κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση είχαν οι επαγγελματικές απαιτήσεις και ο επαγγελματικός έλεγχος. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επαγγελματικό έλεγχο ανέφεραν αυξημένα σωματικά προβλήματα. Η κοινωνική υποστήριξη δεν είχε σημαντική συσχέτιση με την ικανοποίηση σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπου διαπιστώθηκε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους (de Jong, Janssen, & van Breukelen, 1996; Greenglass, 2000; Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1996).

Στην Αγγλία την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα απουσιών από την εργασία, κινητικότητας προσωπικού, πρόωρης συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών (Brown & Ralph, 1994), χαμηλές αμοιβές, μειωμένο κύρος, και αντίληψη μειωμένης υποστήριξης από την κυβέρνηση (Travers & Cooper, 1991; 1993). Οι Griva και Joekes (2003), σε σχετική έρευνα διαπίστωσαν πως οι αυξημένες απαιτήσεις συσχετίστηκαν με αυξημένα ποσοστά αποπροσωποποίησης και χαμηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης. Τα υψηλά ποσοστά σημαντικότητας της εργασίας συσχετίστηκαν με υψηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης, και τα χαμηλά ποσοστά κοινωνικής υποστήριξης με την αύξηση της συναισθηματικής κόπωσης. Επίσης οι αυξημένες απαιτήσεις συσχετίστηκαν με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ η υψηλή κοινωνική υποστήριξη με την αύξηση της. Οι μειωμένοι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και η

αυξημένη αντίληψη της σημαντικότητας της εργασίας συσχετίστηκαν με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

Είναι άξιο αναφοράς, το ότι οι καθηγητές στην Αγγλία παρουσιάστηκαν σε χειρότερη κατάσταση από ότι οι άλλοι Ευρωπαίοι συνάδελφοι τους. Φάνηκαν να ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης και ανέφεραν επίπεδα χαμηλότερα ψυχολογικής και σωματικής ευεξίας, υψηλή εξουθένωση και σωματικά προβλήματα, καθώς και χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Άγγλοι καθηγητές ανέφεραν περισσότερους περιβαλλοντικούς κινδύνους, και εργασιακές απαιτήσεις και είχαν χαμηλή αίσθηση ελέγχου. Ανέφεραν μεγάλη σωματική προσπάθεια και περισσότερες ώρες εργασίας. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι Άγγλοι καθηγητές ήταν νεαρότεροι στην ηλικία και είχαν μικρότερη διδακτική εμπειρία έναντι των άλλων Ευρωπαίων συναδέλφων τους.

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της ευρωπαϊκής έρευνας, η συμμετοχή της Ελλάδας έγινε με την έρευνα των Romaki και Anagnostopoulou, (2003). Η μελέτη έγινε σύμφωνα με το μοντέλο των Karasek και Theorell (1990). Συγκεκριμένα εξετάστηκε εάν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως οι ώρες εργασίας, οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι, η σημαντικότητα της εργασίας και η σωματική προσπάθεια μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική ικανοποίηση, την εξουθένωση και τα σωματικά προβλήματα, επιπρόσθετα με τις απαιτήσεις, τον έλεγχο, και την κοινωνική υποστήριξη. Παρατηρήθηκε πως ο έλεγχος και οι απαιτήσεις συσχετίστηκαν με την κοινωνική υποστήριξη. Οι απαιτήσεις συσχετίστηκαν σημαντικά με τη σωματική και ψυχολογική υγεία των καθηγητών. Ο έλεγχος συσχετίστηκε μόνο με την ικανοποίηση και η κοινωνική υποστήριξη δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση. Σημαντικό ήταν ότι οι υψηλές απαιτήσεις προέβλεψαν χαμηλή προσωπική επίτευξη. Οι απαιτήσεις δεν παρουσίασαν γραμμική σχέση με την συναισθηματική κόπωση. Η ερμηνεία που δόθηκε ήταν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από τη μια εργάζονται κάτω από την πίεση μεγάλων απαιτήσεων, αλλά δεν εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική κόπωση γιατί τα περιεχόμενα διδασκαλίας είναι επαναλαμβανόμενα και μονότονα, εξαιτίας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, δε γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και υπάρχει μόνιμη εργασιακή σχέση.

Σε μια σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων χωρών φάνηκε ότι οι Έλληνες διέφεραν σε όλες τις μεταβλητές με εξαίρεση τη σημαντικότητα της εργασίας, τους περιβαλλοντικούς κινδύνους, και τα σωματικά προβλήματα. Συγκεκριμένα οι Έλληνες ανέφεραν καλύτερες εργασιακές συνθήκες και λιγότερο έλεγχο. Αυτά υποστηρίχθηκαν και στην έρευνα των Kantas και Vassilaki (1997) και αποδόθηκαν στο μεγάλο χρόνο

διακοπών, τον μικρό αριθμό ωρών επίσημης διδασκαλίας αλλά και στην έλλειψη ευκαιριών λήψης αποφάσεων κατά την εργασία τους. Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι στη συγκεκριμένη εργασία ως κοινωνική υποστήριξη θεωρήθηκε η υποστήριξη των συναδέλφων και των διευθυντών, χωρίς να περιλαμβάνεται της οικογένειας ή φίλων που στην Ελλάδα είναι αρκετά σημαντικός σύνδεσμος ατόμων.

Αξιοσημείωτο για την Ευρωπαϊκή έρευνα (2003), όπου συμμετείχαν οι 11 χώρες ήταν ότι παρατηρήθηκαν διαφορές στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών μεταξύ των χωρών. Ανάλογα και οι van Horn, et al. (1997) σε έρευνα τους σημείωσαν μια ανεξήγητη διαφορά στα επίπεδα εξουθένωσης μεταξύ των Καναδών εκπαιδευτικών και των Ολλανδών συναδέλφων τους αντίστοιχα. Μια πιθανή εξήγηση ήταν οι πολιτιστικές διαφορές μεταξύ των πολιτών των διαφόρων χωρών, οι διαφορές στην κατάρτιση ή τα πρότυπα εκπαίδευσης ή οι διαφορές στις πρακτικές ή και το νόμο απασχόλησης.

Σχέση οργανωσιακών μεταβλητών με την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλων σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Behrman & Perreault, 1984; Boles & Babin, 1996; Hafer & McCuen, 1985; O'Driscoll & Beehr, 2000; Teas, 1983). Ο Scheib, (2003) υποστήριξε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η μη αξιοποίηση των ικανοτήτων, η ανεπάρκεια πόρων, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων. Σύμφωνα με τους Koustelios, Theodorakis & Goulmaris (2004) η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων είναι δύο από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Fried, Ben-David, Tiegs, Avital, Yeverechyahu (1998) ερευνώντας τις επιπτώσεις της αλληλεπίδρασης της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων στην επαγγελματική ικανοποίηση, βρήκαν ότι η ταυτόχρονη αύξηση των δύο συνδέεται με πτώση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο Shen (2005) παραθέτει δύο μετα-αναλύσεις από την βιβλιογραφία της οργανωσιακής συμπεριφοράς, που δείχνουν μια γενικά αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων και της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την ασάφεια ρόλων να έχει ισχυρότερη επίδραση, ενώ εμφανίζονται διαφορές μεταξύ των επαγγελμάτων. Την ισχυρότερη επίδραση της ασάφειας ρόλων στην επαγγελματική ικανοποίηση επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες

(Balloch, Pahl & McLean, 1998; Chang & Hancock, 2003; Kahn et al., 1964; Sutherland & Cooper, 1990).

Ο Kahn, et al. (1964), διευκρίνισαν ότι το μοντέλο των ρόλων διαφοροποιείται σε δύο κατευθύνσεις - διαστάσεις. Η πρώτη αφορά την *ασάφεια των καθηκόντων*, η οποία διαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες: (α) ασάφεια για το πεδίο ευθύνης, δηλαδή, έλλειψη σαφήνειας για τις ευθύνες και τις προσδοκίες, (β) ασάφεια για τις ευθύνες συμπεριφοράς που είναι απαραίτητες για να εκπληρωθούν οι προσδοκίες και (γ) ασάφεια για την ιεραρχική σπουδαιότητα κάθε ευθύνης. Η δεύτερη κύρια διάσταση, που αναγνωρίστηκε από τον Kahn και τους συνεργάτες του, ήταν η *κοινωνικοσυναισθηματική ασάφεια*. Γενικά, αυτή αναφέρεται στην ασάφεια που αφορά τις ψυχολογικές συνέπειες και την ενόχληση, που ίσως βιώσει ένα άτομο, αν αποτύχει να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του ρόλου του. Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών, έχει δείξει ότι η ασάφεια ρόλου μπορεί να έχει προβληματικές συνέπειες για τους κατόχους της ασάφειας ρόλων. Για παράδειγμα, στην περιοχή των οργανώσεων και επιχειρήσεων, έχει διαπιστωθεί πως η ασάφεια ρόλου μπορεί να έχει αρνητικές επιρροές (Lagace, 1988; Terry, Nielsen, & Perchard, 1993), να είναι αρνητικά συσχετισμένη με την ικανοποίηση της εργασίας (Babakus, Gravens, Johnston & Moncrief, 1999; Rhoads, Singh & Goodwell, 1994; O'Ddriscoll & Beehr, 2000) και την οργανωτική αφοσίωση (Agarwal & Ramaswami, 1993; Colareli & Bishop, 1990; Mayer, & Shoorman, 1998), καθώς και να οδηγεί τους υπαλλήλους σε εξουθενωμένη απόδοση ή ακόμη και σε αποχώρηση από την εργασία (Bauer & Green, 1994; Sohi, Smith, & Ford, 1996 ; Williams, Podsakoff, & Huber, 1992). Οι Jackson και Schuler (1985), βρήκαν ότι η μεγαλύτερη ασάφεια των ρόλων έχει σχέση με τη μεγαλύτερη απογοήτευση από την εργασία, καθώς και αυξημένη ένταση / άγχος, τάση για φυγή και μειωμένη δέσμευση και εμπλοκή στον οργανισμό. Πιο πρόσφατα, ο Beard (1999) επανέλαβε το σημείο ότι η παρουσία της *ασάφειας των ρόλων* αποτελεί αιτία πολλών αρνητικών και επιβλαβών συνεπειών, όπως μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, αυξημένα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερη πιθανότητα να αφήσει τον οργανισμό.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την εξουθένωση είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η *σύγκρουση ρόλων*, η *ασάφεια ρόλων*, το περιβάλλον εργασίας, και η διευθυντική υποστήριξη (Burke & Richardsen, 1996; Cordes & Dougherty, 1993; Mazur & Lynch, 1989). Αν και όλα τα άτομα έχουν στη διάθεσή τους τον ίδιο ακριβώς χρόνο κατά τη διάρκεια της ημέρας, αυτό που κάνει τη διαφορά είναι η αποτελεσματική χρησιμοποίησή του (Ζαβλανός, 1998). Σε στρεσογόνες περιπτώσεις η

διαχείριση του χρόνου αποτελεί μια από τις βασικές τεχνικές αντιμετώπισης του στρες. Το πρόβλημα δεν οφείλεται στην ποσότητα, αλλά στον τρόπο αξιοποίησής του.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Locke (1976) μερικοί σημαντικοί παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο για την αύξηση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των υπαλλήλων είναι: να υπάρχει *διασφάλιση* της εργασίας και να καλλιεργείται στους εργαζομένους το αίσθημα ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους. Να δίνεται κατά το δυνατόν, μεγάλος βαθμός *αυτονομίας* και υπευθυνότητας στον εργαζόμενο και να υπάρχει *σαφήνεια ρόλων* ως προς το τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο να κάνει. Ακόμη οι Vandenberg και Lance, (1992) τόνισαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωτική αφοσίωση επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως: το είδος και τη φύση της εργασίας, την *αυτονομία* που έχει ο εργαζόμενος, το βαθμό της υπευθυνότητας που σχετίζεται με την εργασία, την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων εντός του εργασιακού χώρου καθώς και τις δυνατότητες προαγωγής.

Οι Herzberg, Mausner και Snyderman (1959) τόνισαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από οργανωσιακές μεταβλητές όπως η αναγνώριση, η *αυτονομία* και η υπευθυνότητα. Οι Hackman και Oldham (1976) διέκριναν συγκεκριμένα εργασιακά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις στάσεις των εργαζομένων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα του έργου, η σπουδαιότητα του έργου, η *αυτονομία* και η ανατροφοδότηση (feedback). Ακόμη χαρακτηριστικά της εργασίας που έχουν βρεθεί να συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι, όπως παρατίθενται από τους Schaufeli και Enzmann (1998), τα εξής: ο φόρτος εργασίας και η *πίεση του χρόνου*, που παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση και ειδικότερα με την συναισθηματική εξάντληση (σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Lee & Ashforth, 1996), η *ασάφεια ρόλου* και η *σύγκρουση ρόλων* (Pfennig & Husch, 1994), η σοβαρότητα των προβλημάτων των πελατών (Maslach & Jackson, 1984; Gibson et al., 1989), η έλλειψη ανατροφοδότησης (Pfennig & Husch, 1994), η συμμετοχή στις αποφάσεις και η *αυτονομία*, που σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Lee & Ashforth, 1996). Οι Reisel, Probst, Chia, Maloles, και König, (2010) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ανασφάλεια συσχετίστηκε αρνητικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων και θετικά με αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος, το θυμό, και την επαγγελματική εξουθένωση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 490 εκπαιδευτικοί με ειδικότητα τη φυσική αγωγή από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πέντε Νομών της Δράμας, της Καβάλας, των Σερρών, του Κιλκίς και της Κοζάνης. Το δείγμα αποτελούσαν 318 άντρες και 172 γυναίκες. Οι 291 υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (206 σε γυμνάσιο και 85 σε λύκειο) και οι 199 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η οικογενειακή τους κατάσταση ήταν: 412 παντρεμένοι, 59 ελεύθεροι, 17 διαζευγμένοι και 2 δήλωσαν χήρος/α. Η εργασιακή τους κατάσταση ήταν 358 μόνιμοι, 127 αναπληρωτές και 5 ωρομίσθιοι, οι 18 κατείχαν θέση διευθυντή. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας οι 271 είχαν από 0-10 έτη εργασίας, οι 146 από 11-20 έτη εργασίας και οι 74 από 21 έτη και πάνω εργασίας (Μ.Ο. = 10.64, Τ.Α. = 8.03). Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν: 84 εκπαιδευτικοί από 23-35 ετών, 326 εκπαιδευτικοί από 36-45 ετών και 82 εκπαιδευτικοί από 46 ετών και πάνω (Μ.Ο. = 40.70, Τ.Α. = 5.63). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Επίσης, στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι διοικητικές περιφέρειες από τις οποίες προήλθε το δείγμα της παρούσης έρευνας.

Πίνακας 1. Μέση ηλικία και εμπειρία των καθηγητών φυσικής αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση, πρώτη μέτρηση.

	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Μόνιμος (N)	85	48	155	70
Ηλικία (έτη)	40,48	39,27	43,95	42,11
(Τ.Α.)	(2.811)	(3.540)	(6.207)	(5.132)
Εμπειρία (έτη)	10.84	10.74	15.20	14.83
(Τ.Α.)	(3.883)	(4.465)	(8.503)	(8.764)

<i>Αναπληρωτής (N)</i>	32	30	45	20
Ηλικία (έτη) (T.A.)	38.16 (3.226)	36.62 (4.531)	36.49 (4.009)	37.72 (2.803)
Εμπειρία (έτη) (T.A.)	4.06 (1.237)	3.97 (1.742)	2.22 (1.731)	(2.39) (1.720)
<i>Ωρομίσθιος (N)</i>	1	3	-	1
Ηλικία (έτη) (T.A.)	34.00	34.67 (8.386)	-	30.00
Εμπειρία (έτη) (T.A.)	3.00	1.67 (.577)	-	1.00

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι διοικητικές περιφέρειες από τις οποίες προήλθε το δείγμα της παρούσης έρευνας.

Πίνακας 2. Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην πρώτη μέτρηση

	N	Ποσοστό
<i>N.Δράμας</i>	96	19.6%
<i>N.Καβάλας</i>	99	20.2%
<i>N. Σερρών</i>	134	27.3%
<i>N.Κιλκίς</i>	86	17.6%
<i>N. Κοζάνης</i>	75	15.3%
<i>Σύνολο</i>	490	100.0

Στη δεύτερη μέτρηση συμμετείχαν 405 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (261 άντρες και 144 γυναίκες), οι 235 υπηρετούν στη Δ/θμια Εκπαίδευση και 170 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι 15 από αυτούς έχουν θέση διευθυντή. Οι 298 ήταν μόνιμοι και οι 104 ήταν αναπληρωτές και μόνο 3 ήταν ωρομίσθιοι. Στον πίνακα 3 αναλύονται τα

χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ στον πίνακα 4 φαίνεται η γεωγραφική κατανομή τους.

Πίνακας 3. Μέση ηλικία και εμπειρία των καθηγητών φυσικής αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση κατά τη δεύτερη μέτρηση.

	<i>Πρωτοβάθμια</i>		<i>Δευτεροβάθμια</i>	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
<i>Μόνιμος (N)</i>	72	38	125	62
Ηλικία (έτη) (T.A.)	40.42 (2.86)	39.11 (3.77)	43.88 (6.13)	42.15 (5.29)
Εμπειρία (έτη) (T.A.)	10.83 (3.92)	10.71 (4.13)	15.04 (8.52)	15.15 (8.84)
<i>Αναπληρωτής (N)</i>	30	27	33	15
Ηλικία (έτη) (T.A.)	38.11 (3.38)	36.67 (4.56)	36.79 (4.03)	37.47 (2.72)
Εμπειρία (έτη) (T.A.)	3.96 (1.17)	3.93 (1.80)	2.18 (1.65)	(2.27) (1.75)
<i>Ωρομίσθιος (N)</i>	1	2	-	-
Ηλικία (έτη) (T.A.)	34.00	39.50 (.707)	-	-
Εμπειρία (έτη) (T.A.)	3.00	2.00	-	-

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι διοικητικές περιφέρειες από τις οποίες προήλθε το δείγμα της παρούσης έρευνας, στη δεύτερη μέτρηση.

Πίνακας 4. Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα στη δεύτερη μέτρηση

	N	Ποσοστό
<i>N.Δράμας</i>	87	17.7%
<i>N.Καβάλας</i>	86	12.5%
<i>N. Σερρών</i>	117	23.8%
<i>N.Κιλκίς</i>	66	13.4%
<i>N. Κοζάνης</i>	49	10.0%
<i>Σύνολο</i>	405	100.0

Μετά την ταυτοποίηση από τους 405 εκπαιδευτικούς βρέθηκαν 266 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, οι οποίοι απάντησαν στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση στη συνέχεια οι απαντήσεις τους συγκρίθηκαν ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Στον πίνακα 5 υπάρχουν οι Μ.Ο για την ηλικία και την εμπειρία των 266 καθηγητών φυσικής αγωγής, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση.

Πίνακας 5. Μέση ηλικία και εμπειρία των καθηγητών φυσικής αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και την εργασιακή τους σχέση κατά την ταυτοποίηση με την πρώτη μέτρηση

	<i>Πρωτοβάθμια</i>		<i>Δευτεροβάθμια</i>	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
<i>Μόνιμος (N)</i>	56	28	85	42
Ηλικία (έτη) (Τ.Α.)	40.16 (2.72)	39.31 (3,42)	44.64 (6.52)	42.45 (5.21)

Εμπειρία (έτη) (T.A.)	10.96 (3.97)	10.93 (4,22)	15.58 (8.57)	15.48 (9.28)
Αναπληρωτής (N)	12	8	23	12
Ηλικία (έτη) (T.A.)	38.00 (3.91)	34.12 (4.12)	35.91 (3.92)	36.73 (2.28)
Εμπειρία (έτη) (T.A.)	3.83 (1.40)	4.25 (1.28)	2.04 (1.67)	(2.09) (1.29)

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι διοικητικές περιφέρειες από τις οποίες προήλθε το δείγμα της παρούσης έρευνας, μετά την ταυτοποίηση.

Πίνακας 6. Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα μετά την ταυτοποίηση

	N	Ποσοστό
<i>N.Δράμας</i>	58	21.8%
<i>N.Καβάλας</i>	54	20.3%
<i>N. Σερρών</i>	68	25.6%
<i>N.Κιλκίς</i>	54	20.3%
<i>N. Κοζάνης</i>	32	12.0%
<i>Σύνολο</i>	266	100.0%

Εργαλεία μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μία σειρά από όργανα μέτρησης που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών φυσικής αγωγής, αξιολογήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory - MBI) (Maslach & Jackson, 1981, 1986). Το ερωτηματολόγιο (παράρτημα) αποτελείται από 22 θέματα τα οποία αξιολογούν της τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής

εξουθένωσης: τη «συναισθηματική εξάντληση», την «αποπροσωποποίηση» και την «προσωπική επίτευξη». Η «συναισθηματική εξάντληση» αναφέρεται στο αίσθημα της εξάντλησης όπως και την αδικαιολόγητη κούραση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός (9 θέματα, π.χ., “νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου”), η «αποπροσωποποίηση» αναφέρεται στην αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι μαθητές (5 θέματα, π.χ., “ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά”) και την «προσωπική επίτευξη» που αφορά τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία (8 θέματα, π.χ., “έχω πετύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά αυτή”). Οι απαντήσεις δίνονταν σε επταβάθμια κλίμακα από το 0 (καθόλου) έως το 6 (κάθε μέρα), και αφορούν τη συχνότητα του πως νιώθει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του.

Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει εξετάσει την παραγοντική δομή καθώς και την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001; Koustelios, & Kousteliou, 2001).

Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, ESI) (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997). Το ερωτηματολόγιο (παράρτημα) αυτό αποτελείται από 24 θέματα τα οποία μέτρησαν τις έξι διαστάσεις της ικανοποίησης από την εργασία: «οι συνθήκες εργασίας» (5 θέματα, π.χ., “οι συνθήκες εργασίες είναι επικίνδυνες για την υγεία”), «ο μισθός» (4 θέματα, π.χ., “πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω”), «η προαγωγή» (3 θέματα, π.χ., “οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες”), «η φύση της ίδιας της εργασίας» (4 θέματα, π.χ., “η δουλειά μου με ικανοποιεί”), «ο άμεσος προϊστάμενος» (4 θέματα, π.χ., “ο διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι”) και «ο οργανισμός ως μία ολότητα» (4 θέματα, π.χ., “η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της”). Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Προηγούμενες έρευνες επιβεβαίωσαν τόσο την προτεινόμενη δομή όσο και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σε μία σειρά από διαφορετικά επαγγέλματα όπως, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι στον ελληνικό χώρο (π.χ. Koustelios & Bagiatis, 1997), βιβλιοθηκονόμοι (Togia, et al. 2004) καθώς και εκπαιδευτικοί (Koustelios, 2001).

Μέτρηση οργανωσιακών μεταβλητών

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν οι οργανωσιακές μεταβλητές: *ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων, αυτονομία, εργασιακή ασφάλεια και διαχείριση χρόνου*, σχετίζονται τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση όσο και με την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων σε διάφορα επαγγέλματα. Θα διερευνηθεί στην παρούσα εργασία, εάν προκαλούν οι αντίστοιχες οργανωσιακές μεταβλητές την ικανοποίηση και εξουθένωση, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, με τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

-Ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων* (role conflict and role ambiguity) Rizzo, et al. (1970), σε προσαρμογή των Koustelios και Kousteliou (1998). Η κατασκευή των δύο κλιμάκων βασίστηκε στη θεωρία των ρόλων και στην άποψη της κλασικής οργανωσιακής θεωρίας, ότι κάθε εργασιακή θέση σε μια οργανωτική δομή πρέπει να έχει ξεκάθαρες εργασιακές απαιτήσεις. Η κλίμακα που μετρά την ασάφεια ρόλου (παράρτημα) αποτελείται από έξι προτάσεις, που μελετούν την ασάφεια των οδηγιών, των ευθυνών και των στόχων του εκπαιδευτικού στην εργασία του, ενώ η κλίμακα σύγκρουσης ρόλων (παράρτημα) αποτελείται από οκτώ προτάσεις, για τη σύγκρουση των ρόλων στο χώρο εργασίας. Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων για κάθε πρόταση (1=απόλυτα αληθές έως 7=απόλυτα ψευδές) για την ασάφεια ρόλων, και για τη σύγκρουση ρόλων (1=απόλυτα ψευδές έως 7=απόλυτα αληθές). Για την κλίμακα ασάφειας ρόλου υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις έξι ερωτήσεις ο οποίος ονομάστηκε *βαθμός σαφήνειας ρόλου* (1=απόλυτη σαφήνεια 7=απόλυτη ασάφεια.), ενώ για την κλίμακα σύγκρουσης ρόλου υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις οκτώ ερωτήσεις, ο οποίος ονομάστηκε *βαθμός σύγκρουσης ρόλου* (1=απόλυτη μη σύγκρουση ρόλων, 7=απόλυτη σύγκρουση ρόλων). Η μόνη διαφορά έγκειται στη λέξη αποδέκτης, η οποία μετεβλήθη στη συγκεκριμένη περίπτωση και έγινε *μαθητής*. Ο δείκτης Cronbach's alpha για τη σύγκρουση ρόλων είναι 0.71 και για την ασάφεια ρόλου 0.73 (Koustelios & Kousteliou, 1998).

-Διαχείριση χρόνου

Για τη διαχείριση του χρόνου (παράρτημα) υπάρχει μια ερώτηση από το ερωτηματολόγιο Καταγραφής Εργασιακού Στρες (Occupational Stress Questionnaire, OSQ) (Elo, Leppanen, Lindström, & Ropponen, 1992), η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων (1=ποτέ έως 7=πολύ συχνά).

-Αυτονομία

Τέσσερις (4) ερωτήσεις (Beehr, 1976), μελετούν την αυτονομία του εκπαιδευτικού (παράρτημα) κατά την εκτέλεση της εργασίας του, η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων για κάθε πρόταση (1=καθόλου αληθινό έως 4=απόλυτα αληθινό). Για την κλίμακα αυτονομίας υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις τέσσερις ερωτήσεις ο οποίος ονομάστηκε *βαθμός αυτονομίας* (1=καθόλου αυτονομία, 4=απόλυτη αυτονομία).

-Εργασιακή ασφάλεια

Πέντε (5) ερωτήσεις (Weiss, et al. 1967) διερευνούν την ασφάλεια (παράρτημα) που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων για κάθε πρόταση (1=πολύ δυσαρεστημένος έως 5=πολύ ικανοποιημένος). Για την κλίμακα ασφάλειας στην εργασία (job security) υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις πέντε ερωτήσεις, ο οποίος ονομάστηκε *βαθμός ασφάλειας* (1=απόλυτη μη ασφάλεια, 5=απόλυτη ασφάλεια).

Διαδικασία μέτρησης

Η διακίνηση του ερωτηματολογίου έγινε διαμέσου των Γραφείων Φυσικής Αγωγής των πέντε Νομών. Έτσι, διασφαλίστηκε η πιο έγκυρη συμπλήρωση τους και ο μεγαλύτερος αριθμός επιστροφών, με τη χρήση του κύρους των Γραφείων Φυσικής Αγωγής. Διανεμήθηκαν στα σχολεία και ζητήθηκε η επιστροφή τους από τους εκπαιδευτικούς πάλι στο αντίστοιχο Γραφείο Φυσικής Αγωγής. Η μέτρηση έγινε σε δύο στάδια, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς (τον Οκτώβριο και Μάιο αντίστοιχα).

Τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική, ότι δεν πρόκειται να συσχετιστεί με τη υπηρεσιακή τους εξέλιξη, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, σύντομες και όπου χρειαζόταν υπήρχαν οδηγίες για την πλήρη κατανόηση και αποφυγή λάθους. Η ταυτοποίηση τους διασφαλίστηκε από τη συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων που υπήρχαν μέσα σε κάθε ερωτηματολόγιο.

Ζητήθηκε να συμπληρωθούν από τους καθηγητές φυσικής αγωγής σε κατάλληλο περιβάλλον, σε όποιο χώρο επιθυμούσαν είτε στο χώρο του σχολείου είτε στο σπίτι τους, χωρίς καμία συζήτηση της θεματολογίας κατά τη συμπλήρωση και με απόλυτη ειλικρίνεια σε όλα τα ζητούμενα στοιχεία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. V.16. Αρχικά κατασκευάστηκαν οι κατανομές (πίνακες συχνοτήτων) των εξής δημογραφικών/ατομικών δεδομένων του δείγματος: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, σχολείο δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια σχέση θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική (επίπεδο σημαντικότητας = .05). Πρωταρχική εργασία για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων ήταν ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Αυτό έγινε με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis). Πρέπει να σημειωθεί, ότι για την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα AMOS 5.0 (Arbuckle, 2003). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν πέντε κριτήρια που δίνονται από το πρόγραμμα AMOS και χρησιμοποιούνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία για να πιστοποιήσουν την καλή προσαρμογή του μοντέλου. Τα κριτήρια αυτά είναι: ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 , ο λόγος της τιμής χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας, οι δείκτες CFI (Comparative Fit Index; Bentler, 1990), TLI (Tucker-Lewis Index; Tucker & Lewis, 1973), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation; Bentler, 1995) και ECVI (Expected Cross-Validation Index, Browne & Cudeck's, 1989).

Όλο και περισσότεροι ερευνητές στο χώρο των κοινωνικών επιστημών χρησιμοποιούν την μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων, τα τελευταία χρόνια. Αυτό συμβαίνει επειδή έχουν διαπιστωθεί οι δυνατότητες της ανάλυσης αυτής, η οποία επιτρέπει την εξέταση σύνθετων θεωριών, επιτυγχάνοντας μια καλύτερη προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων είναι μία στατιστική τεχνική η οποία ενσωματώνει και συνδυάζει την παλινδρόμηση με την παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα στην περίπτωση που κάθε έννοια παριστάνεται από μία μόνο μετρήσιμη μεταβλητή τότε έχουμε παλινδρόμηση ή ανάλυση διαδρομών. Οι μετρήσιμες μεταβλητές συνήθως χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν μία λανθάνουσα μεταβλητή. Συνιστάται κάθε λανθάνουσα μεταβλητή να καθορίζεται από τέσσερις ή περισσότερες μετρήσιμες μεταβλητές, τρεις φαίνεται να είναι αποδεκτό. Οι λανθάνουσες

μεταβλητές παριστάνουν έννοιες ή δομές, οι οποίες δεν μπορούν να μετρηθούν ή να παρατηρηθούν άμεσα αλλά μόνο έμμεσα μέσω των εκφάνσεών τους. Ένα παράδειγμα λανθάνουσας μεταβλητής, είναι η επαγγελματική ικανοποίηση (η οποία μετριέται μέσω της ικανοποίησης του εργαζόμενου από τη σχέση του με τον άμεσο προϊστάμενο, τις αποδοχές του, τις δυνατότητες εξέλιξης του, τις εργασιακές συνθήκες κ.α.), η επαγγελματική εξουθένωση κ.ά.

Με τη μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων επίσης εξετάζεται και η αιτιατή σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Ποια ή ποιες δηλαδή μεταβλητές προκαλούν, προβλέπουν ή ερμηνεύουν κάποια ή κάποιες άλλες. Όπως και στην παρούσα εργασία διερευνάται η σχέση ικανοποίησης και εξουθένωσης.

Το προτεινόμενο μοντέλο για να έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα έχει ως προϋπόθεση τη μη στατιστικά σημαντική τιμή του χ^2 . Πρακτικά όμως, η προϋπόθεση αυτή σπάνια επιβεβαιώνεται, κυρίως όταν το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μεγάλο ή αλλά και όταν τα δεδομένα αποκλίνουν από την κανονική κατανομή (Byrne, 1994). Επίσης τιμές του λόγου χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας μεταξύ 2 και 3 δείχνουν ότι το προτεινόμενο μοντέλο προσαρμόζεται ικανοποιητικά (Byrne, 1989; Kline, 1998). Ως προς τους δείκτες που αναφέρθηκαν ως κριτήρια, για να συνηγορούν υπέρ της καλής προσαρμογής του μοντέλου, θα πρέπει να δίνουν τιμές πάνω από .90 για το CFI, ενώ για το RMSEA και SRMR μικρότερες από .08. Στο θέμα των δεικτών πιο πρόσφατες έρευνες θέτουν πιο αυστηρά κριτήρια, για το CFI γύρω στο .95 και για το RMSEA και το SRMR γύρω στο .06 (Hu & Bentler, 1999).

Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση των τριών παραγόντων που συνθέτουν την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των έξι παραγόντων που συνθέτουν την Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης με το Βαθμό Σαφήνειας και Σύγκρουσης Ρόλων, την Ερώτηση για τη Διαχείριση Χρόνου, το Βαθμό Αυτονομίας καθώς και το Βαθμό Ασφάλειας στην εργασία, που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός. Η διερεύνηση έγινε με τη χρήση της ανάλυσης συσχετίσεων με τη χρήση του δείκτη r του Pearson (Pearson Correlation coefficient, επίπεδο σημαντικότητας =.05).

Διερεύνηση ψυχομετρικών ιδιοτήτων των οργάνων μέτρησης

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) πραγματοποιήθηκε με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

(confirmatory factor analysis). Πριν από την κύρια ανάλυση τα δεδομένα εξετάστηκαν για πιθανές ακραίες τιμές. Προκαταρκτική εξέταση των δεδομένων έδειξε ότι τέσσερις περιπτώσεις με τιμές Mahalanobis distance μεγαλύτερες του $\chi^2_{21} = 46.80$, $p < .001$, όπου 21 είναι ο αριθμός των μεταβλητών προς ανάλυση, θεωρήθηκαν ως πολυμεταβλητές ακραίες τιμές (Tabachnick & Fidell, 1996). Οι περιπτώσεις αυτές εξαιρέθηκαν από περαιτέρω ανάλυση, περιορίζοντας το δείγμα σε 486.

Εξέταση της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων στις 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης έδειξε ότι η πλειονότητα αυτών αποκλίνουν από την κανονική κατανομή. Επιπλέον, ο δείκτης πολυμεταβλητής κύρτωσης ήταν στατιστικά σημαντικός (*Mardias coefficient* = 171.14, $p < .001$), γεγονός που φανερώνει ότι η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας δεν ίσχυε. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Sattora-Bentler scaled χ^2 ως μέθοδος εκτίμησης των παραμέτρων του μοντέλου. Η δυνατότητα χρήσης της μεθόδου αυτής παρέχεται από το στατιστικό πρόγραμμα EQS 5.7.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Δύο μοντέλα εξετάστηκαν για την προσαρμογή τους στα δεδομένα. Το πρώτο μοντέλο ($M_{\text{αρχικό}}$) ήταν σύμφωνο με το μοντέλο που εξέτασαν οι Koustelios και Bagiatis (1997). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η κάθε ερώτηση φόρτιζε στον παράγοντα που υποτίθεται ότι ανήκει. Το δεύτερο μοντέλο βασίστηκε στην εργασία του Τσιγγίλη (2005), όπου ο ερευνητής κατέληξε σ' ένα μοντέλο 19 ερωτημάτων με τρία συσχετιζόμενα σφάλματα. Από τους δείκτες προσαρμογής φάνηκε ότι μοντέλο των 19 ερωτημάτων με τρία συσχετιζόμενα σφάλματα έχει σαφώς καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων

Μοντέλο	χ^2	S-B	Df	CFI	SRMR	RMSEA	90%ΔΕ
		χ^2					
$M_{\text{αρχικό}}$	1319.4	1018.9	179	.760	.075	.098	.092-.104
$M_{19 \text{ ερωτ}}$	399.4	327.4	139	.940	.066	.053	.045-.060

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι τυποποιημένοι συντελεστές και οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική. Όλοι οι τυποποιημένοι συντελεστές ήταν στατιστικά σημαντικοί με τιμές πάνω από .35. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (πίνακας 9).

Πίνακας 8. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>
Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου (cond3)					.45
Ο εξαιρισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου (cond4)					.78
Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου (cond5)					.82
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω (sal6)					.56
Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό (sal7)					.76
Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό (sal8)					.70
					.69
Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω (sal9)					
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη (jsat13)					.52
Η δουλειά μου με ικανοποιεί (jsat14)					.66
Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα) (jsat15)					.84
Η δουλειά μου είναι βαρετή (jsat16)					.86
Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι (sup17)					.51
Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου (sup18)					.54
Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής (sup19)					.93
Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός (sup20)					.90
Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της (org21)					.49
Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ (org22)					.39
Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία (org23)					.85
Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της (org24)					.93

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, η εσωτερική συνοχή και οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των πέντε διαστάσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων.

Πίνακας 9. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων (ESI)

	<i>M.T.(T.A.)</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Συνθήκες εργασίας	3.79 (.92)	(.71)				
2. Μισθός	2.69 (.88)	.11	(.77)			
3. Φύση της εργασίας	4.34 (.59)	.22*	.07	(.82)		
4. Προϊστάμενος	4.23 (.64)	.20*	.07	.32*	(.85)	
5. Οργανισμός ως σύνολο	3.18 (.80)	.28*	.25*	.14	.40*	(.78)

Σημείωση: Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται ο συντελεστής α του Cronbach

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι τυποποιημένοι συντελεστές και οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική, κατά τη δεύτερη μέτρηση. Όλοι οι τυποποιημένοι συντελεστές ήταν στατιστικά σημαντικοί με τιμές πάνω από .54. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (πίνακας 11).

Πίνακας 10. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στη δεύτερη μέτρηση

	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>
Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου (cond3)	.54				
Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου (cond4)	.83				
Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου (cond5)	.85				
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω (sal6)		.75			
Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό (sal7)		.83			
Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό (sal8)		.79			

Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω (sal9)	.83
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη (jsat13)	.77
Η δουλειά μου με ικανοποιεί (jsat14)	.81
Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα) (jsat15)	.81
Η δουλειά μου είναι βαρετή (jsat16)	.85
Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι (sup17)	.71
Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου (sup18)	.72
Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής (sup19)	.83
Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός (sup20)	.81
Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της (org21)	.60
Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ (org22)	.57
Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία (org23)	.84
Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της (org24)	.86

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, η εσωτερική συνοχή και οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των πέντε διαστάσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων, κατά τη δεύτερη μέτρηση. Οι μέσες τιμές είναι παρόμοιες με τις τιμές κατά την πρώτη μέτρηση, γεγονός που δείχνει ότι τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι μεγαλύτερες τιμές στις διαστάσεις της ικανοποίησης παρατηρούνται στη 'φύση της εργασίας' και στον 'προϊστάμενο'.

Πίνακας 11. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης εργαζομένων, (δεύτερη μέτρηση)

	<i>M.T.(T.A.)</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Συνθήκες εργασίας	3.8 (.87)	(.67)				
2. Μισθός	2.67 (.89)	.17	(.83)			
3. Φύση της εργασίας	4.28 (.57)	.24**	-.03	(.84)		
4. Προϊστάμενος	4.17 (.65)	.19**	.03	.39**	(.85)	

5.Οργανισμός ως σύνολο	3.24(.71)	.24**	.28**	.13	.48**	(.77)
---------------------------	-----------	-------	-------	-----	-------	-------

Σημείωση: Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται ο συντελεστής α του Cronbach

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Πριν την κύρια ανάλυση, τα δεδομένα εξετάστηκαν για πιθανές ακραίες τιμές. Εννέα περιπτώσεις με τιμές Mahalanobis distance μεγαλύτερες του $\chi_{22}^2 = 48.26$, $p < .001$, όπου 22 είναι ο αριθμός των μεταβλητών προς ανάλυση, θεωρήθηκαν ως πολυμεταβλητές ακραίες τιμές (Tabachnick & Fidell, 1996). Οι περιπτώσεις αυτές εξαιρέθηκαν από περαιτέρω ανάλυση περιορίζοντας το δείγμα σε 481.

Το αρχικό μοντέλο του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του. Πιο αναλυτικά, το προτεινόμενο μοντέλο υπέθετε την ύπαρξη τριών συσχετιζόμενων παραγόντων. Η προσαρμογή των δεδομένων στο μοντέλο αυτό παρουσιάζεται στο πίνακα 12. Από την εξέταση των δεικτών προσαρμογής φάνηκε ότι το αρχικό μοντέλο δεν περιγράφει ικανοποιητικά το μοντέλο. Πρέπει να σημειωθεί ότι τρία ερωτήματα εμφάνισαν χαμηλή φόρτιση $< .27$ στους αντίστοιχους παράγοντές τους, #9 (προσωπική επίτευξη), #14 (συναισθηματική εξάντληση) και #15 (αποπροσωποποίηση).

Σύμφωνα με τον Arbuckle (1999) εάν ένα μοντέλο είναι σωστό αναμένεται η απόλυτη τιμή των περισσότερων τυποποιημένων υπόλοιπων (standardized covariance residuals) να είναι μικρότερη του 2. Εξέταση του πίνακα των τυποποιημένων υπολοίπων φανέρωσε ότι δύο μεταβλητές (#8 και #20) είχαν ασυνήθιστα μεγάλες τιμές οι οποίες σε μερικές περιπτώσεις υπέρβαιναν το 4. Έτσι οι δύο αυτές μεταβλητές διαγράφηκαν και η ανάλυση επαναλήφθηκε. Παρά το γεγονός ότι η προσαρμογή του μοντέλου των 20 ερωτήσεων στα δεδομένα φάνηκε ότι βελτιώθηκε, η εξέταση των δεικτών προσαρμογής έδειξε ότι υπήρχαν αρκετά περιθώρια βελτίωσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι εκ νέου τα ερωτήματα #9, #14 και #15 είχαν χαμηλή φόρτιση ($< .26$).

Εξέταση των δεικτών τροποποίησης (modification indexes) φανέρωσε ότι το μοντέλο θα μπορούσε να βελτιωθεί με την εισαγωγή της συσχέτισης μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτημάτων #6 και #16. Έτσι η συσχέτιση αυτή εισήχθη στο μοντέλο και η ανάλυση επαναλήφθηκε. Επιπλέον, τα τρία ερωτήματα που συνεχώς παρουσίαζαν χαμηλή φόρτιση αποφασίστηκε να αποκλειστούν από περαιτέρω αναλύσεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης φαίνονται στον πίνακα 12. Οι δείκτες SRMR και RMSEA

φανερώνουν ικανοποιητική προσαρμογή των δεδομένων στο μοντέλο, ενώ ο δείκτης CFI πλησίασε την οριακά αποδεκτή τιμή του .90. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά το μοντέλο έγινε αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης

Μοντέλο	χ^2	S-B	Df	CFI	SRMR	RMSEA	90%ΔΕ
	χ^2						
M _{αρχικό}	796.17	653.42	206	.675	.079	.067	.061 - .073
M _{20 επ.}	502.14	432.44	167	.796	.074	.058	.051 - .064
M _{τελικό}	296.12	244.83	115	.894	.068	.048	.040 - .057

Σημείωση: M_{αρχικό} = μοντέλο 22 ερωτήσεων, M_{20 επ.} = μοντέλο 20 ερωτήσεων, M_{τελικό} = τελικό μοντέλο

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων στους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα, το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρήθηκε ότι αποτελείται από 17 ερωτήσεις, για την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 13. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

	F1	F2	F3
Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος /η από τη δουλειά μου (ee1)	.70		
Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας (ee2)	.59		
Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια μέρα ακόμη στη δουλειά μου (ee3)	.66		
Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα (ee6)	.46		
Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου (ee13)	.57		
Το να κάνω μία εργασία που να με φέρνει σε άμεση σχέση με ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό άγχος (ee16)	.37		

Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου (pa4)	.46
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου (pa7)	.49
Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή (pa12)	.46
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου (pa17)	.66
Αισθάνομαι τονωμένος μετά από μία καλή συνεργασία με τους μαθητές μου (pa18)	.64
Έχω επιτύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά αυτή (pa19)	.40
Στην δουλειά μου χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα (pa21)	.53
Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι τους μαθητές μου σαν να ήταν απρόσωπα αντικείμενα (dep5)	.37
Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι σ' αυτή τη δουλειά (dep10)	.84
Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά (dep11)	.79
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους (dep22)	.35

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, η εσωτερική συνοχή καθώς και οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης εργαζομένων και οι συντελεστές α του Cronbach για το σύνολο του δείγματος. Από την εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι οι δύο παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Χαμηλές τιμές εσωτερικής συνοχής παρουσιάζει ο παράγοντας «αποπροσωποποίηση», οι οποίες όμως είναι σύμφωνες με αρκετές διεθνείς έρευνες.

Πίνακας 14. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης

	<i>M.T. (T.A.)</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Συναισθηματική εξάντληση	13.6 (9.7)	(.73)		
2. Προσωπική επίτευξη	52.0 (6.9)	-.32*	(.70)	

3. Αποπροσωποποίηση	5.2 (7.9)	.35*	-.38*	(.67)
---------------------	-----------	------	-------	-------

Σημείωση: Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται ο συντελεστής α του Cronbach

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων στους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, κατά τη δεύτερη μέτρηση. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα, το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρήθηκε ότι αποτελείται από 17 ερωτήσεις, για την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 15. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση)

	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος /η από τη δουλειά μου _(ee1)	.78		
Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας _(ee2)	.81		
Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια μέρα ακόμη στη δουλειά μου _(ee3)	.77		
Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα _(ee6)	.53		
Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου _(ee13)	.39		
Το να κάνω μία εργασία που να με φέρνει σε άμεση σχέση με ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό άγχος _(ee16)	.31		
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου _(pa4)	.60		
Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου _(pa7)	.71		
Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή _(pa12)	.63		
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου _(pa17)	.62		

Αισθάνομαι τονωμένος μετά από μία καλή συνεργασία με τους μαθητές μου (pa18)	.62
Έχω επιτύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά αυτή (pa19)	.63
Στην δουλειά μου χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα (pa21)	.57
Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι τους μαθητές μου σαν να ήταν απρόσωπα αντικείμενα (dep5)	.57
Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι σ' αυτή τη δουλειά (dep10)	.80
Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά (dep11)	.77
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους (dep22)	.69

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, η εσωτερική συνοχή καθώς και οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης εργαζομένων και οι συντελεστές α του Cronbach για το σύνολο του δείγματος. Οι τιμές στις διαστάσεις της εξουθένωσης στη δεύτερη μέτρηση δεν παρουσιάζουν διαφορές από τις τιμές της πρώτης μέτρησης. Γίνεται φανερό ότι τα επίπεδα εξουθένωσης παραμένουν σταθερά και σε χαμηλά επίπεδα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενώ φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλές τιμές προσωπικής επίτευξης. Όπως παρατηρήθηκε και στην πρώτη μέτρηση, από την εξέταση του πίνακα φαίνεται ότι οι δύο παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Χαμηλές τιμές εσωτερικής συνοχής παρουσιάζει ο παράγοντας «αποπροσωποποίηση», οι οποίες όμως είναι σύμφωνες με αρκετές διεθνείς έρευνες.

Πίνακας 16. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις των τριών διαστάσεων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης (δεύτερη μέτρηση)

	<i>M.T. (T.A.)</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Συναισθηματική εξάντληση	14.0 (10.5)	(.76)		
2. Προσωπική επίτευξη	51.6 (7.4)	-.32*	(.77)	
3. Αποπροσωποποίηση	6.3 (8.8)	.49*	-.39*	(.76)

Σημείωση: Στις παρενθέσεις παρουσιάζεται ο συντελεστής α του Cronbach

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της ασάφειας ρόλων

Πριν την κύρια ανάλυση, τα δεδομένα εξετάστηκαν για πιθανές ακραίες τιμές. Επτά περιπτώσεις με τιμές Mahalanobis distance μεγαλύτερες του $\chi^2 = 22.46$, $p < .001$, όπου έξι (6) είναι ο αριθμός των μεταβλητών προς ανάλυση, θεωρήθηκαν ως πολυμεταβλητές ακραίες τιμές (Tabachnick & Fidell, 1996). Οι περιπτώσεις αυτές εξαιρέθηκαν από περαιτέρω ανάλυση περιορίζοντας το δείγμα σε 483.

Εξέταση της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων στις έξι ερωτήσεις της ασάφειας ρόλου έδειξε ότι η πλειονότητα αυτών αποκλίνουν από την κανονική κατανομή. Επιπλέον, ο δείκτης πολυμεταβλητής κύρτωσης ήταν στατιστικά σημαντικός (*Mardias coefficient* = 27.48, $p < .001$), γεγονός που φανερώνει ότι η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας δεν ίσχυε. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Sattora-Bentler scaled χ^2 που υπολογίζεται από το πρόγραμμα EQS 5.7. Το αρχικό μοντέλο του ερωτηματολογίου της ασάφειας ρόλων που εξετάστηκε ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του Rizzo, House και Lirtzman (1970). Πιο αναλυτικά, το προτεινόμενο υπέθετε την ύπαρξη ενός παράγοντα. Η προσαρμογή των δεδομένων στο μοντέλο αυτό παρουσιάζεται στο πίνακα 13. Από την εξέταση των δεικτών προσαρμογής φάνηκε ότι το αρχικό μοντέλο δεν περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα.

Εξέταση του πίνακα των τυποποιημένων υπολοίπων φανέρωσε ότι η μεταβλητή (#instr) (ερώτηση 6: Οι επεξηγήσεις (οδηγίες) που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες) εμφάνισε ασυνήθιστα μεγάλες τιμές. Έτσι η μεταβλητή αυτή διαγράφηκε και η ανάλυση επαναλήφθηκε. Τα αποτελέσματα της νέας ανάλυσης φαίνονται στον πίνακα 17. Όλοι οι δείκτες είχαν ικανοποιητικές τιμές. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα ήταν μεγαλύτερες του .60, ενώ η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν .76. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά το μοντέλο έγινε αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων της ασάφειας ρόλων. Η μέση τιμή του παράγοντα της ασάφειας ρόλων ήταν 2.12 με τυπική απόκλιση .98.

Πίνακας 17. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της ασάφειας ρόλων

Μοντέλο	χ^2	S-B	df	CFI	SRMR	RMSEA	90%ΔΕ
		χ^2					

$M_{\text{αρχικό}}$	98.47	71.16	9	.887	.060	.120	.094 - .146
$M_{5 \text{ ερωτήσεων}}$	19.21	13.30	5	.979	.031	.059	.021 - .098

Σημείωση: $M_{\text{αρχικό}}$ = μοντέλο 6 ερωτήσεων, $M_{5 \text{ ερωτήσεων}}$ = τελικό μοντέλο 5 ερωτήσεων

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για την ασάφεια των ρόλων. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 5 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν την ασάφεια των ρόλων.

Πίνακας 18. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ασάφειας ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

	<i>FI</i>
Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου <small>power</small>	.64
Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι <small>goal</small>	.52
Μοιράζω σωστά το χρόνο μου <small>plan</small>	.63
Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου <small>respons</small>	.80
Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα <small>expect</small>	.71

Κατά τη δεύτερη μέτρηση η μέση τιμή του παράγοντα της ασάφειας ρόλων δεν άλλαξε, ήταν 2.11 με τυπική απόκλιση .98 (η τιμή του α του Cronbach ήταν .81). Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για την ασάφεια των ρόλων. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 5 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν την ασάφεια των ρόλων.

Πίνακας 19. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ασάφειας ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στη δεύτερη μέτρηση

	<i>FI</i>
Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου <small>power</small>	.71
Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι <small>goal</small>	.76

Μοιράζω σωστά το χρόνο μου _{plan}	.77
Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου _{respons}	.79
Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα _{expect}	.63

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της σύγκρουσης ρόλων

Πριν την κύρια ανάλυση, τα δεδομένα εξετάστηκαν για πιθανές ακραίες τιμές. Πέντε περιπτώσεις με τιμές Mahalanobis distance μεγαλύτερες του $\chi^2 = 26.1$, $p < .001$, όπου οκτώ (8) είναι ο αριθμός των μεταβλητών προς ανάλυση, θεωρήθηκαν ως πολυμεταβλητές ακραίες τιμές (Tabachnick & Fidell, 1996). Οι περιπτώσεις αυτές εξαιρέθηκαν από περαιτέρω ανάλυση περιορίζοντας το δείγμα σε 485.

Εξέταση της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων στις οκτώ ερωτήσεις της σύγκρουσης ρόλων έδειξε ότι δύο από αυτές αποκλίνουν από την κανονική κατανομή (conflict1 και conflict 8). Επιπλέον, ο δείκτης πολυμεταβλητής κύρτωσης ήταν στατιστικά σημαντικός (*Mardias coefficient* =9.625, $p < .001$), γεγονός που φανερώνει ότι η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας δεν ίσχυε. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Sattora-Bentler scaled χ^2 που υπολογίζεται από το πρόγραμμα EQS 5.7.

Το αρχικό μοντέλο του ερωτηματολογίου της σύγκρουσης ρόλων ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του (Rizzo, House & Lirtzman 1970). Πιο αναλυτικά υπέθετε την ύπαρξη ενός παράγοντα. Αρχική εκτίμηση του μοντέλου έδειξε ότι η φόρτιση της μεταβλητής conflict1 στον παράγοντα δεν ήταν στατιστικά σημαντική (.046, $p > .05$). Έτσι η μεταβλητή αυτή εξαιρέθηκε από περαιτέρω αναλύσεις. Τα αποτελέσματα της νέας ανάλυσης παρουσιάζονται στο πίνακα 9. Από την εξέταση των δεικτών προσαρμογής φάνηκε ότι το αρχικό μοντέλο δεν περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα.

Εξέταση των δεικτών τροποποίησης (modification indexes) φανέρωσε ότι το μοντέλο θα μπορούσε να βελτιωθεί με την εισαγωγή συσχέτισης μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτημάτων #2 και #6. Έτσι η συσχέτιση αυτή εισήχθη στο μοντέλο και η ανάλυση επαναλήφθηκε. Τα αποτελέσματα της νέας ανάλυσης φαίνονται στον πίνακα 20. Όλοι οι δείκτες είχαν ικανοποιητικές τιμές. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα κυμάνθηκαν από .41 - .72, ενώ η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν .78. Η τιμή της συσχέτισης μεταξύ των δύο σφαλμάτων ήταν .50 γεγονός που δικαιώνει την επιλογή της εισαγωγής της στο μοντέλο. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά το μοντέλο του ενός παράγοντα με επτά ερωτήματα έγινε αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων της

σύγκρουσης ρόλων. Η μέση τιμή του παράγοντα της σύγκρουσης ρόλων ήταν 3.43 με τυπική απόκλιση 1.26.

Πίνακας 20. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της σύγκρουσης ρόλων

Μοντέλο	χ^2	S-B	df	CFI	SRMR	RMSEA	90%ΔΕ
		χ^2					
M ₁	147.26	133.25	20	.847	.067	.108	.091 - .126
M ₂	100.28	95.53	14	.889	.054	.110	.089 - .131
M ₃	48.67	43.06	13	.959	.038	.069	.047 - .092

Σημείωση: M₁ = αρχικό μοντέλο, M₂ = μοντέλο επτά ερωτημάτων, M₃ = μοντέλο επτά ερωτημάτων με δυο συσχετιζόμενα σφάλματα.

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για τη σύγκρουση ρόλων. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 7 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν τη σύγκρουση ρόλων.

Πίνακας 21. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σύγκρουσης ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

	F1
Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές	.72

Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία <small>conf13</small>	.69
Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά <small>conf14</small>	.45
Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα <small>conf15</small>	.64
Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα <small>conf16</small>	.57
Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω <small>conf17</small>	.41
Στη δουλειά μου ασχολούμαι με ανώφελα πράγματα <small>conf18</small>	.71

Κατά τη δεύτερη μέτρηση η μέση τιμή του παράγοντα της σύγκρουσης ρόλων δεν άλλαξε, ήταν 3.40 με τυπική απόκλιση 1.23 (η τιμή του α του Cronbach ήταν .81). Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για τη σύγκρουση των ρόλων. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 7 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν τη σύγκρουση των ρόλων.

Πίνακας 22. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σύγκρουσης ρόλων, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση)

	<i>F1</i>
Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές <small>conf12</small>	.71
Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία <small>conf13</small>	.74
Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά <small>conf14</small>	.62
Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα <small>conf15</small>	.73
Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα <small>conf16</small>	.64

Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω <small>conf7</small>	.45
Στη δουλειά μου ασχολούμαι με ανώφελα πράγματα <small>conf8</small>	.67

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της αυτονομίας

Πριν την κύρια ανάλυση, τα δεδομένα εξετάστηκαν για πιθανές ακραίες τιμές. Οκτώ περιπτώσεις με τιμές Mahalanobis distance μεγαλύτερες του $\chi^2 = 18.47$, $p < .001$, όπου τέσσερα (4) είναι ο αριθμός των μεταβλητών προς ανάλυση, θεωρήθηκαν ως πολυμεταβλητές ακραίες τιμές (Tabachnick & Fidell, 1996). Οι περιπτώσεις αυτές εξαιρέθηκαν από περαιτέρω ανάλυση περιορίζοντας το δείγμα σε 482.

Εξέταση της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων στις τέσσερις ερωτήσεις της αυτονομίας έδειξε ότι αυτές αποκλίνουν από την κανονική κατανομή. Επιπλέον, ο δείκτης πολυμεταβλητής κύρτωσης ήταν στατιστικά σημαντικός (*Mardias coefficient* = 2.75, $p < .001$), γεγονός που φανερώνει ότι η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας δεν ίσχυε. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Sattora-Bentler scaled χ^2 που υπολογίζεται από το πρόγραμμα EQS 5.7.

Το αρχικό μοντέλο του ερωτηματολογίου της αυτονομίας ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του Beehr (1976). Πιο αναλυτικά υπέθετε την ύπαρξη ενός παράγοντα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης είναι ικανοποιητικά, $\chi^2 = 27.72$, $S-B\chi^2 = 22.47$, $CFI = .953$, $SRMR = .042$, $RMSEA = .146$ (95% ΔΕ .095 - .146) και δείχνουν ότι το μοντέλο του ενός παράγοντα μπορεί να γίνει αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων της αυτονομίας. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα ήταν μεγαλύτερες του .64, ενώ η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν .79. Η μέση τιμή του παράγοντα της αυτονομίας ήταν 3.20 με τυπική απόκλιση .58.

Πίνακας 23. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτονομίας, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

	<i>FI</i>
Περνάει ο λόγος μου στη δουλειά μου <small>author1</small>	.68
Έχω αρκετή εξουσία για να κάνω ότι πιστεύω ότι είναι καλύτερο <small>author2</small>	.82
Η δουλειά μου, μου επιτρέπει να πάρω πολλές αποφάσεις μόνος μου <small>author3</small>	.64

Έχω αρκετή ελευθερία για το πως θα εκτελέσω τη δουλειά μου _{author4}	.66
---	-----

Κατά τη δεύτερη μέτρηση η μέση τιμή του παράγοντα της αυτονομίας δεν άλλαξε, ήταν 3.20 με τυπική απόκλιση .58 (η τιμή του α του Cronbach ήταν .78). Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για την αυτονομία. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 4 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν την αυτονομία.

Πίνακας 24. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτονομίας, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση)

	<i>F1</i>
Περνάει ο λόγος μου στη δουλειά μου _{author1}	.78
Έχω αρκετή εξουσία για να κάνω ότι πιστεύω ότι είναι καλύτερο _{author2}	.81
Η δουλειά μου, μου επιτρέπει να πάρω πολλές αποφάσεις μόνος μου _{author3}	.79
Έχω αρκετή ελευθερία για το πως θα εκτελέσω τη δουλειά μου _{author4}	.75

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία (job security)

Πριν την κύρια ανάλυση, τα δεδομένα εξετάστηκαν για πιθανές ακραίες τιμές. Τρεις περιπτώσεις με τιμές Mahalanobis distance μεγαλύτερες του $\chi^2 = 20.52$, $p < .001$, όπου πέντε (5) είναι ο αριθμός των μεταβλητών προς ανάλυση, θεωρήθηκαν ως πολυμεταβλητές ακραίες τιμές (Tabachnick & Fidell, 1996). Οι περιπτώσεις αυτές εξαιρέθηκαν από περαιτέρω ανάλυση περιορίζοντας το δείγμα σε 485.

Εξέταση της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων στις τέσσερις ερωτήσεις της ασφάλειας στην εργασία έδειξε ότι αυτές αποκλίνουν από την κανονική κατανομή. Επιπλέον, ο δείκτης πολυμεταβλητής κύρτωσης ήταν στατιστικά σημαντικός (*Mardias coefficient* = 32.92, $p < .001$), γεγονός που φανερώνει ότι η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας δεν ίσχυε. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Sattora-Bentler scaled χ^2 που υπολογίζεται από το πρόγραμμα EQS 5.7.

Το αρχικό μοντέλο του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του Weiss, Dawis, England & Lofquist, (1967). Πιο αναλυτικά υπέθετε την ύπαρξη ενός παράγοντα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης είναι ικανοποιητικά, $\chi^2 = 30.72$, $S-B\chi^2 = 16.87$, $CFI = .988$, $SRMR = .017$, $RMSEA = .70$ (95% ΔΕ .035 - .108) και δείχνουν ότι το μοντέλο του ενός παράγοντα μπορεί να γίνει αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων της ασφάλειας στην εργασία. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα ήταν μεγαλύτερες του .76, ενώ η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν .94. Η μέση τιμή του παράγοντα της ασφάλειας στην εργασία ήταν 3.81 με τυπική απόκλιση .93.

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για την ασφάλεια στην εργασία. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 5 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν την ασφάλεια στην εργασία.

Πίνακας 25. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

	<i>F1</i>
τη σιγουριά της δουλειάς αυτής <small>sec1</small>	.83
τη μελλοντική ασφάλεια που μου προσφέρει αυτή η δουλειά <small>sec2</small>	.85
τη σταθερή απασχόληση που μου προσφέρει αυτή η δουλειά <small>sec3</small>	.95
τη σταθερότητα αυτής της δουλειάς <small>sec4</small>	.96
τον τρόπο με τον οποίο αποφεύγονται οι απολύσεις και οι μετακινήσεις στη δουλειά αυτή <small>sec5</small>	.76

Κατά τη δεύτερη μέτρηση η μέση τιμή του παράγοντα της ασφάλειας στην εργασία δεν άλλαξε, ήταν 3.84 με τυπική απόκλιση .92 (η τιμή του α του Cronbach ήταν .93). Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των ερωτημάτων για την ασφάλεια στην εργασία. Με βάση τα παρακάτω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι 5 ερωτήσεις, θα αξιολογήσουν την ασφάλεια στην εργασία.

Πίνακας 26. Φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της ασφάλειας στην εργασία, όπως προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (δεύτερη μέτρηση)

	<i>F1</i>
τη σιγουριά της δουλειάς αυτής <small>sec1</small>	.87
τη μελλοντική ασφάλεια που μου προσφέρει αυτή η δουλειά <small>sec2</small>	.90
τη σταθερή απασχόληση που μου προσφέρει αυτή η δουλειά <small>sec3</small>	.94
τη σταθερότητα αυτής της δουλειάς <small>sec4</small>	.95
τον τρόπο με τον οποίο αποφεύγονται οι απολύσεις και οι μετακινήσεις στη δουλειά αυτή <small>sec5</small>	.80

Για τη *διαχείριση χρόνου* υπάρχει μόνο μια ερώτηση, στην πρώτη μέτρηση ο μέσος όρος ήταν 2.88 και η τυπική απόκλιση 1.10 τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφοροποιήθηκαν καθόλου κατά τη δεύτερη μέτρηση όπου ο μέσος όρος ήταν 2.93 και η τυπική απόκλιση 1.06.

Έλεγχος υποθέσεων

Οι αναλύσεις των διαχρονικών μετρήσεων στα δυο χρονικά σημεία έγιναν με τη χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων (Structural Equation Modeling, SEM). Η χρήση των δομικών μοντέλων εξισώσεων αποτελεί μια ιδιαίτερα εξεζητημένη προσπάθεια διερεύνησης δυο τύπων της σταθερότητας των μετρήσεων από τουλάχιστο δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους, της διαφορικής (differential) και δομικής (structural) σταθερότητας (Schutz, 1998). Αναλυτικότερα, η διαφορική αναφέρεται στο κατά πόσο η στάση κάποιου μέσα στην ομάδα παραμένει η ίδια στο πέρασμα του χρόνου. Η δομική

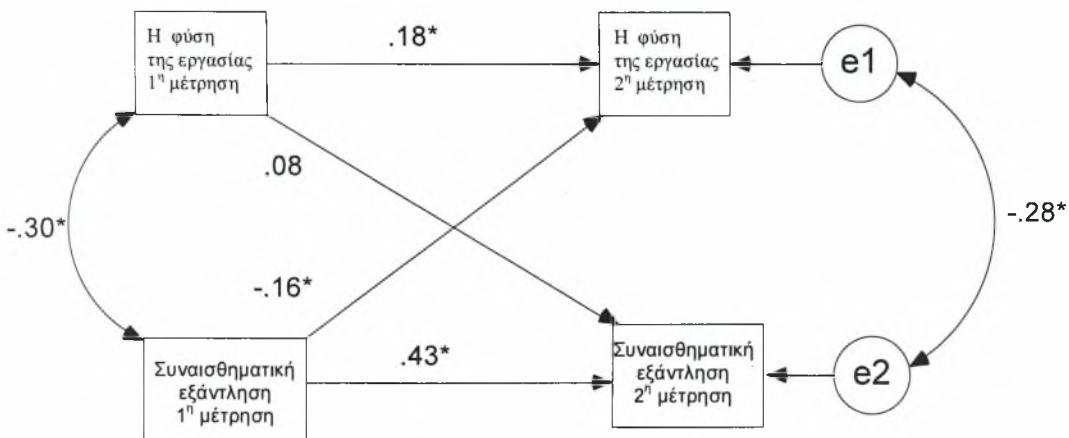
αναφέρεται στο κατά πόσο οι φορτίσεις των παραγόντων παραμένουν ίσες στο χρόνο (Usala & Hertzog, 1991). Ένα σημαντικό δηλαδή πλεονέκτημα αυτού του είδους των αναλύσεων είναι ότι επιτρέπει την εξέταση της υπόθεσης ότι τα λάθη των μετρήσεων που σχετίζονται με κάθε δείκτη (indicator), σχετίζονται με τα λάθη μέτρησης και των άλλων δεικτών. Το παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε διαχρονικές μελέτες, όπου τα ίδια άτομα καλούνται να συμπληρώσουν τα ίδια όργανα μέτρησης σε πολλά διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Σύμφωνα με τον Joreskog (1979), οι μεταβλητές των υπολειπομένων λαθών (residual errors) στις απαντήσεις που δίνονται στις ίδιες ερωτήσεις σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, τείνουν να σχετίζονται. Ο ίδιος υποστήριξε ότι μπορούν να επιτευχθούν ακριβείς εκτιμήσεις των συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών αν συνυπολογίζονται οι συσχετισμοί μεταξύ των λαθών. Για αυτό το λόγο, συσχετισμένες μοναδικότητες έγινε δυνατό να υπολογιστούν μεταξύ των μεταβλητών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης

Για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση δομικών μοντέλων (structural equation modeling). Από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επιλέχθηκε η διάσταση της «συναισθηματικής εξάντλησης» διότι θεωρείται ως το κύριο στοιχείο της (Maslach *et al.*, 2001), και η διάσταση «προσωπική επίτευξη», ενώ από την επαγγελματική ικανοποίηση επιλέχθηκε η διάσταση η «ίδια η φύση της εργασίας», διότι τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε προγενέστερες εμφάνισε τη μεγαλύτερη φόρτιση στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εργαζομένων (Koustelios & Tsigilis, 2005; Τσιγγίλης, 2005).

Στο Σχήμα 2 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της «φύσης της εργασίας» και της «συναισθηματικής εξάντλησης». Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το μοντέλο που τέθηκε προς εκτίμηση ήταν ακριβώς προσδιορισμένο (just identified), δηλαδή οι βαθμοί ελευθερίας του μοντέλου ήταν ίσοι με τον αριθμό των παραμέτρων προς εκτίμηση. Το γεγονός αυτό δεν επηρεάζει την ανάλυση, αφού το ζητούμενο ήταν ο υπολογισμός των γραμμικών συντελεστών. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση κυμαίνονταν από .18 έως .43. Τη χρονική στιγμή της πρώτης μέτρησης, οι παράγοντες της «φύσης της εργασίας» και της «συναισθηματικής εξάντλησης» είχαν μέτρια αρνητική σχέση ($r = -$

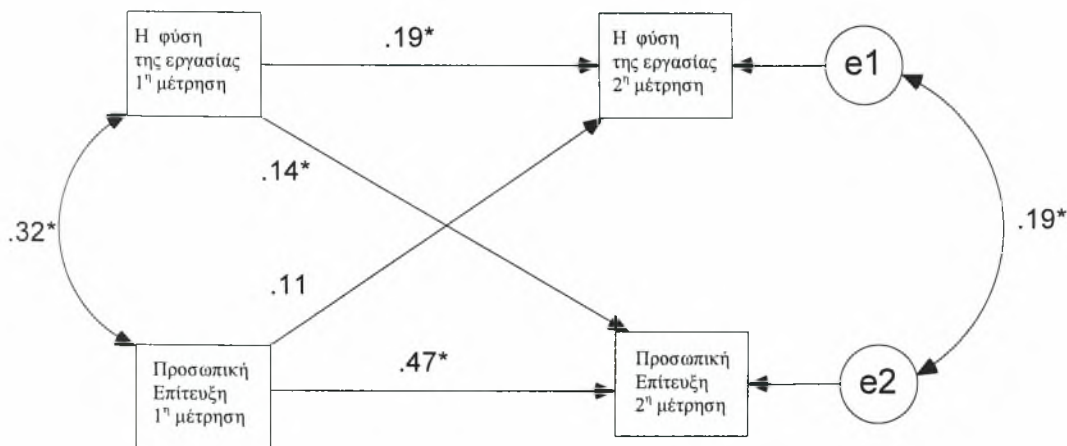
.30, $p < .001$). Ο παράγοντας «συναισθηματικής εξάντλησης» είχε αρνητική επίδραση στη «φύση της εργασίας» με τιμή $-.16$, ενώ ο παράγοντας «φύση της εργασίας» δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «συναισθηματικής εξάντλησης». Όπως φάνηκε όταν ο εργαζόμενος εμφανίζει υψηλή «συναισθηματική εξάντληση», επαληθεύεται η υπόθεση της παρούσας έρευνας, ότι η επαγγελματική εξουθένωση η οποία βιώνει τον οδηγεί σε χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ δε συμβαίνει το αντίστροφο. Όσο ικανοποιημένος κι αν αισθάνεται ο εργαζόμενος δεν εξασφαλίζεται το γεγονός ότι δε θα εμφανίσει κατά την εργασία του συμπτώματα εξουθένωσης.



Σχήμα 2. Αποτελέσματα ανάλυσης διαδρομής για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ «της φύσης της εργασίας» και της «συναισθηματικής εξάντλησης».

Στο Σχήμα 3 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της «φύσης της εργασίας» και της «προσωπικής επίτευξης». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν από $.19$ έως $.47$. Τη χρονική στιγμή της πρώτης μέτρησης οι παράγοντες της «φύσης της εργασίας» και της «προσωπικής επίτευξης» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .32$, $p < .001$). Ο παράγοντας «προσωπικής επίτευξης» δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στη «φύση της εργασίας», όπως και ο παράγοντας «φύση της εργασίας» είχε θετική επίδραση στον παράγοντα «προσωπικής επίτευξης», με τιμή $.14$. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύει την υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση, επιδρά μόνο στη διάσταση της εξουθένωσης 'προσωπική επίτευξη'. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός που είναι ικανοποιημένος από την

εργασία του εκδηλώνει υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης χωρίς να συμβαίνει το αντίστροφο.



Σχήμα 3. Αποτελέσματα ανάλυσης διαδρομής για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ «της φύσης της εργασίας» και της «προσωπικής επίτευξης»

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 27. Συσχετίσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης

	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Συνθήκες εργασίας	.11 (.07)	.05 (.05)	.06 (.01)
Μισθός	.09 (-.02)	.09 (-.01)	-.03 (.01)
Φύση της εργασίας	.08 (-.16*)	.14* (.11)	-.04 (-.11)
Προϊστάμενος	-.06 (-.09)	.03 (-.03)	-.07 (-.08)
Οργανισμός ως σύνολο	.05 (-.06)	.01 (-.01)	.05 (.01)

Σημείωση: Οι τιμές στην παρένθεση αντιπροσωπεύουν τους γραμμικούς συντελεστές, όταν οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι η αιτία που προκαλούν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης με την ασάφεια ρόλων, τη σύγκρουση ρόλων, την ασφάλεια εργασίας, την αυτονομία και τη διαχείριση χρόνου.

Πίνακας 28. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης με διάφορες οργανωσιακές μεταβλητές

	<i>ασάφεια ρόλων</i>	<i>σύγκρουση ρόλων</i>	<i>ασφάλεια εργασίας</i>	<i>αυτονομία</i>	<i>Διαχείριση χρόνου</i>
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	.04	-.08	-.07	-.04	.02
<i>Μισθός</i>	.03	-.04	.07	.01	-.10
<i>Φύση της εργασίας</i>	-.10	-.15*	.08	.06	.03
<i>Προϊστάμενος</i>	-.02	-.15*	.07	.01	.03
<i>Οργανισμός ως σύνολο</i>	-.06	-.19*	.15*	.14*	-.04
<i>Συναισθηματική εξάντληση</i>	-.08	-.01	.17**	.15*	-.03
<i>Προσωπική επίτευξη</i>	-.13*	-.11	-.04	.06	.03
<i>Αποπροσωποποίηση</i>	-.08	.01	-.14*	.06	.01

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης με την ασάφεια ρόλων, τη σύγκρουση ρόλων, την ασφάλεια εργασίας, την αυτονομία και τη διαχείριση χρόνου, στη δεύτερη μέτρηση.

Πίνακας 29. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης με διάφορες οργανωσιακές μεταβλητές (δεύτερη μέτρηση).

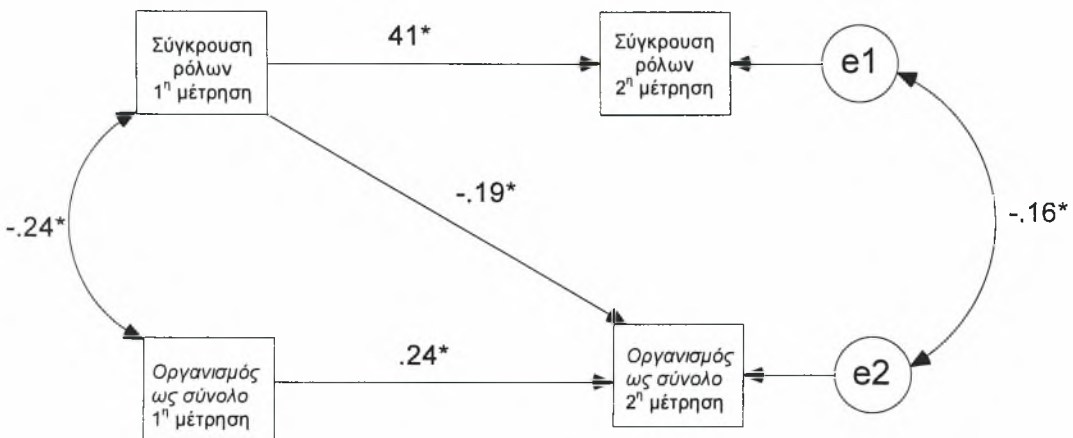
	<i>ασάφεια ρόλων</i>	<i>σύγκρουση ρόλων</i>	<i>ασφάλεια εργασίας</i>	<i>αυτονομία</i>	<i>Διαχείριση χρόνου</i>
<i>Συνθήκες εργασίας</i>	.06	-.07	-.06	-.05	.04
<i>Μισθός</i>	.03	-.06	.07	.02	-.08
<i>Φύση της εργασίας</i>	-.09	-.16*	.05	.07	.05

<i>Προϊστάμενος</i>	-.03	-.14*	.08	.03	.04
<i>Οργανισμός ως σύνολο</i>	-.08	-.18*	.14*	.13*	-.06
<i>Συναισθηματική εξάντληση</i>	-.09	-.02	.16**	.14*	-.02
<i>Προσωπική επίτευξη</i>	-.12*	-.10	-.03	.08	.06
<i>Αποπροσωποποίηση</i>	-.06	.03	-.12*	.04	.02

Όπως φάνηκε από τις συσχετίσεις των οργανωσιακών μεταβλητών (ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων, ασφάλεια εργασίας, αυτονομία, διαχείριση χρόνου) με την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση, επαληθεύθηκε η υπόθεση της παρούσας έρευνας για ορισμένες από τις οργανωσιακές μεταβλητές ότι επιδρούν στην ικανοποίηση και εξουθένωση. Συγκεκριμένα η σύγκρουση ρόλων είχε αρνητική συσχέτιση με τις περισσότερες διαστάσεις της ικανοποίησης, 'φύση της εργασίας', 'προϊστάμενος' και 'οργανισμός ως σύνολο'. Δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία διάσταση της εξουθένωσης. Η ασάφεια ρόλων είχε αρνητική συσχέτιση μόνο με τη διάσταση της εξουθένωσης 'προσωπική επίτευξη', ενώ δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με τις άλλες δυο διαστάσεις της, όπως δεν είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η ασφάλεια στην εργασία είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση στη διάσταση 'οργανισμός ως σύνολο', με την εξουθένωση στη διάσταση 'συναισθηματική εξάντληση' και αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση. Η αυτονομία είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον 'οργανισμό ως σύνολο' και με τη διάσταση της εξουθένωσης 'συναισθηματική εξάντληση'. Ενώ δεν επαληθεύθηκε η επίδραση της διαχείρισης χρόνου σε καμία διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στο Σχήμα 4 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της οργανωσιακής μεταβλητής «σύγκρουσης ρόλων» και της διάστασης της επαγγελματικής ικανοποίησης «οργανισμός ως σύνολο». Στο συγκεκριμένο μοντέλο αναζητήθηκε η εκτίμηση της επίδρασης του «οργανισμού ως σύνολο» στη «σύγκρουση ρόλων» αφού κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται από την θεωρία. Συνεπώς υπολογίστηκαν και οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν από .24 έως .41. Στη χρονική στιγμή της πρώτης μέτρησης, οι παράγοντες της «σύγκρουσης ρόλων» και του «οργανισμού ως σύνολο» είχαν μέτρια αρνητική σχέση ($r = -.24, p < .001$). Ενώ μόνο ο

παράγοντας «σύγκρουσης ρόλων» είχε αρνητική επίδραση στον παράγοντα «οργανισμό ως σύνολο», με τιμή $-.19$, $\chi^2 = .256$, $df = 1$, $CFI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $SRMR = .011$. Όπως φάνηκε υπάρχει αρνητική επίδραση της σύγκρουσης ρόλων στη διάσταση της ικανοποίησης ‘οργανισμός ως σύνολο’, αλλά δεν ισχύει το αντίστροφο. Όταν η υπάρχει σύγκρουση ρόλων μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τη διάσταση του ‘οργανισμού ως σύνολο’. Ο εργαζόμενος δεν είναι ικανοποιημένος από τον οργανισμό στον οποίο προσφέρει τις υπηρεσίες του.



Σχήμα 4. Αποτελέσματα ανάλυσης διαδρομής για την εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ της «σύγκρουσης ρόλων» και του «οργανισμού ως σύνολο».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Συγκεκριμένα έγινε η μελέτη της σχέσης αιτίας – αιτιατού, για την εξουθένωση και την ικανοποίηση διαχρονικά στο χώρο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε μια συγκεκριμένη ειδικότητα εκπαιδευτικών, στους καθηγητές φυσικής αγωγής. Για το σκοπό αυτό η εργασία πραγματοποιήθηκε μέσα σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς (στην αρχή και στο τέλος της σχολικής περιόδου, τον Οκτώβριο και Μάιο, αντίστοιχα). Επιμέρους σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση των οργανωσιακών μεταβλητών (όπως ασάφειας ρόλων, σύγκρουσης ρόλων, ασφάλειας, αυτονομίας και διαχείρισης χρόνου), στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης αλλά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο.

Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής είναι ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο της εργασίας τους (φύση της εργασίας), όπως και ότι έχουν καλή σχέση με τον άμεσο προϊστάμενό τους. Δήλωσαν ακόμη αρκετά ευχαριστημένοι με τις συνθήκες εργασίας και λιγότερο ικανοποιημένοι με τον οργανισμό ως σύνολο και πολύ λιγότερο σε ότι αφορά το μισθό τους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με άλλων ερευνών που διεξήχθησαν τόσο στον εκπαιδευτικό χώρο, (Koustelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios & Tsigilis, 2005; Τσιγγίλης, 2005) όσο και σε άλλους εργασιακούς χώρους (π.χ., Togia *et al.*, 2004) και χρησιμοποίησαν το ίδιο όργανο μέτρησης με αυτό της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής οι Koustelios και Tsigilis (2005) διαπίστωσαν ότι ήταν ευχαριστημένοι με την εργασία τους και επακόλουθα με την εποπτεία και τις εργασιακές συνθήκες, ενώ ήταν δυσαρεστημένοι από το μισθό τους αλλά και τον οργανισμό στο σύνολο του. Παρόμοια οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Πιντζοπούλου (2006) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη “φύση της ίδιας της εργασίας” και τον “άμεσο προϊστάμενο” και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις “συνθήκες εργασίας”. Αντιθέτως, οι

εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον “οργανισμό” στον οποίο δουλεύουν και τις “οικονομικές αποδοχές” που παρέχει η δουλειά τους.

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει περιγραφεί ως αποτέλεσμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Moreira, Fox, & Sparkes, 2002). Τα παραπάνω ευρήματα εκτός του ότι συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες που εστιάστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης (e.g., Baughman, 1996; Johnson & Johnson, 1999; Ζουρνατζή, *et al.*, 2006; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005; Moreira *et al.*, 2002; Perie & Baker, 1997; Schaufeli & Enzmann, 1998; Tsigilis, 2005), δείχνουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση στους καθηγητές φυσικής αγωγής καθορίζεται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες (όπως η φύση της εργασίας, ο άμεσος προϊστάμενος, οι συνθήκες εργασίας). Από την άλλη, έχει παρατηρηθεί ότι οι εξωτερικοί παράγοντες που περιβάλλουν την εργασία όπως ο μισθός ή το γόητρο δεν έχουν σημαντική επίδραση στο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Baughman, 1996; Johnson & Johnson, 1999; Perie & Baker, 1997) καθώς είναι και για πολύ λίγους εκπαιδευτικούς ο λόγος που ακολουθούν το επάγγελμα αυτό (Perie & Baker, 1997).

Σε γενικές γραμμές φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα που ασκούν, διαπίστωση που συμφωνεί και με αυτές πρόσφατων ερευνών και σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κοσσυβάκη 2006, Μακρή & Ματσαγγούρας 2003, Μπρούζος, 2004). Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το μισθό που εισπράττουν κάθε μήνα και από τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν, δηλαδή το σχολείο, καθώς και από τη φύση της δουλειάς. Ερμηνεύοντας τα δεδομένα της παρούσας έρευνας για την υψηλή ικανοποίηση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι σήμερα επικρατούν δύσκολες συνθήκες σχετικά με την εύρεση εργασίας, τις αποδοχές, τις συνθήκες εργασίας, ακόμη και στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, για το λόγο αυτό πιθανώς οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν τον εαυτό τους τυχερό για τις συνθήκες του δικού τους επαγγέλματος, όπως το ύψος των αποδοχών, το ωράριο εργασίας, την υλικοτεχνική υποδομή, την ελευθερία άσκησης του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου, κλπ. Γι' αυτό σε αντίστοιχες έρευνες προτείνεται να γίνει λεπτομερέστερη έρευνα των αιτιών που κάνουν τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται ικανοποιημένος. Επίσης να λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο οικονομικό – κοινωνικό περιβάλλον και οι συνθήκες που επηρέασαν.

Από την άλλη υπάρχουν και έρευνες όπως των Ward και Sloane (2000) για την επαγγελματική ικανοποίηση ακαδημαϊκών, όπου φάνηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες

για την ικανοποίηση οι προσδοκίες για προαγωγή, η επαγγελματική ασφάλεια και οι αποδοχές. Βρέθηκε μάλιστα ότι οι αποδοχές ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που επηρέαζε την επαγγελματική ικανοποίηση τους συνολικά. Ενώ, οι Pascual, et al. (2003), διαπίστωσαν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με χαμηλά επίπεδα σημαντικότητας της εργασίας και ως πιο σημαντική μεταβλητή σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση την κοινωνική υποστήριξη.

Από τις μέσες τιμές των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης στην παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής βιώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι χαμηλές τιμές στον παράγοντα «αποπροσωποποίηση» έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής έχουν πολύ καλές σχέσεις τόσο με τους μαθητές όσο και με τους υπόλοιπους συναδέλφους, αλλά και τη διεύθυνση του σχολείου. Ο Κάντας, (1996), έχει δείξει ότι στον ελληνικό πληθυσμό οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης απ' ό,τι ισχύει σε πληθυσμούς άλλων χωρών, υποθέτοντας ότι αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στην ελληνική οικογένεια και στις υποστηρικτικές σχέσεις που υπάρχουν σε ποικίλους ελληνικούς επαγγελματικούς χώρους. Ανάλογα οι Fejgin, et al., (1995) διαπίστωσαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής έναντι των άλλων εκπαιδευτικών, διακρίνοντας τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση, τις χαμηλές αποδοχές, τους γραφειοκρατικούς περιορισμούς, καθώς και τους περιορισμούς στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Αργότερα σε έρευνα τους σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, οι Feijgin, Talmor και Erlich (2005) δεν βρήκαν να συσχετίζεται η επαγγελματική εξουθένωση με το φόρτο εργασίας και τις προσωπικές ικανότητες.

Ανάλογα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο Farber (1984) υποστήριξε ως αιτίες που οδήγησαν στην εξουθένωση κυρίως τις σχέσεις με τη διεύθυνση και την αντίληψη των καθηγητών για την ψυχολογική στήριξη από την πολιτεία. Στη μελέτη των Wade, et al. (1986) φάνηκε ότι οι εποπτικές αρχές και οι συνάδελφοι ήταν πιο έντονα συσχετισμένες μεταβλητές για τις αλλαγές στα επίπεδα εξουθένωσης. Μάλιστα οι εργαζόμενοι οι οποίοι ανέφεραν σχέσεις υποστήριξης, εμφάνισαν μείωση ή πολύ χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης (Berkeley Planning Associates, 1977; Jayaratne & Chess, 1984; Shinn, et al., 1984). Ανάλογα οι Jamal και Preena (1998) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση ήταν σημαντικά συνδεδεμένη με τη δέσμευση, την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και ειδικότερα με την ικανοποίηση με την αμοιβή, τις σχέσεις με τους συνεργάτες και τους ανωτέρους, σε εργαζόμενους σε αεροπορική εταιρεία σε αναπτυσσόμενη Ασιατική χώρα.

Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών έχουν αναφερθεί και σε προηγούμενες έρευνες στο ελληνικό χώρο. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετικά συναισθήματα που δεν τους αφήνουν να υποπέσουν σε αισθήματα θλίψης, απογοήτευσης, αισθήματα κατωτερότητας. Πολλές έρευνες αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001α; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007), όσο και τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koustelios, 2003; Koustelios & Tsigilis, 2005; Τσιγγίλης, 2005). Στην Κύπρο ο Κόκκινος (2002) διαπίστωσε ανάλογα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα εξουθενωμένοι. Υπήρχαν χαμηλές τιμές εξουθένωσης στον παράγοντα αποπροσωποποίηση και δήλωναν υψηλή προσωπική επίτευξη ενώ βίωναν περισσότερο συναισθηματική εξάντληση. Το εύρημα αυτό για το οποίο πρότεινε περισσότερη διερεύνηση, το ερμήνευσε με βάση το μοντέλο Leiter (1993), ο οποίος ανέφερε ότι η συναισθηματική εξάντληση και η προσωπική επίτευξη αναπτύσσονται παράλληλα στον επαγγελματία, αφού «αποτελούν αντιδράσεις σε διαφορετικές όψεις του περιβάλλοντος που θέτει δυσκολίες στους επαγγελματίες που ασχολούνται με ανθρωπιστικά επαγγέλματα». Συγκεκριμένα, οι απαιτήσεις ενός επαγγέλματος, βρέθηκε να συνδέονται περισσότερο με συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η παρουσία αποθεμάτων (υποστήριξης) βοηθά στην εξουδετέρωση της ανάγκης για τη χρήση αμυντικών τρόπων αντιμετώπισης του άγχους, στην αναζήτηση ελέγχου και στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, που συνδέεται με αισθήματα προσωπικής επίτευξης (Hobfoll, & Freedy, 1993).

Τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης στην Ελλάδα εμφανίζονται χαμηλά συγκρινόμενα με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών της Βορείου Αμερικής (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001α; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Σε παρόμοια όμως συμπεράσματα κατέληξαν και οι van Horn et al., (1997) οποίοι αναφέρουν ότι οι καθηγητές του Καναδά εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους Ολλανδούς συναδέλφους τους. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει μια τάση διαφοροποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών της Βορείου Αμερικής και της Ευρώπης. Ακόμη, Αυστραλοί ερευνητές (Bransgrove, 1994; Otto, 1986) έχουν δείξει ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στρες σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των Αυστραλών καθηγητών που φαίνεται να έχουν υψηλό στρες ανέρχεται στο ένα τρίτο. Αλλά και στην Ευρωπαϊκή έρευνα (2003) που συμμετείχαν 11

χώρες μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, παρατηρήθηκαν διαφορές στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών μεταξύ των χωρών. Σε όλα τα παραπάνω μια πιθανή εξήγηση ήταν οι πολιτιστικές διαφορές μεταξύ των πολιτών των διαφόρων χωρών, οι διαφορές στην κατάρτιση ή στα πρότυπα εκπαίδευσης ή οι διαφορές στις πρακτικές ή και το νόμο απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Επειδή μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί επαρκής εξήγηση ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν στη διαφοροποίηση αυτή.

Πάντως, έναν “αντίλογο” στην διεθνή βιβλιογραφία παραθέτει ο Karel, (1992, αναφ. στο Κάντας, 1996) ισχυριζόμενος ότι: «όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να επισημανθεί ότι ενώ τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης που παρουσιάζουν σε διάφορες έρευνες είναι μερικές φορές υψηλά, δεν έχουμε κάποια στοιχεία που να δείχνουν ότι η επαγγελματική αυτή κατηγορία αντιμετωπίζει κάποια αυξημένα προβλήματα ψυχικής ή σωματικής υγείας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είτε υπερβάλλουν στα σχετικά ερωτηματολόγια είτε (που είναι και το πιθανότερο) οι μεγάλες περίοδοι διακοπών και η συναδελφική στήριξη είναι σωτηρία στην περίπτωση τους.” Παρά τους γνωστούς περιορισμούς όμως που θέτουν οι μετρήσεις που βασίζονται σε αυτό-αναφορικά στοιχεία (π.χ. απαντήσεις κατά το κοινώς αποδεκτό/επιθυμητό), θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι η μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή την πρόσβαση στις υποκειμενικές τους εμπειρίες, όσον αφορά την εκτίμηση της ψυχικής τους υγείας (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Στην παρούσα έρευνα παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στα σχετικά υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, όπως και η μέση τιμή των οργανωσιακών μεταβλητών, κατά τη δεύτερη μέτρηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Γεγονός που δείχνει πως δεν διαφοροποιούνται τα επίπεδα των παραπάνω παραγόντων κατά τη διάρκεια της χρονιάς, τόσο ως προς το περιεχόμενο της εργασίας όσο και ως προς τις σχέσεις με τους συναδέλφους ή τον άμεσο προϊστάμενο τους. Ακόμη, δε φάνηκε να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα εξουθένωσης κατά το τέλος της χρονιάς, δεν δήλωσαν περισσότερο κουρασμένοι ή εξαντλημένοι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επιβεβαιώνοντας τα γενικότερα συμπεράσματα ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι ικανοποιημένοι και δεν βιώνουν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001a; Koustelios, 2003; Koustelios & Tsigilis, 2005; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλου, 2007; Τσιγγίλης, 2005). Θα πρέπει η ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων να γίνει με ιδιαίτερη επιφύλαξη γιατί ο ταυτοποιημένος

αριθμός των εκπαιδευτικών κατά τη δεύτερη μέτρηση είναι μικρός σε σχέση με το αρχικό δείγμα.

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν

Για τις ανάγκες της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν επτά διαφορετικά ερωτηματολόγια. Δυο από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα να μελετηθούν η επίδραση της εργασίας των εκπαιδευτικών προς την ικανοποίηση τους στον εργασιακό χώρο καθώς και στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης. Ειδικότερα για την επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της ικανοποίησης εργαζομένων των Koustelios και Bagiatis (1997). Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι πρόκειται για ένα έγκυρο όργανο με αποδεκτή εσωτερική συνοχή για την αξιολόγηση των πέντε διαστάσεων της ικανοποίησης. Οι διαστάσεις αυτές είναι «οι συνθήκες εργασίας», «ο μισθός», «η φύση της εργασίας», «ο άμεσος προϊστάμενος» και «ο οργανισμός ως σύνολο».

Οι Koustelios και Bagiatis (1997) σε άρθρο τους αφού παρέθεσαν τους δείκτες από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στο *Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης - Employee Satisfaction Inventory (ESI)* ανέφεραν ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης του μοντέλου. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας αφού οι δείκτες προσαρμογής του αρχικού μοντέλου ($M_{\text{αρχικό}}$), που ήταν σύμφωνο με το μοντέλο που εξέτασαν οι Koustelios και Bagiatis (1997), απείχαν αρκετά από τις κοινά αποδεκτές τιμές. Αντιθέτως οι δείκτες προσαρμογής έδειξαν ότι το μοντέλο των 19 θεμάτων με τρία συσχετιζόμενα σφάλματα, που βασίστηκε στην εργασία του Τσιγγίλη (2005), είχε σαφώς καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα. Το μοντέλο αυτό ήταν το ίδιο με το πρώτο μοντέλο με τη διαφορά ότι οι ερωτήσεις #1 και #2 φόρτιζαν στον παράγοντα «ο οργανισμός ως σύνολο» και όχι στον παράγοντα «συνθήκες εργασίας».

Ο Τσιγγίλης (2005) στην εργασία του είχε επισημάνει πως η εξέταση ενός μοντέλου το οποίο θεωρεί ότι τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους είναι ένας αυστηρός περιορισμός και δεν αντικατοπτρίζει τα πραγματικά δεδομένα (Bentler & Chou, 1987), ενώ μια αιτία που ίσως συμβάλλει στην εμφάνιση συσχετιζόμενων σφαλμάτων είναι η σειρά παρουσίασης των ερωτήσεων. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (ESI), οι ερωτήσεις του κάθε παράγοντα παρουσιάζονται μαζί και όχι με τυχαία σειρά, γεγονός που πιθανόν να συμβάλλει στην εμφάνιση των συσχετίσεων

αυτών. Ένα ακόμη μεθοδολογικό στοιχείο που αφορά το (ESI) είναι το γεγονός ότι σε κάθε παράγοντα υπάρχουν τόσο θετικά εκφρασμένες ερωτήσεις όσο και αρνητικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο ερωτήσεις #1 και #2, που αφαιρέθηκαν από τον παράγοντα των «συνθηκών εργασίας», ήταν αυτές που είχαν αρνητική έκφραση. Πιο πάνω αναφέρθηκαν με λεπτομέρεια οι πιθανές συνέπειες που έχει μια τέτοια πρακτική. Ανάλογα ήταν τα συμπεράσματα και στην παρούσα εργασία, αφού όπως προαναφέρθηκε υπήρξε συμφωνία με το μοντέλο Τσιγγίλη (2005), επιβεβαιώνοντας την πρόταση του για περαιτέρω βελτίωση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ESI. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το ερωτηματολόγιο μόνο με θετικές ερωτήσεις, οι οποίες θα εμφανίζονται με τυχαία σειρά, αποδεικνύοντας την ορθότητα των παραπάνω.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορούσε την επίδραση της εργασίας στο συναισθηματικό τομέα των εκπαιδευτικών ήταν της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για την επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών φυσικής αγωγής, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson (1981;1986). Η παραγοντική δομή καθώς και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης έχει εξεταστεί από πολλούς ερευνητές και φαίνεται πως είναι έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο που αξιολογεί τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001; Koustelios, & Kousteliou, 2001).

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου οργάνου απασχόλησαν πολλούς ερευνητές (π.χ., Byrne, 1991;1993;1994; Kantas & Vassilaki, 1997; Richardsen & Martinssen, 2004) όλοι όμως είχαν ως κοινή διαπίστωση ότι το μοντέλο των τριών παραγόντων έχει καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα σε σχέση με άλλα εναλλακτικά μοντέλα. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης η προσέγγιση ενός ικανοποιητικού μοντέλου επιτεύχθηκε με δυσκολία και έπειτα από αρκετές τροποποιήσεις του αρχικού μοντέλου. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Byrne (1994) σε εκπαιδευτικούς της Βορείου Αμερικής το τελικό μοντέλο που υιοθετήθηκε είχε δυο ερωτήσεις που εμφάνιζαν διπλές φορτίσεις (#11 και #12), ενώ έπρεπε να τεθούν και τρεις συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων των μεταβλητών που μετρήθηκαν. Σε άλλη έρευνα της ίδιας συγγραφέως (Byrne, 1991) πάλι σε εκπαιδευτικούς το τελικό μοντέλο έγινε αποδεκτό αφού διαγράφηκαν τέσσερις ερωτήσεις και τοποθετήθηκε μία συσχέτιση σφαλμάτων. Η εξέταση της δομής τους ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης στον Ευρωπαϊκό χώρο πραγματοποιήθηκε κυρίως στην Ολλανδία (Schaufeli, Daamen, & van Mierlo, 1994) και στη Νορβηγία (Richardsen & Martinussen, 2004) όπου διαπιστώθηκαν παρόμοιες με τη

Βόρειο Αμερική αδυναμίες.

Σε πολλές μελέτες εμπειρικά δοκιμάστηκαν και αξιολογήθηκαν οι προτεινόμενες τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης στα διάφορα στάδια εκπαίδευσης σε αρκετές χώρες με διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον, όπως στη Βόρεια Αμερική (Boles et al., 2000), στην Ολλανδία (Schaufeli et al., 1995) και την Ελλάδα (Kantas, 1996; Kantas & Vassilaki, 1997). Στον ελληνικό χώρο και ειδικά στην εκπαίδευση μια από τις λίγες ως τότε ερευνητικές προσπάθειες για τη μελέτη της δομής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τους Kantas και Vassilaki (1997), οι οποίοι χρησιμοποίησαν διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Αν και τα αποτελέσματά τους φάνηκε να στηρίζουν την προτεινόμενη δομή του ερωτηματολογίου, πέντε ερωτήσεις εμφάνισαν στατιστικά σημαντική φόρτιση σε περισσότερους από έναν παράγοντα (#1, #3, #6, #11 και #21).

Στην εργασία του Τσιγγίλη (2005) σε καθηγητές φυσικής αγωγής, παρατήρησε ότι οι ερωτήσεις #1 και #2 θα πρέπει να είχαν συσχετισμένα σφάλματα ή να είχε διαγραφεί η μία από τις δύο ερωτήσεις (Byrne, 1991; Boles et al., 2000). Η ερώτηση #12 που εντάσσεται στον παράγοντα «προσωπική επίτευξη» φάνηκε να φορτίζει και στην «επαγγελματική εξάντληση» (Byrne, 1991; Boles et al., 2000; Richardsen & Martinssen, 2004; Schaufeli & van Dierendonck, 1993). Η ερώτηση #16 που υποτίθεται ότι ανήκει στην «επαγγελματική εξάντληση» φάνηκε να φορτίζει και στην «προσωπική επίτευξη» (Byrne, 1991; Boles et al., 2000; Richardsen & Martinssen, 2004; Schaufeli & van Dierendonck, 1993). Επιπλέον, για το χώρο της εκπαίδευσης η ερώτηση #20 συχνά διαγράφεται, ενώ προστέθηκε και συσχέτιση μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτήσεων #10 και #11 και των ερωτήσεων #6 και #16 (Byrne, 1991;1994). Συνεπώς τα αποτελέσματα της έρευνας του ήταν σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες και ανέδειξαν αδυναμίες που είχαν ήδη παρατηρηθεί.

Στην παρούσα έρευνα το αρχικό μοντέλο ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του. Από την εξέταση των δεικτών προσαρμογής φάνηκε ότι το αρχικό μοντέλο δεν περιέγραψε ικανοποιητικά το μοντέλο. Τα τρία ερωτήματα εμφάνισαν χαμηλή φόρτιση < .27 στους αντίστοιχους παράγοντές τους, #9 (προσωπική επίτευξη), #14 (συναισθηματική εξάντληση) και #15 (αποπροσωποποίηση). Η εξέταση του πίνακα των τυποποιημένων υπολοίπων φανέρωσε ότι δύο μεταβλητές #8 και #20 (όπως Byrne, 1991;1994) είχαν ασυνήθιστα μεγάλες τιμές οι οποίες σε μερικές περιπτώσεις υπέρβαιναν το 4.

Σύμφωνα με τον Arbuckle (1999) εάν ένα μοντέλο είναι σωστό αναμένεται η απόλυτη τιμή των περισσότερων τυποποιημένων υπόλοιπων (standardized covariance residuals) να είναι μικρότερη του 2. Έτσι οι δύο αυτές μεταβλητές διαγράφηκαν και η

ανάλυση επαναλήφθηκε, παρ' ότι η προσαρμογή του μοντέλου των 20 ερωτήσεων στα δεδομένα φάνηκε ότι βελτιώθηκε, η εξέταση των δεικτών προσαρμογής έδειξε ότι υπήρχαν αρκετά περιθώρια βελτίωσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι εκ νέου τα ερωτήματα #9, #14 και #15 είχαν χαμηλή φόρτιση ($< .26$) και αποφασίστηκε να αποκλειστούν από περαιτέρω αναλύσεις. Επιπλέον η εξέταση των δεικτών τροποποίησης (modification indexes) φανέρωσε ότι το μοντέλο θα μπορούσε να βελτιωθεί με την εισαγωγή της συσχέτισης μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτημάτων #6 και #16 (όπως Byrne, 1991; 1994). Όταν η ανάλυση επαναλήφθηκε φάνηκε ότι το νέο μοντέλο ήταν αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρήθηκε ότι αποτελείται από 17 ερωτήσεις για την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, της «συναισθηματικής εξάντλησης», της «μειωμένης προσωπικής επίτευξης» και της «αποπροσωποποίηση». Οι δύο πρώτοι παράγοντες εμφάνισαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή, σε αντίθεση με τον τρίτο παράγοντα την «αποπροσωποποίηση» που παρουσίασε χαμηλές τιμές εσωτερικής συνοχής σύμφωνα με αρκετές διεθνείς έρευνες (Alvarez Gallego & Fernández Rios, 1991; Gil-Monte & Peiro, 1997; Fejgin et al., 1995; Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios & Tsigilis, 2005; Maslach & Schaufeli, 1993); Pascual, et al., 2003; Pisanti, et al., 2003; Τσιγγίλης, 2005).

Είναι πολύ σημαντικό να ερμηνευθούν επιφυλακτικά τα συμπεράσματα για το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των καθηγητών φυσικής αγωγής. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι τα κριτήρια που παρουσιάζουν οι Maslach και Jackson (1986) για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες αφορούν το άθροισμα των ερωτήσεων. Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα αφαιρέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις δεν δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης με τις νόρμες αυτές. Επιπλέον, οι Schaufeli και van Dierendock (1995) επισήμαναν ότι μπορεί να υπάρχουν αποκλίσεις στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, μεταξύ διαφόρων κρατών οι οποίες οφείλονται και σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές.

Επισημαίνεται ότι οι ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα «προσωπική επίτευξη» είναι θετικά διατυπωμένες, ενώ η ιδιαίτερα υψηλή μέση τιμή στον παράγοντα αυτό στην παρούσα έρευνα, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τα προσωπικά τους επιτεύγματα. Ανάλογα υψηλή ήταν και η μέση τιμή του παράγοντα αυτού στην έρευνα του Τσιγγίλη (2005) ο οποίος επισήμανε ότι θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής ερευνητικής δραστηριότητας κατά πόσο

οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητας τους εξαρτώνται από την επιθυμία για κοινωνική αποδοχή (social desirability).

Στην ερμηνεία των παραπάνω θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και ότι αρκετές έρευνες τείνουν να συμφωνήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι διατυπωμένη μία ερώτηση μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της μελέτης (Schriesheim & Eisenbach, 1995; Schriesheim, Eisenbach, & Hill, 1991). Για παράδειγμα, οι Schriesheim et al. (1991) έδειξαν ότι οι θετικές (από συντακτικής άποψης) ερωτήσεις με θετική έννοια (π.χ., είμαι ευχαριστημένος) είναι πιο αξιόπιστες και έχουν πιο ακριβείς απαντήσεις σε σχέση με τις αρνητικές ερωτήσεις με θετική έννοια (π.χ., δεν είμαι ευχαριστημένος), θετικές ερωτήσεις με αρνητική έννοια (π.χ., είμαι δυσαρεστημένος) και αρνητικές ερωτήσεις με αρνητική έννοια (δεν είμαι δυσαρεστημένος). Επιπλέον, τα αρνητικά διατυπωμένα θέματα-ερωτήσεις μπορεί να είναι η αιτία για την εμφάνιση προβλημάτων στην δομή ενός ερωτηματολογίου (Schriesheim & Eisenbach, 1995).

Μια επιπλέον αδυναμία που επισήμανε ο Τσιγγίλης (2005) ήταν πως κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης αρκετοί συνάδελφοι παραπονέθηκαν για τη κατανόηση διαφόρων ερωτήσεων, κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στην παρούσα εργασία. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα διάφορα προβλήματα στη δομή του ερωτηματολογίου που κατά καιρούς εντοπίστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να προβληματίσει τους μελλοντικούς ερευνητές πριν τη χρήση του εργαλείου αυτού. Εξίσου σημαντική θεωρείται η βελτίωση του υπάρχοντος ή η εύρεση ενός νέου εργαλείου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης με ισχυρά και σταθερά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, προσαρμοσμένου στα ελληνικά δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ήταν η *Κλίμακα Ασάφειας και Σύγκρουσης Ρόλων* (Role Conflict and Role Ambiguity) των Rizzo, House και Lirtzman (1970), σε προσαρμογή των Koustelios και Kousteliou (1998). Η μόνη διαφορά έγκειται στη λέξη αποδέκτης, η οποία μετεβλήθη στη συγκεκριμένη περίπτωση και έγινε *μαθητής*. Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ασάφειας ρόλων και της σύγκρουσης ρόλων στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι το αρχικό μοντέλο της ασάφειας ρόλων, που ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του (Rizzo, House & Lirtzman, 1970), δεν περιέγραφε ικανοποιητικά τα δεδομένα σύμφωνα με τους δείκτες προσαρμογής. Αυτό άλλαξε με την αφαίρεση της *ερώτησης 6* (Οι επεξηγήσεις – οδηγίες που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει

είναι ξεκάθαρες) (μεταβλητή, #instr) γιατί εμφάνιζε ασυνήθιστα μεγάλες τιμές. Τα αποτελέσματα της νέας ανάλυσης έδειξαν ότι το μοντέλο των πέντε ερωτήσεων ήταν αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων της ασάφειας ρόλων. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα ήταν μεγαλύτερες του .60, ενώ η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν .766, όταν σύμφωνα με τους Koustelios και Koustelίου, (1998), ο δείκτης Cronbach's alpha για την ασάφεια ρόλων 0.73. Η μέση τιμή του παράγοντα της ασάφειας ρόλων ήταν 2.12 με τυπική απόκλιση .98. Αυτό φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται χαμηλή ασάφεια ρόλου κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους στο σχολείο. Ανάλογα η έρευνα των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλου, (2007) έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό επίπεδο ασάφειας ρόλων. Η ασάφεια ρόλων μπορεί να οφείλεται είτε σε ασαφείς οδηγίες είτε σε αναποτελεσματική επικοινωνία, ενώ σχετίζεται όχι μόνο με την αβεβαιότητα των εργαζομένων αναφορικά με τις εργασιακές απαιτήσεις αλλά και με τον τρόπο που αναμένουν οι άλλοι (π.χ. συνάδελφοι, γονείς) να συμπεριφερθούν κατά την εργασία τους (Αργυράκης κ.ά., 2005; Baron, 1986; Koustelios et al., 2004; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Στην αξιολόγηση της σύγκρουσης ρόλων τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι το αρχικό μοντέλο της σύγκρουσης ρόλων, που ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του (Rizzo, et al. 1970), δεν περιέγραφε ικανοποιητικά τα δεδομένα. Η φόρτιση της μεταβλητής conflict1 στον έναν παράγοντα, που υπέθετε το μοντέλο ότι υπάρχει, δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Με την εξαίρεση της μεταβλητής αυτής δε βελτιώθηκαν τα αποτελέσματα της νέας ανάλυσης. Η εξέταση των δεικτών τροποποίησης (modification indexes) φανέρωσε ότι το μοντέλο θα μπορούσε να βελτιωθεί με την εισαγωγή συσχέτισης μεταξύ των σφαλμάτων των ερωτημάτων #2 και #6. Όταν η συσχέτιση αυτή εισήχθη στο μοντέλο όλοι οι δείκτες είχαν ικανοποιητικές τιμές. Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στον παράγοντα κυμάνθηκαν από .41 - .72, ενώ η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν .775 (σύμφωνα με τους Koustelios & Koustelίου, 1998) ο δείκτης Cronbach's alpha για τη σύγκρουση ρόλων ήταν 0.71). Έτσι το μοντέλο του ενός παράγοντα με επτά ερωτήματα έγινε αποδεκτό για την περιγραφή των δεδομένων της σύγκρουσης ρόλων. Η μέση τιμή του παράγοντα της σύγκρουσης ρόλων ήταν 3.43 με τυπική απόκλιση 1.26. Όπως φάνηκε οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει σύγκρουση ρόλων μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και μάλιστα περισσότερο έναντι της ασάφειας ρόλων.

Ανάλογα στην έρευνα των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος, (2007) φάνηκε ότι οι ο βαθμός σύγκρουσης ρόλων στους εκπαιδευτικούς κυμάνθηκε σε μέτρια, κατά

μέσο όρο, επίπεδα. Φαίνεται ότι η σύγκρουση ρόλων που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχετίζεται με την υπερφόρτωση ρόλου, η οποία αποτελεί μια συνηθισμένη μορφή σύγκρουσης ρόλων, όπου πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε έναν εργαζόμενο ταυτόχρονα (Wood et al., 1998). Αλλά και άλλοι παράγοντες όπως η διάψευση των προσδοκιών από το επάγγελμα, το χαμηλό σύστημα αμοιβών, οι συμπεριφορές που αναμένονται από αυτούς και πιθανός να αντιστρατεύονται προσωπικές τους αξίες, απόψεις και εκτιμήσεις, ενώ μπορεί να οφείλεται και στις αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Για την αξιολόγηση της αυτονομίας, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι το αρχικό μοντέλο του ενός παράγοντα με τις τέσσερις ερωτήσεις, που ήταν σύμφωνο με τον κατασκευαστή του (Beehr, 1976), περιέγραψε ικανοποιητικά τα δεδομένα. Η *αυτονομία* είναι το χαρακτηριστικό της *εργασίας* η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο η φύση της εργασίας παρέχει σημαντική ελευθερία, ανεξαρτησία και διακριτικότητα, τόσο κατά τον σχεδιασμό της όσο και κατά την επιλογή των διαδικασιών με τις οποίες θα εκτελεστεί, καθώς και τη λήψη των αποφάσεων. Η μέση τιμή του παράγοντα της αυτονομίας ήταν 3.20 με τυπική απόκλιση .58.

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής έδειξαν αρκετά υψηλά επίπεδα αυτονομίας επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση προηγούμενων ερευνητών ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη αίσθηση αυτονομίας και τη θεωρούν ως κάτι δεδομένο (Barnabé & Burns, 1994; Jansen, Kerkstra, Abu-Saad, & van der Zee, 1996). Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Koustelios και Tsigilis, (2005) σε έρευνα τους σε καθηγητές φυσικής αγωγής στον ελληνικό χώρο. Το μάθημα της φυσικής αγωγής στην Ελλάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υλικο-τεχνική υποδομή καθώς και από τις διάφορες καιρικές συνθήκες, μια και στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν κλειστά γυμναστήρια. Έτσι, σε συνθήκες περιορισμένης υλικο-τεχνικής υποδομής ή απότομης αλλαγής καιρικών συνθηκών οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν, γεγονός το οποίο τους αναπτύσσει ένα αυξημένο αίσθημα αυτονομίας (Koustelios & Tsigilis, 2005). Κατά συνέπεια, οι καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν το μάθημά τους, χωρίς να ακολουθούν αυστηρά το αναλυτικό πρόγραμμα σε αντίθεση με τις άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για την αξιολόγηση της ασφάλειας στην εργασία, έδειξαν ότι το μοντέλο του ενός παράγοντα, που ήταν σύμφωνο με τους κατασκευαστές του (Weiss, et al. 1967), μπορεί να γίνει αποδεκτό για

την περιγραφή των δεδομένων της. Η μέση τιμή του παράγοντα της ασφάλειας στην εργασία έδειξε ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής νιώθουν αρκετά ασφαλείς στον εργασιακό τους χώρο (M.O. = 3.81, T.A. = .930). Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι το επάγγελμα του καθηγητή στη χώρα μας είναι μόνιμης απασχόλησης και η απόλυση του είναι σχεδόν αδύνατη εκτός εάν προκύψει κάποιο ποινικό ζήτημα. Επιπρόσθετα οι περισσότεροι καθηγητές που απαρτίζουν το δείγμα ήταν μόνιμοι έναντι των αναπληρωτών και δε μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα από τη σύγκριση των απαντήσεων τους, για τυχόν διαφορές. Μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν επαρκή αριθμό δείγματος με μόνιμους και αναπληρωτές καθηγητές και να αναζητήσουν τυχόν διαφορές ως προς την ασφάλεια που αισθάνονται στον εργασιακό τους χώρο.

Αιτιατές σχέσεις

Οι αναλύσεις των διαχρονικών μετρήσεων στα δυο χρονικά σημεία, έγινε με τη χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων (Structural Equation Modeling, SEM). Η εφαρμογή των δομικών μοντέλων χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η αιτιατή σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο της ανάλυσης συσχετίσεων και ανάλυσης παλινδρόμησης είναι ότι το πλέγμα των προτεινόμενων σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών εξετάζεται ταυτόχρονα περιορίζοντας το σφάλμα τύπου I στο προκαθορισμένο επίπεδο. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτού του είδους των αναλύσεων είναι ότι επιτρέπει την εξέταση της υπόθεσης, πως τα λάθη των μετρήσεων που σχετίζονται με κάθε δείκτη (indicator), σχετίζονται με τα λάθη μέτρησης και των άλλων δεικτών.

Ο Joreskog (1979) υποστήριξε ότι μπορούν να επιτευχθούν ακριβείς εκτιμήσεις των συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών αν συνυπολογίζονται οι συσχετισμοί μεταξύ των λαθών. Για αυτό το λόγο, συσχετισμένες μοναδικότητες έγινε δυνατό να υπολογιστούν μεταξύ των μεταβλητών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε διαχρονικές μελέτες, όπου τα ίδια άτομα καλούνται να συμπληρώσουν τα ίδια όργανα μέτρησης σε πολλά διαφορετικά χρονικά διαστήματα, όπως στη παρούσα μελέτη σε δύο χρονικές στιγμές.

Η ισχύς της σχέσης μεταξύ αυτών των μεταβλητών έχει παρουσιαστεί και σε άλλες έρευνες (Brookings, et al., 1985; Duxbury, et al., 1984; Justice, et al., 1981; Rimmerman, 1989) και φάνηκε ότι είχαν κοινά χαρακτηριστικά (Harrison, 1980;

Karger, 1981; McNeely, 1983), χωρίς ταυτόσημες διαστάσεις (Landsbergis, 1988; Maslach & Jackson, 1981; Riggall, et al., 1984). Στην παρούσα έρευνα από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επιλέχθηκε η διάσταση της «συναισθηματικής εξάντλησης» διότι θεωρείται ως το κύριο στοιχείο της (Maslach *et al.*, 2001), αλλά και η διάσταση «προσωπική επίτευξη», ενώ από την επαγγελματική ικανοποίηση επιλέχθηκε η διάσταση η «ίδια η φύση της εργασίας», διότι τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε προγενέστερες εμφάνισε τη μεγαλύτερη φόρτιση στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εργαζομένων (Koustelios & Tsigilis, 2005).

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δομικών μοντέλων στην εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ της «συναισθηματικής εξάντλησης» και της διάστασης «φύση της εργασίας», φάνηκε ότι από την πρώτη χρονική στιγμή έχουν μια μέτρια αρνητική σχέση ($r = - .30, p < .001$), ως προς την επίδραση του ενός παράγοντα στον άλλο, η «συναισθηματική εξάντληση» είχε αρνητική επίδραση στη «φύση της εργασίας» με τιμή $-.16$, ενώ ο παράγοντας «φύση της εργασίας» δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «συναισθηματικής εξάντλησης». Όπως φάνηκε ο εκπαιδευτικός που είναι συναισθηματικά εξαντλημένος δε βιώνει ιδιαίτερη ικανοποίηση από το επάγγελμα του. Αντιθέτως το ότι είναι ικανοποιημένος με αυτό δεν προεξοφλεί ότι δε θα εμφανίσει συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης. Παρόμοια και άλλοι ερευνητές θεωρούν την εξουθένωση ως αιτία της ικανοποίησης (Burke, 1987; Burke & Greenglass, 1988; Cunningham, 1983; Jayaratne, et al., 1986). Αντίθετα ήταν τα συμπεράσματα της Platsidou, (2010) σε έρευνα της σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπίστωσε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση από την ίδια την εργασία προβλέπει τη συναισθηματική εξάντληση, την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση.

Ο Cherniss (1980) θεωρεί ότι οι πηγές στρες έχουν ως αποτέλεσμα την ψυχολογική εξουθένωση που στη συνέχεια οδηγεί στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται αρνητικά με την εξουθένωση, τις πηγές στρες και τις αρνητικές εργασιακές συνθήκες και θετικά με την ικανοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον. Η δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού με την εργασία του αυξάνει σε αναλογία με την αύξηση των πηγών εργασιακού άγχους και την ψυχολογική εξουθένωση που αισθάνεται. Με τη διαχρονική μελέτη φάνηκε η ψυχολογική εξουθένωση ως αιτία χαμηλής ικανοποίησης και όχι αντίστροφα (Burke, et al., 1984). Οι Pisanti, et al., (2003) διαπίστωσαν στην έρευνα τους ισχυρή σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση, την επαγγελματική ικανοποίηση και με τα σωματικά προβλήματα.

Αντίθετα, άλλοι ερευνητές θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση ως αιτία για την ψυχολογική εξουθένωση (Dolan, 1987; Leiter, 1988; Pines et al., 1981; Rottier et al., 1984; Stout & Williams, 1983). Στην παρούσα εργασία, κατά την εξέταση της σχέσης των παραγόντων «φύση της εργασίας» και «προσωπικής επίτευξης», στην χρονική στιγμή της πρώτης μέτρησης οι παράγοντες της «φύσης της εργασίας» και της «προσωπικής επίτευξης» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .32, p < .001$). Ο παράγοντας «προσωπικής επίτευξης» δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στη «φύση της εργασίας», ενώ ο παράγοντας «φύση της εργασίας» είχε θετική επίδραση στον παράγοντα «προσωπικής επίτευξης», με τιμή .14. Όπως φαίνεται ο παράγοντας της εξουθένωσης δεν επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση του καθηγητή φυσικής αγωγής, αντιθέτως ο εκπαιδευτικός που είναι ικανοποιημένος με το επάγγελμα του έχει και υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης, πιστεύει πως τα καταφέρει πολύ καλά.

Η προσωπική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το περιεχόμενο της εργασίας τους και την άσκηση του έργου τους, φαίνεται να συνδέεται με το γεγονός ότι επιζητούν έντονα την επιτυχία, θέλοντας να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης και νιώθουν το αίσθημα της δημιουργίας ικανοποιώντας την ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης. Επιπλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην ελληνική κοινωνία, ιστορικά και διαχρονικά διατηρεί μια αίγλη, καθώς μπορεί να θεωρηθεί και επάγγελμα που ασκεί διακριτή εξουσία σε μια άλλη ομάδα (μαθητών, γονέων) (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Συνεπώς, η συνεχής ικανοποίηση του παράγοντα της προσωπικής επίτευξης, συνδέεται με την ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της γνωσιολογικής προσφοράς τους απέναντι στο μαθητή (Μιχόπουλος, 1996).

Στην Ευρωπαϊκή έρευνα (2003) όπου διερευνήθηκε μεταξύ άλλων και η σχέση ικανοποίησης και εξουθένωσης εκπαιδευτικών, οι Pascual, et al. (2003) διαπίστωσαν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των Ιταλών εκπαιδευτικών που συνοδεύταν από υψηλό βαθμό προσωπικής επίτευξης και χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης, ενώ από την άλλη πλευρά ισχυρίστηκαν χαμηλό βαθμό κοινωνικής υποστήριξης και υψηλό σωματικών προβλημάτων. Στην Αγγλία οι Griva και Joekes, (2003), διαπίστωσαν υψηλή εξουθένωση και σωματικά προβλήματα με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και χαμηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης. Στη Φιλανδία επίσης, οι Rasku και Kinnunen, (2003) διαπίστωσαν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και υψηλή προσωπική επίτευξη με χαμηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης και σωματικών προβλημάτων. Ενώ, οι καθηγητές στην Ολλανδία εμφανίσθηκαν σε σχέση με τους

συναδέλφους τους στις άλλες χώρες λιγότερο ικανοποιημένοι και με υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης έναντι των άλλων χωρών, με περισσότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης και χαμηλά ποσοστά σωματικών προβλημάτων και συναισθηματικής εξάντλησης (van Verhoeven, Kraaij, Joekes & Maes, 2003).

Οι Koustelios και Tsigilis (2005) στην έρευνα τους διαπίστωσαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης. Οι δύο έννοιες ήταν αρνητικά συσχετισμένες, όπως βρέθηκε και από τους Pines et al., (1980), και τον Dolan, (1987). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση είχε αρνητική σχέση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και θετική με την προσωπική επίτευξη. Οι Maslach και Schaufeli (1993) είχαν παρόμοια συμπεράσματα για τις δυο διαστάσεις της εξουθένωσης αλλά η επαγγελματική ικανοποίηση δεν εμφάνισε σημαντική συσχέτιση με την προσωπική επίτευξη.

Οι Sarros και Sarros (1987) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξουθένωση του εκπαιδευτικού. Πιστεύεται πως μια καλύτερη κατανόηση της σχέσης τους μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση μιας πολυμεταβλητής προσέγγισης, αφού και η εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολυδιάστατες έννοιες (Cordes & Dougherty, 1993). Οι Schaufeli και Enzmann (1998) ανέλυσαν ξανά τα συμπεράσματα των Lee και Ashforth (1996), προσθέτοντας στη μετανάλυση, 15 καινούριες μελέτες για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης. Μεταξύ των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση είχε τον υψηλότερο συσχετισμό με την επαγγελματική ικανοποίηση, και ακολούθησε η συναισθηματική εξάντληση και η προσωπική επίτευξη. Αντίθετα, οι Skaalvik και Skaalvik, (2009), διαπίστωσαν άμεση σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης μόνο με την συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική επίτευξη στους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και γυμνασίων στη Νορβηγία.

Στην παρούσα έρευνα, από τις συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των οργανωσιακών μεταβλητών και των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, φάνηκε πως οι παράγοντες της ικανοποίησης είχαν χαμηλή αρνητική σχέση με τη “σύγκρουση ρόλων”, όπως η “φύση της εργασίας” (-.15), ο “άμεσος προϊστάμενος” (-.15) και ο “οργανισμός ως σύνολο” (-.19). Φάνηκε ότι υπάρχει σχέση στην ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής από το επάγγελμα τους, τον προϊστάμενο και την υπηρεσία στο σύνολο της και της σύγκρουση ρόλων στο χώρο του σχολείου. Στον ελληνικό χώρο και όχι μόνο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δυο από τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά του

εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν αρνητικά και την επαγγελματική ικανοποίηση (Αργυράκης, κ.ά. 2005; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, et al., 2004; Wood et al., 1998). Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν επικρατεί σύγχυση σχετικά με τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τα προνόμια, τότε η δυσαρέσκεια αυξάνεται (Fisher & Gitelson, 1983; Jackson, et al. 1986; Mathieu & Zajac, 1990). Και παλαιότερα οι Kahn et al.(1964) ανέφεραν ότι τα άτομα που υποφέρουν περισσότερο από τη σύγκρουση ρόλου είχαν μικρότερη ικανοποίηση από τη δουλειά και μεγαλύτερη ένταση. Παρ' όλα αυτά, ο Spector (1997) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα των ερευνών του δεν αποδεικνύουν ικανοποιητικά ότι η σύγκρουση αλλά και η ασάφεια ρόλων επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο “οργανισμός ως σύνολο” είχε θετική σχέση με την “ασφάλεια εργασίας”(15) και την “αυτονομία” (14). Οι θετικές σχέσεις με τον οργανισμό ως σύνολο οφείλονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν μόνιμη σχέση εργασίας, έτσι αισθάνονται ασφαλείς στην εργασία τους, μια και δεν τίθεται θέμα απόλυσης τους εκτός εάν προκύψει ποινικό αδίκημα, αλλά και ούτε μετακίνησης χωρίς τη θέληση τους. Στο θέμα της αυτονομίας όπως ήδη έχει αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη αίσθηση αυτονομίας και τη θεωρούν ως κάτι δεδομένο (Barnabé & Burns, 1994; Jansen *et al.*, 1996). Σύμφωνα με τους Perie και Baker (1997), οι συνθήκες των εργασιακών χώρων όπως η σαφήνεια ρόλου και η αυτονομία των εκπαιδευτικών είχαν θετική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Koustelios και Tsigilis, (2005) σε έρευνα τους σε καθηγητές φυσικής αγωγής στον ελληνικό χώρο. Η αυτονομία τους οφειλόταν κυρίως στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στο ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν το μάθημά τους, χωρίς να ακολουθούν αυστηρά το αναλυτικό πρόγραμμα σε αντίθεση με τις άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών.

Από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης η “προσωπική επίτευξη” είχε χαμηλή αρνητική σχέση με την “ασάφεια ρόλων” (-.13). Όπως φάνηκε υπάρχει σχέση στο πόσο ικανοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με την ασάφεια ρόλων ως προς το τι θα κάνουν και πως θα γίνουν αποδοτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Έρευνα των Kickul και Posing (2001) έδειξε ότι η σύγκρουση ρόλων οδηγεί σε εξουθένωση, ενώ αργότερα διαπίστωσαν ότι η σύγχυση, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλου καθώς και η διάψευση των επαγγελματικών προσδοκιών συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι ερευνήτριες βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις όσον αφορά τη σύγκρουση οικογενειακού και εργασιακού ρόλου με τη συναισθηματική

εξάντληση (κυρίως στις γυναίκες), η οποία αποτελεί έναν από τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης (Posing & Kickul, 2003). Ο Dorman, (2003) παρατήρησε ότι η προσωπική επίτευξη ήταν συσχετισμένη με την συμφωνία στόχων, τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, την προσωπική αλληλεπίδραση μαθητή-καθηγητή και τον προσανατολισμό στόχων όπως τον ορίζει ο καθηγητής. Γενικότερα, πλήθος ερευνητών συμφωνούν ότι η σύγκρουση ρόλων (Cordes & Dougherty, 1993; Low, et al., 2001; Sethi, et al., 1999; Singh, Goolsby, & Rhoads, 1994) όπως και η ασάφεια ρόλων (Burke & Greenglass, 1995b; Low, et al. 2001; Sethi, et al. 1999; Starnaman & Miller, 1992) είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην εξουθένωση.

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1977; 1978) υποστήριξαν ότι το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- α) Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου.
- β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- δ) Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.
- ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

Η διάσταση της εξουθένωσης “συναισθηματική εξάντληση” είχε χαμηλή θετική σχέση και με την “αυτονομία” (.15), αυτό δείχνει πως η αυτονομία που έχουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο εκπαιδευτικό τους έργο γενικότερα, σχετίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση που μπορεί να βιώσουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Οι Peeters και Rutte (2005) διαπίστωσαν ότι οι απαιτήσεις της εργασίας, η αυτονομία και η διαχείριση του χρόνου προκαλούν κυρίως συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς. Αλλά και πολλοί άλλοι ερευνητές (όπως, Abel & Sewell, 1999; Fimian & Blanton, 1987; Friedman, 1991; Wolpin et al., 1991), υποστήριξαν ότι πολλοί παράγοντες σχετικοί με την εργασία όπως οι: η ασάφεια ρόλου και η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη υποστήριξης και η έλλειψη αυτονομίας, έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την εξουθένωση των καθηγητών.

Η άλλη διάσταση της εξουθένωσης η “αποπροσωποποίηση” είχε αρνητική σχέση με την “ασφάλεια εργασίας” (-.14). Φάνηκε ότι η μόνιμη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών έχει σχέση με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Το γεγονός ότι δεν θα χάσουν την εργασία τους, έχει σχέση με την αδιάφορη στάση που μπορεί να εμφανίζουν στο χώρο της εργασίας τους. Αυτό μπορεί να ερμηνεύει και τη χαμηλή θετική

σχέση που είχε η “συναισθηματική εξάντληση” με την “ασφάλεια εργασίας” (.17), η σιγουριά της εργασίας τους μπορεί να οδηγεί σε έλλειψη παρακίνησης και η εργασία τους να μετατρέπεται σε ρουτίνα. Αυτή η ρουτίνα σχετίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση, που μπορεί να αναπτυχθεί εξαιτίας των επαναλαμβανόμενων περιεχομένων, της έλλειψης ενδιαφερόντων και κινήτρων στον εργασιακό τους χώρο.

Το θέμα της ρουτίνας αναφέρθηκε και στην έρευνα των Romaki και Anagnostopoulou, (2003) όπου παρατηρήθηκε ότι οι απαιτήσεις δεν παρουσίασαν γραμμική σχέση με την συναισθηματική εξάντληση και αυτό ερμηνεύθηκε από το γεγονός, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από τη μια πλευρά ζουν κάτω από την πίεση των μεγάλων απαιτήσεων, από την άλλη τα περιεχόμενα είναι επαναλαμβανόμενα και μονότονα, εξαιτίας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, την ελλιπή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη μόνιμη εργασιακή σχέση. Μάλιστα οι Έλληνες στη θετική πλευρά ομολόγησαν τις καλές εργασιακές συνθήκες, ενώ στην αρνητική πλευρά ανέφεραν τον λιγοστό έλεγχο. Αυτά υποστηρίχθηκαν και στην έρευνα των Kantas και Vassilaki (1997) και αποδόθηκαν στο μεγάλο χρόνο διακοπών, τον μικρό αριθμό ωρών επίσημης διδασκαλίας αλλά και στην έλλειψη ευκαιριών λήψης αποφάσεων κατά την εργασία τους.

Η σχολική ρουτίνα είναι ένα πρόβλημα που συχνά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο τους παρεμποδίζει στο να αναπτύξουν κίνητρα και να υλοποιήσουν στόχους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσκόλληση στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία έχουν αυστηρό και απαιτητικό χαρακτήρα, με κατευθυνόμενους στόχους και περιεχόμενο. Πολλοί αντιδρούν και προσπαθούν, μέσα από τα εμπόδια και τις περιορισμένες δυνατότητες που τους δίνει το σχολικό περιβάλλον, να διαφύγουν με ποικίλους τρόπους, όπως επιζητώντας την αλλαγή σχολείων, εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης, αλλαγή στη δομή του μαθήματος, συμμετοχή σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια, υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων, πραγματοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, σπάσιμο του αναλυτικού προγράμματος. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, το επίσημο κράτος δε λαμβάνει υπ’ όψιν του αυτή τη σημαντική παράμετρο της ρουτίνας, ώστε να προτείνει τρόπους που θα ανανεώνει και θα εξελίσσει το σχολείο παράλληλα με τις απαραίτητες αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες δεν αξιοποιούν τις εν δυνάμει δυνατότητές τους για την προσέγγιση της γνώσης (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006).

Ως προς τη διαχείριση του χρόνου η ερώτηση είναι μόνο μια (θεωρώ ότι δεν μπορώ να είμαι αποδοτικός/η και να έχω αρκετή ποιότητα στην εργασία μου μέσα στο χρόνο

που έχω στη διάθεσή μου). Η μέση τιμή της διαχείρισης χρόνου ήταν σε μέτρια επίπεδα και στις δυο μετρήσεις {M.O.=2.88(1.10), M.O.= 2.93(1.06)}, δεν διαπιστώθηκε όμως να σχετίζεται σημαντικά, με κάποια από τις διαστάσεις της ικανοποίησης ή της εξουθένωσης. Αν και ερευνητές όπως η Lang (1992) διαπίστωσαν ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης, στρες και σωματικών συμπτωμάτων σε επαγγελματίες με ιδιαίτερα αυστηρά και σκληρά προγράμματα εργασίας, ενώ είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχική υγεία των εργαζομένων, ενδεχομένως γιατί ενισχύει την αίσθηση του ελέγχου που έχουν στην εργασία τους (Macan, 1994). Ανάλογα οι Peeters και Rutte (2005) διαπίστωσαν ότι η κακή διαχείριση του χρόνου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση.

Τα αποτελέσματα ως προς τις συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των οργανωσιακών μεταβλητών και των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης κατά τη δεύτερη μέτρηση είναι παρόμοια με της πρώτης μέτρησης. Διαπιστώθηκαν ανάλογες σχέσεις με μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τις τιμές μεταξύ των μεταβλητών, ενισχύοντας τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ως προς τις συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν μπορούν να γενικευθούν εξαιτίας του μικρού δείγματος της αρχικής μέτρησης αλλά και κατά τη την ταυτοποίηση της δεύτερης μέτρησης που πραγματοποιήθηκε.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση δομικών μοντέλων στην εξέταση της αιτιατής σχέσης μεταξύ της οργανωσιακής μεταβλητής “σύγκρουση ρόλων” και της διάστασης της επαγγελματικής ικανοποίησης “οργανισμός ως σύνολο”, αφού κατά την ανάλυση δομικών μοντέλων οι δυο μεταβλητές έδειξαν μέτρια αρνητική σχέση ($r = -.24, p < .001$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο ο παράγοντας “σύγκρουση ρόλων” είχε αρνητική επίδραση στον παράγοντα “οργανισμός ως σύνολο”. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται πολλές φορές σε ένα ή και περισσότερα σχολεία, σε συνεργασία με έναν ή και περισσότερους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, με έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (όπως κλειστών γυμναστηρίων), ελλιπή εξοπλισμό, ακόμη και απλών αναλώσιμων υλικών (όπως μπάλες). Πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν από τις ελλείψεις χωρίς την απαραίτητη στήριξη τόσο από τον άμεσο προϊστάμενο (διευθυντή) αλλά κυρίως από τον οργανισμό στο σύνολο του (σχολική μονάδα - υπουργείο Παιδείας) που δε φροντίζει να υπάρχει ο αναγκαίος εξοπλισμός. Από την άλλη, πολλές φορές τους ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη βοήθεια και συνεργασία από άλλους συναδέλφους, που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές (π.χ. εορταστικές εκδηλώσεις, παρελάσεις,

σχολικοί αγώνες), ενώ άλλοτε οι καθηγητές έρχονται σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να ολοκληρώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (π.χ. προπονήσεις και μετακινήσεις μαθητών κατά τους σχολικούς αγώνες). Όταν στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός διαπιστώνεται σύγκρουση ρόλων κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, εκφράζει έλλειψη ικανοποίησης και δυσαρέσκεια για τον οργανισμό στο σύνολο του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Πρακτικές εφαρμογές

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης θα μπορούσε να έχει πρακτική εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, όπως και το ότι δε βιώνουν ιδιαίτερα συμπτώματα εξουθένωσης. Σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι η σχέση αιτίας αιτιατού, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν συναισθηματικά εξαντλημένοι δήλωσαν δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, όπως και ότι όσοι ήταν ικανοποιημένοι εξέφρασαν υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει πρόληψη ώστε να μην αναπτυχθούν συμπτώματα εξουθένωσης, αλλά και η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων της για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα με κατάλληλες παρεμβάσεις και να υποστηριχθούν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί, εξασφαλίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα διοικητικά στελέχη του οργανισμού θα πρέπει έγκαιρα να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα, όπως η παροχή βοήθειας στους νέους υπαλλήλους ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, κατά την προετοιμασία για την εργασία και την περιβαλλοντική προσαρμογή τους και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εξουθένωσης (Stanton, et al. 1998).

Από την άλλη, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει όλα τα στοιχεία που συσχετίζονται με το στρες: γραφειοκρατική δομή και όλο και περισσότερο εντατικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και την κοινωνία. Μια σειρά παραγόντων η οποία σχετίζεται με τον τρόπο και τους όρους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Ο αριθμός των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες αυτής της κατηγορίας. Για τους καθηγητές η πιθανότητα συναισθηματικού στρες είναι υψηλή αφού δουλεύουν με τάξεις 35 μαθητών και άνω για μακρόχρονες περιόδους. Οι υπερπληθείς τάξεις, όταν συνδυάζονται με αυξημένες προβληματικές καταστάσεις (μαθησιακά προβλήματα, παραβατικές συμπεριφορές μαθητών), διαμορφώνουν ασφυκτικό περιβάλλον για το διδακτικό έργο.

Ακόμη, οι παράγοντες που αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων. Προβληματικές συνθήκες στέγασης, θέρμανσης, υγιεινής και ασφάλειας, μικρές και ακατάλληλες αίθουσες, ακατάλληλος φωτισμός, ενοχλητικοί θόρυβοι, συχνά πέρα από τα επιτρεπτά όρια, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου και των μαθητών. Τέλος, ο τρόπος οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων χαρακτηρίζεται από αύξουσα ένταση των τεχνικών και γραφειοκρατικών διαδικασιών. Έτσι, αποπροσωποποιούνται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους και επιτείνεται η αποξένωση και μέσα στην τάξη. Αυτό σημαίνει πως οι καθηγητές είναι επιρρεπείς στη συναισθηματική εξάντληση και τις αποθαρρυντικές εμπειρίες (Maslach & Leiter, 1999). Σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας και το χαμηλό βαθμό υποδομών και κοινωνικής υποστήριξης, το αποτέλεσμα είναι οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές με επιπτώσεις στην ευεξία των καθηγητών και τη μάθηση των μαθητών (Dorman, 2003). Κάποιες έρευνες (Hock, 1988; Lamude, Scudder, Furno-Lamude, 1992) έχουν υποστηρίξει ότι ο βαθμός παρατήρησης του άγχους των καθηγητών από τους μαθητές εξηγεί γιατί οι μαθητές αντιστέκονται στις προσπάθειες των καθηγητών να διατηρήσουν την τάξη. Οι Siedman και Zager (1986) αναφέρουν ότι καθηγητές με αδύναμο εγώ, υψηλό άγχος και ανεπαρκείς οργανωτικές ικανότητες είναι πιο επιρρεπείς στην συναισθηματική αποδυνάμωση και τις αρνητικές στάσεις προς τους μαθητές.

Το σημαντικό είναι πως πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εργάζονται παρά τα συμπτώματα εξουθένωσης που εκδηλώνουν (Dworkin, 1985; Hock, 1988) ή τις ενδείξεις ότι έχουν μειωμένες δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης (Smith & Bourke, 1992). Οι καθηγητές που είναι εξουθενωμένοι υποφέρουν από ευερεθιστότητα (Huberman, 1993), και έχει βρεθεί πως ευθύνονται για την απάθεια των μαθητών (Jenkins & Calhoun, 1991). Ακόμη η εξουθένωση που βιώνουν επηρεάζει αρνητικά τους ίδιους τους καθηγητές, τους μαθητές τους και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001), έτσι κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί και να προωθηθεί χρήση των εργαλείων που να μπορούν με ακρίβεια να μετρήσουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ακόμη έχει επισημανθεί ότι η διευθυντική υποστήριξη είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση της εξουθένωσης. Ως επακόλουθο, προτείνεται η εκπαίδευση των διευθυντών ώστε να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια της εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη για την ελαχιστοποίηση της εξουθένωσης στον εργασιακό χώρο (Seltzer & Numerof, 1988). Παραδείγματος χάρη, οι Laymen και Guyden (1997) παρατήρησαν ότι οι εσωστρεφείς άνθρωποι διατρέχουν

μεγαλύτερο κίνδυνο εξουθένωσης από ότι οι εξωστρεφείς άνθρωποι. Επιπλέον, οι Burke και Richardsen (1996) επιβεβαίωσαν ότι οι υπάλληλοι που ήταν ανυπόμονοι και με εμμονές, αλλά και όσοι ήταν ευαίσθητοι, συναισθηματικοί, ιδεαλιστές και υπερβολικά ενθουσιώδης ήταν εξίσου επιρρεπείς στην εξουθένωση. Με τον προσδιορισμό αυτών των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που μπορούν να καταστήσουν ένα πρόσωπο ευαίσθητο στην εξουθένωση, πρότειναν ότι αυτοί που έχουν θέσεις προϊσταμένων καθώς και οι επαγγελματίες που ασχολούνται με το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν, να προλάβουν και να βελτιώσουν την κατάσταση στο χώρο εργασίας. Φροντίζοντας ακόμη κι αν χρειάζεται να ενταχθούν οι υπάλληλοι σε προγράμματα πρόληψης της εξουθένωσης, με την έγκαιρη συμμετοχή τους σ' αυτά.

Οι πολλαπλές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αναδεικνύουν τις διαστάσεις αυτού του προβλήματος, ανάγοντάς το από ατομικό επίπεδο σε ένα ιδιαίτερο οργανωτικό πρόβλημα, το οποίο χρειάζεται έγκυρη και έγκαιρη ορθή αξιολόγηση και παρέμβαση, όπως φαίνεται παρακάτω:

Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο (English & Baker, 1983; Karasek & Theorell, 1990; Plante & Robin, 1990; Sutherland & Cooper, 1992;2003; Travers & Cooper, 1996; Wetherall, 2002). Αναφέρονται στις προσπάθειες που μπορεί να κάνει ο ίδιος ο εργαζόμενος:

- *Έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων:* Είναι σημαντικό για τον εργαζόμενο να μην αγνοήσει κάποιες ενδείξεις επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως οργανικά ή ψυχοκοινωνικά συμπτώματα.
- *Επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών:* Η επανεκτίμηση των στόχων, των προσδοκιών και των κινήτρων των εργαζομένων βοηθάει στην αποφυγή του μόνιμου άγχους, στην αναγνώριση στοιχείων εγωισμού στα πλαίσια της εργασίας, στην επίτευξη των στόχων και στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία, καθώς και στην καλύτερη εδραίωση του εργαζόμενου στον εργασιακό του χώρο. Καθώς επίσης επιτυγχάνεται ο καλύτερος έλεγχος και η διαχείριση του χρόνου εργασίας μέσω των παραπάνω ενεργειών.
- *Αναζήτηση υποστήριξης:* Είναι πολύ σημαντική η αναζήτηση βοήθειας στα προβλήματά του και υποστήριξης του εργαζόμενου, είτε από φίλους και συνεργάτες, είτε από επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Είναι φανερό ότι η υποστήριξη λειτουργεί θεραπευτικά μόνο για τα άτομα που την αποδέχονται, γι' αυτό και κρίνεται πολύ σημαντική η ίδια η αναγνώριση της ανάγκης βοήθειας του επαγγελματία. Η στήριξη μειώνει το εργασιακό άγχος και τις πιθανότητες να νοσήσει ο εργαζόμενος. Για

κάθε εργαζόμενο θα πρέπει να υπάρχει ένα ολοκληρωμένο υποστηρικτικό δίκτυο στο χώρο της δουλειάς του, που να δίνει δυνατότητες έκφρασης, υποστήριξης και αντιμετώπισης των επερχόμενων εργασιακών προβλημάτων.

- *Ενασχόληση με ενδιαφέροντα και δραστηριότητες εκτός εργασίας:* Δίνει τη δυνατότητα εκτόνωσης του επαγγελματία και συνήθως προάγει την επικοινωνία, υπάρχουν όλο και περισσότερα στοιχεία που δείχνουν ότι η άσκηση έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τη σωματική όσο και για την ψυχική υγεία.
- *Τεχνικές χαλάρωσης, όπως η γιόγκα, η προοδευτική χαλάρωση και ο διαλογισμός.* Οι τεχνικές αυτές μπορούν να μας ανακουφίσουν από τα σωματικά προβλήματα που δημιουργεί η επαγγελματική εξουθένωση, ανεξάρτητα από τα αίτια που την προκαλούν.
- *Αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως η βελτίωση των ικανοτήτων στην επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση, την έκφραση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη της διεκδικητικότητας (όπως το να λέμε «όχι» όταν χρειάζεται), οι αλλαγές αυτές περιλαμβάνουν επίσης την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και των χρημάτων μας, καθώς και τη μείωση των πιέσεων του περιβάλλοντος.*
- *Προσωπική επιλογή της θέσης εργασίας:* Αυξάνει την αίσθηση ελέγχου και την αποφασιστικότητα του εργαζόμενου.
- *Επιλογή νέας θέσης εργασίας.*

Παρεμβάσεις σε οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο. Αναφέρονται σε ενέργειες την ευθύνη των οποίων έχει η διοίκηση του εργασιακού χώρου (Elkin & Rosch, 1990; Matteson & Ivancevich, 1987; Travers & Cooper, 1996; Cooper, et al. 2001):

- Οργάνωση σεμιναρίων-ημερίδων και παροχή δυνατοτήτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης, ειδικά σε θέματα αντιμετώπισης του εργασιακού στρες
- Εκπαίδευση των εργαζομένων στην αναγνώριση των ψυχολογικών προβλημάτων με ψυχολογικές και σωματικές εκφάνσεις, τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους.
- Δημιουργία ομάδων ψυχολογικής υποστήριξης, τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για τους συγγενείς τους.
- Προώθηση των μεθόδων υποκίνησης των εργαζομένων
- Παροχή δυνατοτήτων πολυμορφίας στο εργασιακό περιβάλλον

- Περιοδική διενέργεια μελετών-εργασιών για το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων και τους παράγοντες που την προκαλούν-διατηρούν και προσπάθεια εξάλειψης των στρεσογόνων αυτών παραγόντων.
- Δημιουργία ειδικών τμημάτων και θέσεων εργασίας με εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχίατροι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί) για το συντονισμό και την επίλυση προβλημάτων επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Καλύτερη οργάνωση του πλαισίου εργασίας, με σαφώς προσδιορισμένους ρόλους και αρμοδιότητες.
- Ατομική και ομαδική εποπτεία των εργαζομένων.
- Ενίσχυση συναντήσεων των μελών του προσωπικού για τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και της συνεργασίας τους.

Οι παρεμβάσεις για τη διαχείριση του χρόνου είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αύξηση της ψυχοσωματικής ευεξίας και μπορούν να συνδράμουν στην πρόληψη της έντασης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σημαντικό για τη διαχείριση του χρόνου είναι να εφαρμόζεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο άλλων τεχνικών αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η χαλάρωση και η κοινωνική υποστήριξη (Nicholson, 1995). Σύμφωνα με τον Macan et al. (1990), η ορθή διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

1. Τον καθορισμό στόχων και προτεραιοτήτων - ο εργαζόμενος πρέπει να αποφασίζει καθημερινά τι έργο πρέπει να φέρει εις πέρας και τι είναι περισσότερο σημαντικό.
2. Τους μηχανισμούς διαχείρισης του χρόνου - διάφορες ενέργειες που πρέπει να κάνει, όπως το να φτιάχνει λίστες με τις καθημερινές ανάγκες και να προετοιμάζεται για την εργασία του πριν αρχίσει να βλέπει τους αποδέκτες των υπηρεσιών του.
3. Την οργανωτική προτίμηση - ο εργαζόμενος πρέπει να έχει μία μεθοδική και συστηματική προσέγγιση στην εργασία του. Η διαχείριση του χρόνου μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μηχανισμό αντιμετώπισης των απαιτήσεων και των εντάσεων που βιώνουν οι εργαζόμενοι αυξάνοντας την ετοιμότητά τους.

Παρόμοια οι Sutherland και Cooper, (2003) τόνισαν ότι ο έλεγχος και η διαχείριση του χρόνου μπορούν να επιτευχθούν μέσω των ακόλουθων ενεργειών:

1. Θέσπιση στόχων
2. Σχεδιασμό της εργασίας
3. Καθορισμό προτεραιοτήτων
4. Σχεδιασμό του χρόνου
5. Αποφυγή ενοχλήσεων και περισπασμών

6. Ανάθεση εργασιών

Ακόμη, η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την πρόληψη και τη θεραπεία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, και όχι μόνο. Ιδιαίτερη πρακτική αξία για τη διδακτική αλλά και τη συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού έχει ο αισθητηριακός τύπος του σε συνάρτηση με αυτόν του ανθρώπου που δέχεται τις υπηρεσίες του (Τσίρος & Παπαπέτρου, 2008).

Η ενίσχυση της αντίληψης των καθηγητών φυσικής αγωγής για τη σημαντικότητα της εργασίας τους αναμένεται να έχει θετικές συνέπειες στην παρακίνηση στην εργασιακή τους ζωή καθώς και στα αντίστοιχα συναισθήματά που βιώνουν στον εργασιακό χώρο. Πρέπει να τονιστεί ότι αν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η φυσική αγωγή είναι μάθημα το οποίο βαθμολογείται, σε ορισμένες περιπτώσεις ο βαθμός της εξαιρείται όταν υπολογίζεται η μέση συνολική επίδοση όλων των διδασκομένων μαθημάτων. Αυτό είναι μία ένδειξη ότι η φυσική αγωγή μπορεί να έχει δευτερεύουσα θέση στην ιεράρχηση του σχολείου συγκρινόμενη με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Τσιγγίλης, 2005). Παρόμοια άποψη και ανησυχία για τη θέση της φυσικής αγωγής έχει συχνά εκφραστεί σε προηγούμενες έρευνες που προέρχονται από χώρες και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Fejgin, et al. 1995; Smith & Leng, 2003). Ως αποτελέσματα οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των μαθητών, γονέων ή ακόμα και των ίδιων καθηγητών φυσικής αγωγής από το μάθημα της φυσικής αγωγής να είναι μειωμένες. Αναβάθμιση και ενίσχυση της θέσης του μαθήματος της φυσικής αγωγής μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ίσως τον καλύτερο τρόπο για την τόνωση της αντίληψης της σημαντικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με το αντικείμενο που διδάσκουν (Τσιγγίλης, 2005).

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αν και η παρούσα εργασία εστιάστηκε στη διερεύνηση της σχέσης αιτίας αιτιατού της ικανοποίησης και της εξουθένωσης, καθώς και των οργανωσιακών μεταβλητών με τους δυο αυτούς παράγοντες, είναι αναγκαίες μελλοντικές έρευνες ποιοτικής προσέγγισης που θα εντοπίζουν και θα εντάξουν στα ερωτηματολόγια των βασικών αυτών παραγόντων της εργασίας, επιπλέον χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά και επηρεάζουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν ως προς τη δομική τους εγκυρότητα και την εσωτερική συνοχή των παραγόντων που προέκυψαν.

Ένα άλλο σημαντικό ψυχομετρικό χαρακτηριστικό κάθε οργάνου μέτρησης είναι η αξιοπιστία (reliability) ή αλλιώς η χρονική σταθερότητα (temporal stability) (Tsigilis & Theodosiou, 2003). Χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας περιορίζει τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων, αφού δεν μπορούμε να τα εμπιστευτούμε πλήρως. Επομένως, είναι απαραίτητο μελλοντικές έρευνες να μελετήσουν τη χρονική σταθερότητα των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν προτού εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα ως προς την εγκυρότητά τους. Ακόμη, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης μόνο με θετικές ερωτήσεις, οι οποίες θα εμφανίζονται με τυχαία σειρά, αποδεικνύοντας την ορθότητα των παραπάνω.

Αν και πλήθος ερευνών έχει ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο φαινόμενο στους καθηγητές φυσικής αγωγής (Koustelios, 2005; Koustelios, & Tsigilis, 2005). Ωστόσο, η ειδική θέση που κατέχει η φυσική αγωγή στο σχολείο, οι διαφορετικές συνθήκες εργασίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι ποικίλες προσδοκίες του ρόλου και των καθηκόντων των καθηγητών φυσικής αγωγής και η ειδική δομή της τάξης διαφοροποιούν τη συγκεκριμένη ειδικότητα από τις υπόλοιπες και καθιστούν αναγκαία τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης ακόμη και μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης. Παρότι είναι γνωστό ότι το εργασιακό περιβάλλον των καθηγητών φυσικής αγωγής διαφέρει μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν τυχόν διαφορές.

Πρόσφατες έρευνες τόσο στον ελληνικό χώρο (Ζουρνατζή, κ.ά., 2005) όσο και προηγούμενες έρευνες στη Βόρεια Αμερική (Byrne, 1991) και Αυστραλία (Otto, 1986; Bransgrove, 1994), έδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη τυχόν διαφοροποίησης των δυο χαρακτηριστικών της εργασίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Χρήσιμα συμπεράσματα θα προέκυπταν από τη σύγκριση της ικανοποίησης και εξουθένωσης, όπως και της σχέσης μεταξύ τους, ως προς τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ., φύλο, ηλικία) και εργασιακά χαρακτηριστικά (π.χ., χρόνια προϋπηρεσίας, σχολείο πόλης ή χωριού). Εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν να εξεταζόταν τα παραπάνω και σε άλλες ειδικότητες καθώς και μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών και να εξαχθούν συμπεράσματα για τυχόν διαφορές ή και ομοιότητες. Επισημαίνεται ως εξίσου σημαντικό το γεγονός πως

η επαγγελματική ευημερία των καθηγητών (σε επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής ικανοποίησης) και η ποιότητα διδασκαλίας σπάνια έχουν μελετηθεί από κοινού παρότι αποτελούν δύο βασικές πτυχές της έρευνας σχετικές με την εκπαίδευση.

Ακόμη θα μπορούσε να γίνει σύγκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αγροτικών περιοχών, ημιαστικής και αστικής περιοχής, ανάλογα με την έρευνα της Παπαστυλιανού (1997). Στην έρευνα της, παρατηρήθηκε ότι οι καθηγητές αγροτικών περιοχών ανέφεραν περισσότερα στρεσογόνα γεγονότα σε σχέση με τους καθηγητές στις ημιαστικές περιοχές, ενώ οι καθηγητές της αστικής περιοχής των Αθηνών δήλωσαν περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα απ' ότι οι καθηγητές κάθε άλλης περιοχής.

Μελλοντικές διαχρονικές έρευνες πιθανότατα να δώσουν πιο ακριβή συμπεράσματα εάν έχουν αντιπροσωπευτικότερο και μεγαλύτερο ταυτοποιημένο δείγμα κατά τις δυο μετρήσεις. Ακόμη προτείνεται να γίνει διαχρονική μελέτη σε εκπαιδευτικούς στη διάρκεια δυο ή και περισσότερων χρόνων, για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική μονάδα. Θα πρέπει να είναι πανελλήνια μια και παρουσιάζει αρκετή δυσκολία καθώς οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από τη μια χρονιά στην άλλη με αποσπάσεις ή και μεταθέσεις εντός και εκτός νομού.

Σύνοψη

Συνοπτικά, φαίνεται ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι υψηλά, ενώ τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, διαπίστωση που πιθανόν ερμηνεύεται και από τη μεγάλη ισχύ των κοινωνικών δεσμών στη χώρα μας (Κάντας, 1996; Μόττη & Στεφανίδη, 2000) και την κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, το οποίο όπως αναφέρεται και πιο πάνω, έχει διαχρονική αξία, παράλληλα με αυτή της αυτοαξίας της μόρφωσης και της εκπαίδευσης (Λαμπίρη & Δημάκη, 1974; Τσουκαλάς, 1977). Από τις περισσότερες έρευνες φάνηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται εν μέρει από τις συνθήκες του εργασιακού χώρου, όπως: ένα θετικό και ασφαλές περιβάλλον εργασίας, μια ενθαρρυντική διοίκηση και μια αυξημένη γονική συμμετοχή και υποστήριξη. Η ανάγκη για αυτονομία είναι εξίσου σημαντική για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να βοηθήσουν ώστε να στεφθεί με επιτυχία η ολοκλήρωση μιας απόφασης όταν συμμετέχουν στη λήψη αυτής της απόφασης. Ειδικότερα θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το

περιβάλλον εργασίας, ή που περιστρέφονται γύρω από τη βελτίωση του σχολείου. Επιζητούν ακόμη να επιδιώκεται να εκφράσουν την άποψή τους, ενώ είναι εξίσου σημαντικό να υπάρχει η πίστη ότι κάποια αξία θα δοθεί στην άποψή τους. Διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποβιβασμένοι και ανικανοποίητοι, χωρίς να υπάρχει κανένα κίνητρο για να υποστηρίξουν την οποιαδήποτε απόφαση.

Το σύνολο των δυσκολιών, προβλημάτων και ελλειμμάτων για τον εκπαιδευτικό, δε δημιουργούν συνθήκες που τον διευκολύνουν στην πραγμάτωση του έργου του, αντιθέτως τον επιφορτίζουν με δυσχερή καθήκοντα και υποχρεώσεις, τον αποξενώνουν από τις πραγματικές ανάγκες του και το αντικείμενο της εργασίας του και δεν του παρέχουν κίνητρα για δημιουργική ανάπτυξη και εξέλιξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, προκαλούν δυσκολία στον εκπαιδευτικό να οργανώσει κάποια σχολική δραστηριότητα εκτός σχολικού ωραρίου, δεν του δίνουν κίνητρα για δημιουργική δράση, έρευνα και συστηματική επιμόρφωση, ούτε παρέχονται διευκολύνσεις τόσο σε επίπεδο επίσημου κράτους όσο και σε επίπεδο σχολείου (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006).

Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη για την επιτυχή εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Η κυριότερη μορφή υποστήριξης του εκπαιδευτικού είναι η επιμόρφωση, η οποία στις μέρες μας, δεν είναι συστηματική και δίδεται η εικόνα ότι η πολιτεία δεν την έχει συμπεριλάβει στους πρωταρχικούς της στόχους. Κι όμως, η καθημερινότητα των σχολείων δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκει πολλές φορές τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς να είναι ανεπαρκείς σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Fink & Janssen, 1993; Χατζηχρήστου, 2004). Είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις και οι συνεπακόλουθες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον αυξημένες. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, αυξάνει το στρες των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται να συντελέσουν στην αποτελεσματική ένταξη των εν λόγω μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανεπάρκεια που παρατηρείται, συχνά δεν οφείλεται σε ολιγορία των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις προσπαθούν να την καλύψουν με δράσεις όπως παρακολούθηση διαλέξεων, συνεδρίων, διαδικτύου, και βιβλιογραφίας, αλλά την έλλειψη ενός συστηματικού και περιοδικού δικτύου επιμόρφωσης, που θα είναι προσβάσιμο σε όλους και που μπορεί να

παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα προσαρμοσμένα, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σήμερα.

Ακόμη και αν εκφράζονται διαφορετικές απόψεις ως προς τους επιμέρους στόχους, την τυπολογία και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, όλοι συμφωνούν με τούτο: ότι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την επαγγελματική του πορεία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγει. Ακόμη, συνδέεται άμεσα και με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, της συναισθηματικής του επάρκειας και της επικοινωνιακής του δεξιότητας. Θα πρέπει να διοργανώνονται υποστηρικτικά προγράμματα με συστηματικό τρόπο και με σκοπό την ανάπτυξη όσων αναφέρθηκαν (αυτοεκτίμησής κ.ά.). Όπως και το να δημιουργηθούν μόνιμες δομές που να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη όχι μόνον στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Τέτοια υποστηρικτικά προγράμματα μπορούν να ενταχθούν βεβαίως στις προπτυχιακές σπουδές του μελλοντικού εκπαιδευτικού. Θα είχε μεγάλη αξία όμως να ενσωματωθούν και στις επιμορφωτικές δράσεις κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του “μαχόμενου” εκπαιδευτικού. Τότε που δεν επαρκεί μόνον η καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, η διδακτική δεξιά, η ερευνητική διάθεση, η ικανότητα αξιολόγησης, η ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση, αλλά απαιτούνται επιπλέον, συμβουλευτικές δεξιότητες, επικοινωνιακή ικανότητα και παιδαγωγική λειτουργία (Ξωχέλλης, 2005).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αναμφισβήτητα από τα πιο ωραία επαγγέλματα του κόσμου. Κανένας άλλος τομέας της ανθρώπινης ενασχόλησης δε μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη προσωπική ικανοποίηση, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και ριζικά, τη συμπεριφορά, το είδος της σκέψης, τον τρόπο ζωής και τη θέση πολλών ανθρώπων στην κοινωνία. Είναι επίσης ένα από τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη ευθύνη, επειδή μέσα από την εκπαίδευση που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στις νεότερες γενεές, παίρνει σάρκα και οστά το μέλλον των κοινωνιών. Με τις παραπάνω σκέψεις του ο Chitoran (2001), ειδικός Σύμβουλος Εκπαίδευσης της UNESCO, αναδεικνύει την αξία, το μεγαλείο και την ευθύνη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι το “πιο ωραίο” του κόσμου, ο εκπαιδευτικός, όμως, αντιμετωπίζει πιέσεις και προκλήσεις, οι οποίες στις μέρες μας έχουν μεγάλη ένταση, που όπως προβλέπεται, θα αυξηθεί τα επόμενα χρόνια, εξ αιτίας των τοπικών και διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης σε παγκόσμιο επίπεδο τεχνολογικής και επιστημονικής ραγδαίας ανάπτυξης και της αυξανόμενης σημασίας της επικαιροποίησης της γνώσης. Μαζί με αυτές τις αλλαγές του παρόντος και του

μέλλοντος, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να βιώνει και τη δυσαρμονία των ρόλων την οποία έχει “κληρονομήσει” από το παρελθόν (Μουχάγιερ, 1985).

Έγινε σαφές ότι το στρες και συχνά η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, παρεμποδίζει την άσκηση του τόσο σημαντικού τους ρόλου, γι' αυτό θα πρέπει να βοηθηθούν και να τους δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές και ουσιαστικές διέξοδοι. Οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν για την αντιμετώπιση του στρες που βιώνουν είναι: η συζήτηση με το/τη σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες λιγότερο δημιουργικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε συναδέλφους και συγγενείς, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση (Kloska & Raemasut, 1985). Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή (Cedoline, 1982). Οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και κάθε εκπαιδευτικός καταφεύγει σε διαφορετικές στρατηγικές για να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την πιο αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι οι εξής: 1) αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά μέσα στην τάξη, 2) δημιουργία ανάλογων συνθηκών για εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος, 3) απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, 4) ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν», 5) απόδοση δικαιοσύνης, 6) ανάθεση υπευθυνότητας σε όλους, 7) συνέπεια, 8) φιλικότητα, 9) ενθάρρυνση, 10) κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών και 11) χιούμορ (Χατζηχρήστου, 2004). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του ρόλου τους λαμβάνοντας και οι ίδιοι συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο θα μπορέσει να συμβάλει καταλυτικά στους παραπάνω τομείς. Ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορέσει να τους κατευθύνει σε θετικές διεξόδους επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και να τους βοηθήσει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Θα μπορέσει να ακούσει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να προτείνει πιθανούς τρόπους κάλυψης των αναγκών του και εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που τον ταλανίζουν.

Με την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν κάποια από τα θέματα που έχουν προαναφερθεί, αλλά να τεθούν και επιπλέον προβληματισμοί, ώστε μελλοντικά να γίνουν και άλλες μελέτες που θα προσπαθήσουν να εξακριβώσουν πως νιώθει ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολικό του περιβάλλον. Όλες αυτές οι προσπάθειες θα

πρέπει να καταστήσουν σαφές πως είναι υποχρέωση της πολιτείας, να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό της τάξης και να τον καθιστά ικανό, όχι μόνο στο να μεταδίδει ένα μεγάλο όγκο γνώσεων, να οδηγεί τους μαθητές του προς τις πηγές της γνώσης, να τους ενεργοποιεί να επιλέγουν την πληροφορία και να τη μετουσιώνουν σε γνώση, αλλά επιπλέον, να τον καθιστά ικανό να διαχειρίζεται ζητήματα με συναισθηματική διάσταση (θυμός, αγάπη, μίσος), παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση (πολυπολιτισμικότητα, αξιολόγηση, διαπροσωπικές σχέσεις), με κοινωνιολογική διάσταση (παγκοσμιοποίηση, επαγγελματικός προσανατολισμός, ανεκτικότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας).

Η διδασκαλία είναι ένα κατοχυρωμένο επάγγελμα και οι καθηγητές θεωρούνται σημαντικοί για την κοινωνία. Μέσω των γνώσεων, της υπομονής και της σοφίας τους επιχειρούν όχι μόνο να επεξεργαστούν τη νόηση και τις ικανότητες των μαθητών, αλλά και να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Η διδασκαλία έχει επίδραση και στην ανάπτυξη της σκέψης και του χαρακτήρα, ενώ παράλληλα δίνει την ικανοποίηση ότι πυροδοτεί το φως των γνώσεων και διαλύει τα σύννεφα της άγνοιας. Αν οι καθηγητές είναι αγχωμένοι και εξουθενωμένοι, θα επηρεαστούν τα παραπάνω και ειδικότερα οι μαθητές αλλά και η κοινωνία γενικότερα θα στερηθούν αυτά τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για ένα επιτυχή και λαμπρό μέλλον. Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα θεσμικά όργανα, θα πρέπει να παρακολουθούν συνεχώς τους παράγοντες που ενδέχεται να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και θα πρέπει να λαμβάνουν μέτρα πρόληψης όπως και να κάνουν διορθωτικές ενέργειες με στόχο τη βελτίωση της μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2001). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. *Περιοδικό Μέντορας*(5), 103-127. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Abel, M.H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92, 287–293.
- Abrams, D. & Randsley de Moura, G. (2001). Organizational identification: psychological anchorage and turnover. Στο M.A. Hogg & D.J. Terry (Eds.), «*Social identity processes in organizational contexts*» (pp. 131-147). New York: Psychology Press.
- Allen, D.G., Shore, L.M. & Griffeth, R.W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29, 99-118.
- Alliance for Excellent Education (2005). Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states. Ημερομηνία ανάκτησης: 10-10-2007. www.all4ed.org.
- Alvarez Gallego, E. & Fernández Rios, L. (1991). El síndrome de ‘burnout’ o el desgaste profesional (I): revisión de estudios [Burnout syndrome or professional decline: a revision of studies]. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.
- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A. & Tighe, E.M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 950–967.
- Anagnostopoulou, T. & Kiosseoglou, G. (1997). Quality of life, burnout and stress in the staff of an oncological ward. *Paper presented at the Conference on Anxiety, Stress and Coping*, Rethymnon.
- Anderson, B. G. & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109–132.
- Antoniou, A.-S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine*, 16 (1), 20-28.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000*. Manchester: University of Manchester, UK.
- Ari, M. & Sipal, R. F. (2009). Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: predictors of turnover. *European Journal of Social Work*, 12(4), 447 – 463.
- Arbuckle, J.L. (1999). *Amos 4.0*. Chicago: Smallwaters.

- Arbuckle, J.L. (2003). *Amos 5.0 Update to the Amos User's Guide*. SmallWaters Corporation, Chicago, IL.
- Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν. & Χρόνη, Σ. (2005). Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004». *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 2, 15-29.
- Armstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. 9th Edition. London and Philadelphia: Kogan Page
- Avolio, B. J. & Bass, B. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In Yusof, A. (1998). The relationship between transformational leadership behaviours of athletic directors and coaches' job satisfaction. *Physical Educator*, 55, 170-175.
- Azeem, S. M. & Nazir, N. A. (2008). A Study of Job Burnout among University Teachers *Psychology and Developing Societies*, 20 (1), 51–64.
- Bacharach, S.B., Bamberger, P. & Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 39-53.
- Balzer, W.K., Smith, P.C., Kravitch, D.A., Lovell, S.E., Paul, K.B., Reilly, B.A. & Reilly, C.E.(1990). *User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University, Department of Psychology.
- Balzer, W. K., Kihm, J. A., Smith, P. C., Irwin, J. L., Bachiochi, P. D., Robie, C., Sinar, E. F. & Parra, L. F. (1997). *User's manual for the job descriptive index (JDI; 1997 revision) and the job in general scales*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University, Department of Psychology.
- Barnabé, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36, 171–185.
- Balloch, S., Pahl, J. & McLean, J. (1998). Working in the social services: Job satisfaction, stress and violence. *British Journal of Social Work*, 28, 329–350.
- Baron, R. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Bass, B., Avolio, B. & Goodheim, L. (1987). Biography and assessment of transformational leadership at the world class level. *Journal of Management*, 13, 7-20.
- Baughman, K.S. (1996). Increasing teacher job satisfaction : A study of the changing role of the secondary principal. *American Secondary Education [Online]*, 24(3), 19-22.
- Beard, F. K. (1999) Client role ambiguity and satisfaction in client-ad agency relationships. *Journal of Advanced Research*, 39, 69-78.
- Beehr, T. A. (1976). Perceived situational moderators of the relationship between

- subjective role ambiguity and role strain. *Journal of Applied Psychology*, 61,35-40.
- Beehr, T. A. (1995). *Psychological Stress in the Workplace*. Routledge, New York.
- Behrman, H. D. & Perreault, D. W. Jr. (1984). A Role Stress Model of the Performance and Satisfaction of Industrial Salespersons. *Journal of Marketing*, 48, 9-21.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Encino, CA. Multivariate Software, Inc.
- Belicki, K. & Woolcott, R. (1996). Employee and patient designed study of burnout and job satisfaction in a chronic care hospital. *Employee Assistance Quarterly*, 12(1), 37-45.
- Belcastro, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Belcastro, P. A. & Hays, L. C. (1984). Ergophilia . . . ergophobia . . . ergo . . . burnout? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 260-270.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S. & Hays, L. C. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53, 364-366.
- Benjamin, L. (1987). Understanding and managing stress in the academic world. ERIC Digest, ED291017. Ημερομηνία ανάκτησης: 5-10-2007.
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed291017.html
- Berkeley Planning Associates (1977). *Evaluation of child abuse and neglect demonstration projects. 1974-77, Volume IX. Project management and worker burnout*. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce, (NTIS No. PB-278 446).
- Blandford, S. (2000) *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.
- Blase, J. J. (1984) 'School Principals and Teacher Stress: A Qualitative Analysis', *National Forum of Educational Administration and Supervision*, 1(2), 35-43.
- Block, A.J. (1978). Compat neurosis in inner city schools. *American Journal of Psychiatry*, 135, 1189-1192.
- Block, A.M. (1977). The battered teachers. *Today's Education*, 66, 58-62.
- Blumberg, M. & Pringle, C.D. (1982). The missing opportunity in organisational research: some implications of the theory of work motivation. *Academy of Management Review*, 7, 560-569.
- Boles, S. J. & Babin, J. B. (1996). On the Front Lines: Stress, Conflict, and the

- Customer Service Provider. *Journal of Business Research*, 37, 41-50.
- Boles, J.S., Johnson, M.W. & Hair, J.F. (1997). Role stress, work-family conflict and emotional exhaustion: Inter-relationships and effects on some work-related consequences. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 17,17-28.
- Boles, J.S., Dean, D.H., Ricks, J.M., Short, J.C. & Wang, G. (2000). The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 12–34.
- Bonitz, D. & Steinert, K. (1996). Burnout in : Witruk, E. and Reschke, K. (Eds), *Zur gesunden Schule unterwegs [Going to school]*,149-166.Roderer, Regensburg.
- Borg, M. G. & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Education Research Journal*, 17, 263-281.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers *Psychology in the Schools*, 47 (4), 406 – 417.
- Bradley, H.B. (1969).Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.
- Bransgrove, E. (1994). A decade of teacher stress: The changing nature of the determinants of teacher stress, 1981 to 1991. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22, 39-52.
- Bedeian, A.G. & Armenakis, A.A. (1981). Apath –analytic study of the consequences of role conflict and ambiguity. *Academic of Management Journal*, 24,417–424.
- Breaugh, J.A. & Colihan, J. P. (1994). Measuring facets of job ambiguity: construct validity evidence. *Journal of Applied Psychology*, 79, 191 - 202.
- Brezniak,N. & Ben Ya'Ir, S. (1989). Patient Burnout Behavior of young adults undergoing orthodontic treatment. *Stress Med.*, 5,183-187.
- Brewer, E. W. & Clippard, L. F. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 169-186.
- Brewer, E. W. & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(1), 102-123.
- Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brief, A. P. (2000). Still servants of power. *Journal of Management Inquiry*, 9, 342-351.
- Briggs, L.D. & Richardson, W.D. (1992). Causes an effects of low morale among secondary teachers. *Journal of Instructional Psychology*,19(2), 87-95.

- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6,12-24.
- Bromberger, J.T. & Matthews, K.A. (1994). Employment status and depressive symptoms in middle-aged women: a longitudinal investigation. *American Journal Public Health*, 84 (2), 202-206.
- Brookings, J., Bolton, B., Brown, C. & McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behaviour*, 6, 143-150.
- Brouwers, A. (2000). *Teacher burnout and self-efficacy: an interpersonal approach*. Unpublished Doctoral Dissertation. Heerlen: Open University.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behavior in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.
- Brown, M. & Ralph, S. (1998). Towards the Identification of Stress in Teachers. *Research in Education*, 48, 103–10.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 445-455.
- Buffum, W.E. & Konick, A. (1982). Employees' job satisfaction, residents' functioning, and treatment progress in psychiatric institutions. *Health and Social Work*, 7, 320-327.
- Burke, R. J. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*. 12(2), 174-188.
- Burke, R. J. (1996). Work experiences, stress and health among managerial and professional women. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst and C.L. Cooper (Eds) *Handbook of Work and Health psychology*. London: John Wiley & Sons.
- Burke, B. G. (1999). Item reversals and response validity in the job diagnostic survey. *Psychological Reports*, 85, 213-219.
- Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1988). Career orientation and psychological burnout in teaching. *Psychological Reports*, 63, 107–116.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1995a). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187–202.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1995b). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science & Medicine*, 40, 1357–1363.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring, work-family conflict and psychological burnout among nursing staff. *Psychological Health*, 32, 126-138.

- Burke, R. J. & Richardsen, A. M. (1996). *Stress, burnout and health*. In C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health* (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Burke, R. J., Shearer, J. & Desza, E. (1984). Burnout among men and women in police work: An examination of the Chermis model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 162-188.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic application and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B.M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary and university educators. *Multivariate Behavior Research*. 26(4), 583-605.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate, and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 197-212.
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645– 673.
- Byrne, J.J. (1995). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. *Paper presented at the Conference on Teacher Burnout*. November, Marbach.
- Byrne, J.J. (1998). Teacher as hunger artist: burnout: its causes, effects, and remedies. *Contemporary Education*, [online], 69(2), p87,6p. EBSCOhost Academic Search Full text. Item Number 499578.
- Byrne, B.M. (2000), *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Application, and Programming*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Caccesse, T.M. & Mayerberg, C.K. (1984). Gender differences in perceived burnout of college coaches. *Journal of Sport Psychology*, 6, 279-288.
- Campbell, K.T. & Taylor, D.L. (1996). Canonical correlation analysis as a general linear model: a heuristic lesson for teachers and students. *The Journal of Experimental Education*, 64 (2), 157-71.
- Cano-Garcia F.J., Padilla-Muñoz E.M. & Carrasco-Ortiz M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36–45.

- Capel, S.A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197-211.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Chan, D.W. & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and copings among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15–25.
- Chan, D. W. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationship among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 147–161.
- Chang, M-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chang, E. & Hancock, K. (2003). Role stress and role ambiguity in new nursing graduates in Australia. *Nursing and Health Sciences*, 5, 155–163.
- Chaplain, R.P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473–489.
- Chaplain, R. & Freeman, A. (1998). *Stress and Coping*. Cambridge: Pearson Press.
- Cheek, J.R. Bradley, L. J., Parr, G. & Lan, W. (2003) Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(3), 204-217.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger Publisher.
- Cherniss, C. (1993). *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek. Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 135-149). Taylor and Francis: Washington. DC.
- Cheuk, W. H., Wong, K. S. & Rosen, S. (1994). The effects of spurning and social support on teacher burnout. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 657-664.
- Cheuk, W.H., Wong, K. S. & Rosen, S. (2000). Further efforts in validating ‘spurning scale’ for teachers. *Educational Research*, 42(2), 219-225.
- Chitoran, D. (2001). Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στον Πολιτισμό Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Ειρήνης. *Πρακτικά Συνεδρίου έδρας UNESCO*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Clark, A., Oswald, A. & Warr, P. (1996). Is job satisfaction a U-shaped in age? *Journal Of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 57-81.
- Claussen, B., Bjorndal, A. & Hjort, P.F. (1993). Health and re-employment in a two year follow up of long term unemployed. *Journal Epidemiol Community Health*,

47(1), 14-18.

- Cobb, S. & Rose, R. M. (1973). Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers. *Journal of American Medical Association*, 224, 489-492.
- Cooper, C.L. & Rout, U. (1989). Mental health, job satisfaction and job stress among general practitioners. *British Medicine Journal*, 298, 366-370.
- Cooper, C. L., Dewe, P. & O'Driscoll, M. (2001). *Organisational Stress: A review and critique of theory, research and application*. London: Sage.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review of an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Corey, G. (1996). *From Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*.
- Cotton, J.L. (1993). *Employee involvement – methods for improving performance and work attitudes*. London, UK: SAGE publication ltd, London.
- Γούμενος, Λ. (1993). Τι προσδοκά η κοινωνία από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 60, 39-41.
- Cox, T. (1978) *Stress*. London: Macmillan.
- Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155 – 1163.
- Cox, T. (1993). *Cultural diversity in organizations: Theory, research & practice*. San Francisco:Berret-Koehler.
- Cox ,T., Griffiths A, Barlowe, C., Randal, R., Thomson, L. & Rial-Gonzalez, E., (2000). *Organizational interventions for work stress: A risk management approach*. Sheffield, HSE Books.
- Crohan, S.E., Antonucci, T.C., Adelman, P.K. & Coleman, L.M. (1989). Job characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 223–235.
- Cropanzano, R., James, K. & Citera, M. A. (1993). A goal hierarchy model of personality, motivation, and leadership. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 15, pp. 267-322). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests *Psychometrika*, 116, 297-334.
- Cunningham, W.G. (1983). Teacher burnout –Solutions for the 1980' s : A review of the literature. *Urban Review*. 15(1), 37-51.
- Danna, K. & Griffin, R.W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.

- Davis, J. & Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Dawis, R. & Lofquist, L. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- de Bruyne, J. W. (2001). *A Study to identify the factors responsible for job dissatisfaction and low teacher morale*. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Master of Science Degree University of Wisconsin-Stout August.
- Deci, E.L., Connell, J.P. & Ryan, R.M. (1989). Self-determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 580-90.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-68.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of selfdetermination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- dEE (2000). *Educational Psychology Services (England): Current Role, Good Practice and Future Directions*. Report of the Working Group. Nottingham: DfEE publications.
- de Jong, J., Janssen, P.P.M., & van Breukelen, G.J.P. (1996). Testing the demand – control –support model among health –care professionals: A structural equation model. *Work and Stress*, 10, 209-224.
- de Jonge, J. & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: A test of Warr's vitamin model in health care workers using structural equation modeling. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 387-407.
- Dekker, S. W. A. & Schaufeli, W. B. (1995). The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian Psychologist*, 30 (1), 57-63.
- Densten, I. L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.
- de Meuse, K. P. (1985). A compendium of frequently used measures in industrial/organisational psychology. *The industrial/organizational psychologist*, 23, 53-59.
- de Rijk, A.E., Le Blanc, P.M., Schaufeli, W.B. & de Jonge, J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand –control model: effects on burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 1-18.
- de Silva, P.V., Hewage, C.G. & Fonseka, P. (2009). Burnout an emerging occupational health problem. *Galle Medical Journal*, 14(1), 52-55.

- Δημητρακάκης, Κ. & Μανιάτης, Π. (2002). Η αντιφατικότητα της διδακτικής πράξης από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών –Θεωρία και αποτελέσματα μιας έρευνας. Στο Γ. Μπαγάκης(Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*.(σελ. 357-366). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dillon, J. F. & Tanner, G. R. (1995). Dimensions of career burnout among educators. *Journal and Mass Communication Educator*, 50(2), 4-13.
- Doherty, A.J. & Danylchuk, K.E. (1996). Transformational and transactional leadership in interuniversity athletics management. *Journal of Sport Management*, 10, 292-309.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 12, 3-12.
- Dorman , J.P. (2003). Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. *Social Psychology of Education*, 6 (2),107-127.
- Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ. & Γλυνιά, Ε. (2004). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Προπονητών – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 1(2), 2-24.
- Dunnette, M. (1966). *Personnel Selection and Placement*. Belmont, CalifQwadsworth
- Duxbury, M., Armstrong, G., Drew, D. & Henly, S., (1984). Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing Research* 33, 97-101.
- Dworkin, A. (1980). The changing demography of public school teachers: Some implications for faculty turnover in urban areas. *Sociology of Education*, 53, 65-73.
- Dworkin, A. G. (1985). *When Teachers Give Up: Teacher Burnout, Teacher Turnover and Their Impact on Children (78713–7998)*. Austin, TX: Hogg Foundation for Mental Health.
- Dworkin, A.G., (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*. State University of New York Press.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-410.
- ΕΛΙΝΥΑΕ (Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας), (2000). Δέκα χρόνια συνθήκες εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έρευνα του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας. Ημερομηνία ανάκτησης: 8-10-2007.www.disabled.gr.

- Elkin, A. J. & Rosch, P. J. (1990). Promoting mental health at work. *Occupational Medicine State of the Art Review*, 5, 739-754.
- Elo A.L., Leppanen A., Lindstrom K. & Ropponen T. (1992). *OSQ, Occupational Stress Questionnaire— User's Instructions. Reviews 19*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.
- English, E. H. & Baker, T. B. (1983). Relaxation training and cardiovascular response to experimental stressors. *Health Psychology*, 2, 239-259.
- Eskridge, D. & Coker, D. (1985). Teacher Stress: Symptoms, Causes, and Management Techniques. *The Clearing House*, 58, 387-90.
- Eskildsen, J.K., Kristensen, K. & Westlund, A.H. (2002). Work Motivation and Job Satisfaction in the Nordic Countries. *Employee Relations*, 26(2), 122-36.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers' Beliefs when Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-45.
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Fan, X., Thompson, B. & Wang., L. (1999). The Effects of Sample Size, Estimation Methods, and Model Specification on SEM Fit Indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 56-83.
- Farber, B.A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths and issues. *Teachers College Record*, 86, 321-338.
- Farber, B. A. (1984) Stress and Burnout in Suburban Teachers. *Journal of Educational Research* , 77(6), 325-331.
- Farkas, A.J. & Tetrick, L.E. (1989). A three-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decisions. *Journal of Applied Psychology*, 74, 855-868.
- Farrell, D. & Rusbult, C.E. (1981). Exchange variables as predictors of job satisfaction, job, commitment, and turnover: The impact of rewards costs alternatives and investments. *Organisational Behaviour and Human Performance*, 28, 78-95.
- Fejgin, N., Ephraty, N. & Ben-Sira, D. (1995). Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1),64-78.
- Fejgin N., Talmor R. & Erlich I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 29-50.
- Fields, C.D. (1996). A morale dilemma. *Black Issues in Higher Education*, 13, 22-27.

- Fimian, M.J. & Blanton, L.P. (1987). Stress, burnout and role problems among teacher trainees and first year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 157–165.
- Fink, A. H. & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.
- Firth-Cozens, J. & Payne, R. (1999). *Stress in Health Professionals: Psychological and Organisational Causes and Interventions*. U.K.: John Wiley & Sons Ltd.
- Fisher, C. D. (1986). *Organizational socialization: An integrative review*. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 101-145). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fisher, C.D. & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlated of the role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 68, 320-333.
- Fisher, D. & Fraser, B. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Foreman, M. H. (1996). The relationship between burnout and depression subtypes among clergy. *Unpublished doctoral dissertation*. United States International University, San Diego, CA.
- Fried Y., Ben-David H.A., Tiegs R. B., Avital N., Yeverechyahu U. (1998). The Interactive Effect of Role Conflict and Role Ambiguity on Job Performance. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71 (1),19-27.
- Freudenberger ,H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Freudenberger, H.J. (1975). The Staff Burnout Syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Freudenberger, H. J. (1980) *Burnout*. New York: Doubleday.
- Freudenberger , H.J. (1983) *Burnout: Contemporary issues, trends and concerns*. In *stress and burnout in the Human Service Professions*, (Eds), B.A FARBER, (pp 23-28), N.York, Pergamon.
- Friedman, I. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friedman, I.A.(1993). Burnout in teachers: the concept and its unique core meaning. *Educational & Psychological Measurement*, [Online], 53(4), 1035-1045. EBSCOhost Academic Search Full text. Item Number 9406020073.

- Friedman, I. A. (1995). Student Behaviour Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281–89.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Gabris, G. & Ihrke, D. M. (1996). Burnout in a large federal agency: Phase model implications for how employees perceive leadership credibility. *Public Administration Quarterly*, 20, 220-249.
- Gamsjaeger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern [Burnout among teachers]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40-56.
- Gamsjager, E. & Buschmann, I. (1999). Determinants of teachers' burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281–292.
- George, J. M. & Jones, G. R. (1996). The experience of work and turnover intentions: Interactive effects of value attainment, job satisfaction, and positive mood. *Journal of Applied Psychology*, 81, 318-325.
- Gibson, F., McGrath, A. & Reid, N. (1989). Occupational stress in social work. *British Journal of Social Work*, 19, 1-18.
- Gillet, B. & Schwab, D. P. (1975). Convergent and discriminant validities of corresponding Job Descriptive Index and Minnesota Satisfaction Questionnaire scales. *Journal of Applied Psychology*, 60, 313- 317.
- Gil-Monte, P.R. & Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse [Psychic decline in the worksite: burnout syndrome]*. Síntesis, Madrid.
- Golembiewski, R. & Munzenrider, R. (1984). Phases of psychological burn-out and organizational covariants: A replication using norms from a large population. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 6, 290-323.
- Golembiewski, R., Munzenrider, R. & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461-481.
- Goris, J.R., Pettit, J.D. & Vaught, B.C. (2002). Organizational communication: Is it a moderator of the relationship between job congruence and job performance/satisfaction?. *International Journal of Management*, 19, 664-673.
- Granny, C., Smith, D., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Greenglass, E. (2000). *Work, family and psychological functioning: conflict or synergy?*

- In P. Dewe, M. Leiter & T. Cox (Eds.), Coping, health and organizations (pp. 87-108). London: Taylor and Francis.*
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Ondrack, M.(1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 5-27.
- Greenglass, E.R., Fiksenbaum, L. & Burke, R.J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress and Coping*, 9,185-197.
- Greenglass, E., Burke, R.J. & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Copley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 517-531.
- Griva, K. & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18 (4), 457-471.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hafer, J. & McCuen, A. B. (1985). Antecedents of Performance and Satisfaction in a Service Salesforce as Compared to an Industrial Salesforce. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 5, 7-17.
- Halpin, A. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan
- Harrison, R.V. (1978). *Person - environment fit and job stress*. In Cooper, C.L., Payne, R. (Eds), *Stress at Work*. Wiley, Chichester.
- Harrison, W.D. (1980). Role strain and burnout in child –protective service workers. *Social Service Review*, 54(1), 31-44.
- Hart, P.M. (1994). Teacher quality of work life: integrating work experiences, psychological distress and morale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67,109-132.
- Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., Kiernan, C., Reeves, D. & Alborz, A. (2001). Factors associated with intended staff turnover and job search behaviour in services for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 258-270.

- Hellesøy, O., Grønhaug, K. & Kvitastein, O. (2000). Burnout: Conceptual Issues and Empirical Findings from a New Research Setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 233–247.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Hepburn, A. & Brown, S. D. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54, 691–715.
- Herzberg, F., (1959). *The Motivation to Work*, New York, John Wiley and Sons.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? *Harvard Business Review*, 87, 109-117.
- Ho, C. L. (2003). Job satisfaction in teachers: Its latent construct, predictors and measurement. *Unpublished doctoral dissertation*. Chinese University of Hong Kong.
- Ho, C.L.& Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale. Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (1),172-185.
- Hobfoll, S. E. & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 115-129). Washington DC: Taylor & Francis.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17, 167–187.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hsy, K. & Marshall, V., (1987). Prevalence of depression and distress in a large sample of Canadian residents. *Interns and Fellows. American Journal Psychiatry*, 144, 1561-1566.
- Howell, J.M. & Frost, P.J.(1989). A laboratory study of charismatic leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 243-269.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huberman, M. (1993). Burnout in Teaching Careers. *European Education*, 25(3), 47–69.

- Hughes, R. E. (2001). Deciding to Leave but Staying: Teacher Burnout, Precursors and Turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288–98.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- Θεοδωράκης, Ν., Κούλη, Ο. & Κουστέλιος, Α. (2003). Ο ρόλος των οργανωσιακών παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε γυμναστήρια. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 50, 22-32.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St. & Kaprinis G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75, 209–221.
- Inocente J. N. (2005). Paraiba Valley university teachers occupational stress: Burnout, depression and sleep evaluation-Thesis Campinas. *Arquivos deneuro-Psiquiatria*, 63(2), 367-370.
- Ironson, G.H., Smith.P.C., Brannick, M.T.Gibson, W.M. & Paul. K.B. (1989). Constitution of a job in general scale: A comparison of global, composite and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74, 193-200.
- Iverson, R. & Currivan. D. B. (2003). Union participation, Job satisfaction, and Employee Turnover: An Event – History Analysis of the Exit – Voice Hypothesis. *Industrial Relations*, 42,101-105.
- Jackson, R.A. (1993). An analysis of burnout among school of pharmacy faculty. *American Journal of Pharmaceutical education*, 57(1), 9–17.
- Jackson, S. & Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16-78.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-741.
- Jamal, M. (1999). Job Stress, Type-A Behavior, and Well-Being: A Cross – Cultural Examination. *International Journal of Stress Management*, 6(1), 57-67.
- Jamal, M. & Baba V.V.(2001). Type – A Behavior, Job Performance, and Well Being in College Teachers. *International Journal of Stress Management*, 8(3), 231-240.
- Jamal, M. & Preena, S. (1998). Job stress and well-being among airline employees in an Asian developing country. *International Journal of Stress Management*, 5, 121-127.
- Jansen, P. G. M., Kerkstra, A., Abu-Saad, H. H. & van der Zee, J. (1996). The effects of job characteristics and individual characteristics on job satisfaction and burnout in community nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 33, 407-421.
- Jayarathne. S. & Chess, W. (1984). The effects of emotional support on perceived job

- stress and strain. *Journal of Applied Behavioral Science*, 20, 141- 153.
- Jayarathne, S., Chess, W. & Kunkel, D. (1986). Burnout: Its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work*, 31, 53-59.
- Jenkins, S. & Calhoun, J. F. (1991). Teacher Stress: Issues and Intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60–70.
- Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research, and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johns, G., Xie, J. L. & Fang, Y. (1992). Mediating and moderating effects in job design. *Journal of Management*, 18, 657-676.
- Johnson, W.L. & Johnson, A.M. (1999). World class school in the 21st century *NASSP Bullrtin* [Online], 83(606), 26-32.
- Jöreskog, K. G. (1979). *Author's addendum to: a general approach to confirmatory factor analysis*. In K. G. Jareskog and D. SBrbom (eds.) *Advances in Factor Analysis and Structural Equation Models*. Cambridge, MA: Abt.
- Jöreskog, K. G. (1999). How large can a standardized coefficient be? Ημερομηνία ανάκτησης: 4-4-2008. <http://www.ssicentral.com>
- Judge, T. A. & Locke, E. A. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78, 475-490.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Justice, B., Gold, R.S. & Klein, J.P. (1981). Life events and burnout. *The Journal of Psychology*, 108, 219-226.
- Kacmar, K.M. & Ferris, G.R. (1989). Theoretical and methodological considerations in the age-job satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 74, 201-207.
- Kaczka, E. & Kirk, R. (1968). Managerial climate, work groups and organisational performance. *Administrative Science Quarterly*, 12, 253-272.
- Kahn, R. L. (1973). The Work Module: A Tonic for Lunchpail Lassitude. *Psychology Today*, 6, 35-40.
- Kahn, R. L., Wolfe, P. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A., (1964). *Organizational Stress: Studies in Role conflict and ambiguity*, New York : John Wiley.
- Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Έ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός* (3^η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καμπίτσης, Χ. & Χαραχούσου-Καμπίτση, Υ. (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες: Στατιστική ανάλυση – αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος.
- Κάντας Α. (1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 3ο. Διεργασίες ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Τόμος 1: Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α.(2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη (Επιμ.). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σ. 217-229)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Kantas, A. (1996). The Burnout Syndrome among Educators and Health Employees. *Psychology*, 3, 71–85.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and Stress*, 11, 94–100.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kalimo R. & Toppinen S. (1997). Työuupumus Suomen Työikäisellä väestöllä (*Prevalence of burnout in the Finnish population, in Finnish*). Institute of Occupational Health. Finnish, Helsinki
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karger, H. (1981). Burnout as alienation. *Social Service Review*, 55, 268-283.
- Katzell, R. A., Korman, A. K. & Levine, E. L. (1971). *The Dynamics of Worker Job Mobility: Research Report No. 1*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Kickul, J. & Posing, M. (2001). Supervisory emotional support and burnout: An explanation of reverse buffering effects. *Journal of Managerial Issues*, 13, 328-344.
- Kinnunen, U. & Leskinen, E. (1989). Teacher Stress during a School Year: Covariance and Mean Structure Analyses. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 111–22.
- Kinnunen, U., Parkatti, T. & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3-4), 315-332.

- Kinnunen, U. & Salo, K. (1994). Teacher stress: an eight-year follow-up study on teacher's work, stress, and health. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 7, 319-337.
- Kittel, F. & Leynen, F. (2003). A Study of Work Stressors and Wellness / Health Outcomes Among Belgian School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 501-510.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kloska, A. & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J., (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.
- Koeske, G.F. & Koeske, R.D. (1989). Work load and burnout: Can social support and perceived accomplishment help? *Social Work*, 34, 243-248.
- Koeske, G. F. & Koeske, R. D. (1989). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory: A critical review and reconceptualization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 25(2), 131-144.
- Kohler, L. (1988). Job satisfaction fitness managers: An approach to sport management. *Management*, 2, 100-105.
- Κόκκινος, Κ. (2002) Αξιοπιστία και εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach σε δείγμα Κυπρίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας. Στον Επετειακό τόμο «Για τα 20 χρόνια λειτουργίας του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης 1986-2006 (σελ. 75-85). Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη. Ημερομηνία ανάκτησης: 31-7-2009. <http://alex.eled.duth.gr/eled/ekdoseis/ptde20/pdf/29.pdf>
- Kokkinos, C.M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory–Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress Health*, 22(1), 25–33.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.M., (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Konert, E. (1998). The relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles. (Doctoral dissertation, Wayne State University). *Dissertation Abstracts International*, 58-11A, 4143.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Ημερομηνία ανάκτησης: 31-7-2009. www.pee.gr/new_soft/nees_eisigiseis/merg_then_vi/kossybaki.htm

- Koustelios, A. (1991). The relationships of organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece. *Unpublished Doctoral dissertation*, University of Manchester, Manchester.
- Koustelios, A. (1999). Job satisfaction and burnout in a Sport Setting: A Multiple regression analysis. *European Journal for Sport Management*, 6, 31-38.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A. (2001α). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88, 627-634.
- Koustelios, A. (2003). Burnout among physical education teachers in Greece. *International Journal of Physical Education*, 40, 32-38.
- Koustelios, A. (2005). Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 2, 85-90.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational Psychology Measure*, 57(3), 469-476.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (2001). Epaggelmatiki ikanopoiisi kai epaggelmatiki exouthenosi stin ekpedefsi [Job Satisfaction and Burnout in Education]. *Psychologia*, 8, 30-39.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 18 (2), 87-92
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Irwin.
- Kremer-Hayon, L. & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), 243-249.
- Κυριάκου, Α. & Πετσάνης, Χ. (2006). Το φαινόμενο της αλλοτρίωσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό σύστημα. Εκπαιδευτική ηλεκτρονική πύλη. Ημερομηνία ανάκτησης: 7-8-2009. www.alfavita.gr

- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53, 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29 (4), 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96.
- Kytaev-Smyk, I. A. (1983). *Psychology of stress (Russian)*. Moscow, USSR: Science.
- Lachman, R. & Diamant, E. (1987). Withdrawal and Restraining Factors in Teachers' Turnover Intentions. *Journal of Applied Psychology*, 18, 219-232.
- Lam, T., Baum, T. & Pine, R. (2001). Study of Managerial Job Satisfaction in Hong Kong's Chinese Restaurant. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13(1), 35-42.
- Λαμπίρη- Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μια Ελληνική κοινωνιολογία της παιδείας*. Τόμος 1 και 2. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Lamude, K. G., Scudder, J. & Furno-Lamude, D. (1992). The Relationship of Student Resistance Strategies in the Classroom to Teacher Burnout and Teacher Type-A Behaviour. *Journal of Social Behaviour and Personality* ,7(4),597-610.
- Landsbergis, P.A. (1988). Occupational stress among health care workers: a test of the job demands- control model: *Journal of Organizational Behavior*, 9, 217-239.
- Lang, D. (1992). Preventive short-term strain through time management coping. *Work and Stress*, 6, 169-176.
- Langdon, C.A. (1999). The fifth Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan*, 80(8), 611-618.
- Lau, P. S., Yuen, M. T. & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*,71, 491-516.
- Laub, A. (1998). *Isolation in the secondary school as a predictor of teacher burnout*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Albany.

- Laymen, E. & Guyden, J.A. (1997). Reducing Your Risk of Burnout. *The Health Care Supervisor*, 15 (3), 57-69.
- Lease, S. (1998). Annual review, 1993-1997: Work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 154-183.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1991). Work-unit structure and process and job – related stressors as predictors of managerial burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1831-1847.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- Lee, V., Dedrick, R. & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools in teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Lee, C. & Schuler, R. S. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.
- Leiter, M.P. (1988). Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group & Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns and predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Occupational Behavior*, 12, 123–144.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington DC: Taylor & Francis.
- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.
- Leiter M. & Maslach, C. (2000). *Burnout and health*. In A. Baum, T. Revenson, & J. Singer (Eds), *Handbook of health psychology* (pp. 415–426). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leontari, A., Kiridis, A. & Yalamas, B. (1996). Teachers stress. *Psychological Issues, In Greek*, 7, 139–152.
- Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.
- Li, M. (1993). Job satisfaction and performance of coaches of the spare time sports schools in China. *Journal of Sport Management*, 7, 132-140.

- Litwin, G. & Stringer, R. (1968). *Motivation and organisational climate*. Boston: Harvard University Press.
- Lloyd, J. (2001). *Behavior patterns link to absenteeism and complaints*. The central Wisconsin Post Crescent.
- Lloyd, S., Streiner, D. & Shannon, S., (1994). Burnout, depression, life and job satisfaction among Canadian emergency physicians. *Journal Emergency Medical*, 12(4), 559-565.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-36.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Dunnette M.D. ed.), (pp. 1297-1349). Rand McNally, Chicago.
- Low, G. S., Cravens, D.W., Grant, K. & Moncrief, W. C. (2001). Antecedents and consequences of salesperson burnout. *European Journal of Marketing*, 35, 587-614.
- Lumsden, L. (1998). Teacher morale. *Eric digest*, 120. Ημερομηνία ανάκτησης: 7-10-2007 , http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed422601.html
- Lund, D.B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *The Journal of Business and Industrial Marketing*, 18, 219-232.
- Lussier, R. N. (1999). *Human Relations in Organizations: Applications and Skill Building*, Part 1, Chapter 3. Irwin/McGraw-Hill
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill, Inc.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
- Macan, T. H. (1994). Time management: test of process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Maes, S. & van der Doef, M. (1997). Leidse Arbeids Kwaliteit Schaal voor Docenten (LAKS-DOC) [*Leiden Quality of Work Questionnaire for teachers*]. Section of Clinical and Health Psychology, Leiden University, Leiden, the Netherlands.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρα, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Ημερομηνία ανάκτησης: 7-10-2007. www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/merc_then_iii/mpotsari_matasagoyras.htm

- Manassero, M.A. Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. & Fernández, M.C., (1994). *Estrés y Burnout en la enseñanza [Stress and Burnout in teaching]*. Memoria final de investigación. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Manthei, R. & Solman, R. (1988). Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23, 145-163.
- Martin, J.J., Kelley B. & Eklund, R.C. (1999). A model of stress and Burnout in Male High School Athletic Directors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 280-294.
- Martinez, J. (1992). Salud y malestar docente en profesores de EGB: *Estrés y absentismo laboral* [Health and teaching malaise in Primary School teachers and occupational absenteeism]. *Revista de Psicología de la Salud*, 4, 115-140.
- Maslach, C. (1976). Burn-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Ed.). *Job stress and burnout* (pp.29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek(Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1999). *Progress in understanding teacher burnout*. In: Vandenberghe R, Huberman AM (eds). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, (pp. 211-222). Cambridge University Press: Cambridge UK.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach C. & Jackson, S.E., (1986). *Manual Maslach Burnout Inventory*, 2nd ed. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Maslach, C. Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter M.P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. In: Vandenberghe R, Huberman AM (eds). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. (pp. 295-303). Cambridge University Press: Cambridge UK.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Take this job and love it! 6 ways to beat burnout. *Psychology Today*, 32(5), 50-53.

- Maslach, C. & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). *Historical and conceptual development of burnout*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research (pp. 1-16)*. New York: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Matteson, M. T. & Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling work stress: Effective Human Resource and Management Strategy*. London: Jossey Bass.
- Mazur, P. J. & Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- McClelland, D.C. (1961) *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Glenview, I: Scott, Foresman.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home. From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- McCormick, E. J. & Ilgen, D. R. (1980). *Industrial psychology* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McNeely, R.L. (1983). Organizational patterns and work satisfaction a comprehensive human service agency: An empirical test. *Human Relations*, 36(10), 957-972.
- Mitchell, T. & Larson, J. (1987). *People in the organisations: an introduction in organisational behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Μιχόπουλος, Α. (1996). Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 89-111.
- Moreira, H., Fox, K.R. & Sparkes, A.C. (2002). Job Motivation Profiles of Physical Educators: Theoretical Background and Instrument Development. *British Educational Research Journal*, 28(6), 845-61.

- Μόττη –Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα επιμόρφωσης Ευαίσθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σ.95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Motowildo, S.J. (1984). Does job satisfaction lead to consideration and personal sensitivity? *Academy of Management Journal*, 27, 910-915.
- Motowidlo, S. J. (1996). *Orientation toward the job and organization: A theory of individual differences in job satisfaction*. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 175–208). San Francisco: Jossey-Bass.
- Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Μπούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου (201-210). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Muchinsky, P. M. (1991). *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Mykletun, R. J. (1985). Work stress and satisfaction of comprehensive school teachers: An interview study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29, 57-71.
- National Center for Educational Statistics. (1997). *Characteristics of stayers, movers, and leavers: Results from the teacher followup survey, 1994-95*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Naylor, J.C., Pritchard, R.D., & Ligen, D.R. (1980). *A theory of behavior in organizations*. New York: Academic Press.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση.
- Newton, T. (1989) Occupational stress and coping with stress: A critique. *Human Relations*, 42, 441–61.
- Nicholson, N. (1995). *The Blackwell Encyclopaedic Dictionary of Organisational Behaviour*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Αθήνα
- O'Brien, S. & Page, S. (1994). Self efficacy, perfectionism and stress in Canadian nurses. *Canadian Journal Nurses Research*, 26(3), 49-61.

- O'Driscoll, P. M. & Beehr, A. T. (2000). Moderating Effects of Perceived Control and Need for Clarity on the Relationship Between Role Stressors and Employee Affective Reactions. *The Journal of Social Psychology, 140* (2), 151-159.
- Oranje, A. H. (2001). *Van ouderenbeleid tot lerarentekort (From policy on elderly workers to teacher shortages)*. Nijmegen: Mediagroeg KUN.
- Oro, L.B. & Ursua, M.P. (2005). Teacher irrational beliefs and their relation with educational uneasiness. *Clinica-y-Salud, 16*(1), 45-64.
- OSQ (Occupational Stress Questionnaire) (1982). *User's instructions, Edited by Elo, A.L., Leppanen, A., Lindström, K. & Ropponen, T.* Institute of Occupational Health, Helsinki.
- Otto, R. (1986). *Teachers under stress*. Melbourne, Australia: Hill of Content Publishing.
- Pandey, R. & Tripathi, S. (2001). Occupational stress and burnout in engineering college teachers. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology, 27*(1 & 2), 67-73.
- Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμογιάννη & Β. Μεσσήνη (Επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα* (σ. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού Α. & Πολυχρονόπουλος Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία, 14*(4), 367-391.
- Parker, N. & Baba, V.V. (1996). Depression among flight attendants: Antecedents and consequences. *Proceedings of the Third International Conference of Health Behavioral Science*, Tokyo, September 27-29.
- Parkes, K.R. (1990). Coping negative affectivity and the work environment. Additive and interactive predictors of mental health. *Journal of Applied Psychology, 75*, 399-409.
- Partridge, E. A. (1961). *Dictionary of Slang and Unconventional English [5th ed.]* London: Routledge & Kegan Paul
- Pascual, E. Perez-Jover, V. Mirambell E., Ivanez G. & Terol M.C. (2003). Job Conditions, Coping and Wellness/Health outcomes in Spanish Secondary School Teachers. *Psychology and Health, 18*(4), 511-521.
- Pedrabissi, L., Rolland, J.P. & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology, 127*, 529-535.
- Peeters, M. & Rutte, CH. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(1), 64-75.
- Perie, M. and Baker, D. (1997). Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation.

Statistical Analysis Report, *National Center for Education Statistics*, U.S. Dept. of Education, NCES 97-471.

- Pettinger, R. (1996). *Introduction to Organizational Behavior*. Macmillan Business.
- Pfenning, B. & Hüsich, M. (1994). *Determinanten und Korrelate des Burnout-Syndroms: Eine meta-analytische Betrachtung* [Determinants and correlates of the burnout syndrome: A meta-analytic approach] (Master's Thesis). Berlin: Freie Universität Berlin, Psychologisches Institut.
- Pines, A. M. (1986). *Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact*. In C. D. Scott & J. Hawk (Eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/Mazel Publications.
- Pines, A. M. (1993). *Burnout*. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress* (2nd ed.), (pp. 386-403). New York: Free Press.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout*. New York: Routledge.
- Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 121–140.
- Pines, A. & Aronson, E. (1981). *Career Burnout*. New York: The Free Press.
- Pines, A. & Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, 5, 263-275.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. & Kafry, D. (1978). Occupational Tedium in the Social Services. *Social Work*, 23(6), 499-507.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burn out : From Tedium to Personal Growth*. The Free Press, New York: Macmillan.
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Pines, A., Kafry, D. & Etzion, D. (1980). *Job stress from a cross cultural perspective", Burnout and the Helping Professions*. Michigan University Press, Kalamzoo, MI.
- Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S. & Bertini, M. (2003). Occupational Stress and Wellness among Italian Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 523-536.
- Pithers, D. (1995). Teacher Stress and Research: Progress and Problems. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387–92.

- Pithers, R.T. & Soden, R. (1998). Scottish and Australian Teacher Stress and Strain: A Comparative Study. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 269–79.
- Plante, T. G. & Robin, J. (1990). Physical fitness and enhanced psychological health. *Current Psychology: Research and Reviews*, 9, 3-24.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of health and work-related outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18, 537-550.
- Posing, M. & Kickul, J. (2003) Extending our understanding of burnout: test of an integrated model in nonservice occupations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 3-19.
- Porter, L.W. & Lawler, E.E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*, Irwin-Dorsey, Homewood, Illinois.
- Pruijn, G. & Boucher, R. (1995). The relationship of transactional and transformational leadership to the organizational effectiveness of Dutch national sport organisations. *European Journal for Sport Management*, 72, 72-87.
- Purkey, W.W. (1970). *Self concept and school achievement*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs New Jersey.
- Quentin, G. (1995). Wie steht es um die Gesundheit der Gesundheitsförderer? Kritische Anmerkungen zu Konzepten schulischer Gesundheitsförderung [What about teachers' health? Critical remarks on concepts of health education in school]. *Paed-Extra*, 23(26), 23-25.
- Raedeke, T.D., Warren, A.H. & Granzyl, T.L. (2002). Coaching commitment and turnover: a comparison of current and former coaches. *Research Quarterly, for Exercise and Sport*, 73, 73-86.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 441-456.
- Reisel, W.D., Probst, T. M., Chia, S.L., Maloles, C. M. & König, C. J. (2010). The Effects of Job Insecurity on Job Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior, Deviant Behavior, and Negative Emotions of Employees. *International Studies of Management and Organization*, 40, 74 – 91.
- Rice, R., McFarlin, D. & Bennett, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74, 591-598.
- Rice, R., McFarlin, D. & Bennet, D. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied satisfaction*, 11, 419-431.

- Rich, V. & Rich, A. R. (1987). Personality hardiness and burnout in female staff nurses. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 19(2), 63-66.
- Richardson, A. M. & Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 377-384.
- Riggall, T.F., Godley, S.H. & Hafer, M. (1984). Burnout and job satisfaction in rehabilitation administrators and direct service providers. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 27(3), 151-160.
- Rimmerman, A. (1989). Burnout among beginning rehabilitation workers in Israel and its relationship to social support, supervision, and job satisfaction. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 32(3), 243-247.
- Robbins, S.P. (1984). *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Rizzo, J., House, R. & Lirtzman, S. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15, 150-163.
- Rogers, J.C. & Dodson, S.C.,(1988). Burnout in occupational therapists. *American Journal Occupational Therapy*, 42(12), 787-792.
- Rottier, J., Kelly, W. & Tomhave, W.K. (1984). Teacher burnout –small and rural school style. *Education*, 104(1), 72-79.
- Rowden, R.W. (2002). The relationship between workplace learning and job satisfaction in U.S. small to midsize businesses. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 407-426.
- Rusbult, C. E. (1983). A longitudinal test on the investment model: The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 101-117.
- Russell, D.W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274.
- Russo, T.C. (1998). Organizational and professional identification: A case of newspaper journalists. *Management Communication Quarterly*, 12, 72-102.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saal, F.E. & Knight, P.A. (1995). *Industrial/organisational psychology: Science and practice* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Books/Cole

- Sann, U. (1996). *Development and evaluation of a stress management training*. Master's thesis. Johann Wolfgang Goethe University of Frankfurt, Frankfurt.
- Sann, U., (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers. *Psychology and Health, 18*(4), 489-500.
- Santinello M. (1990). *La sindrome del burn-out*. Erip, Pordenone.
- Sarros, J. & Sarros, A. (1987), "Predictors of teachers burnout", *Journal of Educational Administration, 25* (2), 216-30.
- Sawyer, J. (1992). Goal and process clarity: specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences. *Journal of Applied Psychology, 77* (2), 130-42.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J. & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: an MBI validity study. *Educational and Psychological Measurement 54*, 803-812.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burn out companion to study and practice*. A critical analysis. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & van Dierendonck, D. W. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior, 14*, 631-647.
- Schaufeli, W. & van Dierendonck, D. (1995). Burnout, een begrip gemeten. De Nederlandse versie van de Maslach burnout inventory (MBI-NL) [Burnout, the measurement of a concept: The Dutch version of the Maslach burnout inventory (MBI-NL)]. *Gedrag en Gezondheid: Tijdschrift voor Psychologie en Gezondheid, 2*, 153-172.
- Scheib, J. W. (2003). Role Stress in the Professional Life of the School Music A Teacher: Collective Case Study. *Journal of Research in Music Education, 51* (2), 124-136
- Schoenwaelder, H.G. (1993). Der gestreßte Sisyphos. Leherestreß [Teacher stress]. *Paed-Extra, 10*, 6-13.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in first-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127*, 7547-8756.
- Schriensheim, C. A. & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management, 21*, 1177-1193.
- Schriesheim, C. A., Eisenbach, R. J. & Hill, K. D. (1991). The Effect of Negation and Polar Opposite Item Reversals on Questionnaire Reliability and Validity: An Experimental Investigation. *Educational and Psychological Measurement, 51*(1), 67-78

- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory– General Survey across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Schutz, R.W. (1998). Assessing the stability of psychological traits and measures. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp 393-408). Morgantown, WV: Fitness Information Technology
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice*, 22, 21–27.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5–16.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14–30.
- Seaward, B. L. (1994). *Managing stress*. Boston: Jones and Bartlett.
- Seidman, S. A. & Zager, J.E. (1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 7, 26-33.
- Seidman, S. A. & Zager, J. E.(1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress* 53, 205-216.
- Seltzer, J. & Numerof, R. E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-81.
- Sethi, V., Barrier, T. & King, R. C. (1999). An examination of the correlates of burnout in information systems professionals. *Information Resources Management Journal*, 12(3), 5-13.
- Seyle, H.(1974) *Stress without Distress*. New York: J.B. Lippincott.
- Sevastos, P., Smith, L. & Cordery, J. L. (1992). Evidence on the reliability and construct validity of Warr’s (1990) well-being and mental health measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 33-49.
- Singh, J. & Rhoads, G.K. (1991). Boundary role ambiguity in marketing oriented positions: A multidimensional, multifaceted Operationalization. *Journal of Marketing Research*, 23, 328-338.
- Singh, J., Verbeke, W. & Roads, G.K. (1996). Do organizational practices matter in role stress processes? A study of direct and moderating effects for marketing – oriented boundary spanners. *Journal of Marketing*, 60, 69-91.

- Singh, J., Goolsby, J. R. & Rhoads, G. K. (1994). Behavioral and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives. *Journal of Marketing Research*, 31, 558-569.
- Shafer, W.E., Park, L.J. & Liao, W.M. (2002). Professionalism, organizational professional conflict and work outcomes: A study of certified management accountants. *Accounting, Auditing, and Accountability Journal*, 15, 46-69.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Shaw, M.F. & Costanzo, P.R. (1982). *Theories of social psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shen, Y. (2005). A Meta-Analysis of Role Ambiguity and Role Conflict on IS Professional Job Satisfaction. *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Shinn, M. (1982). *Methodological issues: Evaluating and using information*. In W.S. Paine (Ed.) *Job stress and burnout: Research, theory, & intervention perspectives* (pp. 61-79). Beverly Hills, California: Sage.
- Shinn, M., Rosario, M., March, H. & Chestnut, D. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 864-876.
- Shirom, A.(1989). *Burnout in work organizations*. In C.L. Cooper, & I.T. Robertson (Eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). Chichester: John Wiley.
- Shouksmith, G., Pajo, K. & Jespen, A. (1990). Construction of a multidimensional scale of job Satisfaction. *Psychological Reports*, 67 (2), 355-64.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S., (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* , 25(3),518-524.
- Smith, B.J.(1982). *An initial test of a theory of charismatic leadership based on the responses of subordinates*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive – Affective Model of Athletic Burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Smith, A. (1998) *Training and Development in Australia*, 2nd edn. Sydney: Butterworths.
- Smith, M. & Bourke, S. (1992). Teacher Stress: Examining a Model Based on Context, Workload, and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.
- Smith, D. & Leng, G.W. (2003). The Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 203-218.

- Smith, P.C., Kendall, L.M. & Hulin, C.C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Smith, P. C., Balzer, W., Brannick, M., Chia, W., Eggleston, S., Gibson, W., Johnson, B., Josephson, H., Paul, K., Reilly, C. & Whalen, M. (1987). The revised JDI: A facelift for an old friend. *The Industrial – Organisational Psychologist*, 24, 31-33.
- Snyder, C.J. (1990). The effects of leader behaviour and organisational climate on intercollegiate coaches' job satisfaction. *Journal of Sport Management*, 4, 59- 70.
- Spector, P.E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 16, 693-713.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spector, P. E., Chen, P. Y. & O'Connell, B. J. (2000). A longitudinal study of relations between job stressors and job strains while controlling for prior negative affectivity and strains. *Journal of Applied Psychology*, 85, 211-218.
- SPSS Inc. (2006). *SPSS 15.0 for Windows*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Stanton, R., Howard, M., Iso, A., & Seppo, E. (1998). Burnout and leisure. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1931-1950.
- Stanton, J.M., Sinar, E.F., Balzer, W.K., Julian, A.L., Thoresen, P., Aziz, S., Fisher, G.G. & Smith, P.C. (2001). Development of a compact measure of job satisfaction: The abridged Job Descriptive Index. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 1104-1122.
- Starnaman, S. M. & Miller, K. I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41(1), 40-53.
- Steers, R.M. (1977). *Organisational effectiveness: a behavioural view*. Santa Monica, CA: Goodyear.
- Steers, M. R. & Black, J. S. (1994). *Organizational Behavior*. Harper Collins College Publishers.
- Stolp, S.(1994). Leadership for school culture. *Eric digest*, 91,1-7.
- Stolp, S. (1996). *Leadership for School Culture*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Stout, J.K. & Williams, J.M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53, 283-289.

- Sturgess, J. & Poulsen, A., (1983). The prevalence of burnout in occupational therapists. *Occupational Therapy Mental Health*, 3(4), 47-60.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 3, 325-340.
- Sutherland, V. & Cooper, C. (1990). *Understanding Stress*. London: Chapman and Hall
- Sutherland, V.J. & Cooper, C.L. (1992). Job stress, satisfaction and mental health among general practitioners before and after introduction of new contract. *BMJ*, 304, 1545-1548.
- Sutherland, V. J. & Cooper, C. L. (2003). *De-stressing doctors: A self-management guide*. Butterworth-Heinemann: London.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York : HarperCollings Publishers.
- Taber, T.D. & Taylor, E. (1990). A review and evaluation of the psychometric properties of job diagnostic survey. *Personnel Psychology*, 43(3), 467-500.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Thibaut, J.W. & Kelly, H.H. (1959). The social psychology of groups. In Weis, M.R. & Stevens, C.,1993. *Motivation and attrition of female coaches. The Sport Psychologist*, 7, 244-261.
- Thompson, B. (2000). Canonical correlation analysis, in Laurence, G.G. and Yarnold, P.R. (Eds), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, (pp. 285-316). American Psychological Association, Washington, DC.
- Thoms, P., Dose, J. J. & Scott, K. S. (2002). Relationships Between Accountability, Job Satisfaction, and Trust. *Human Resource Development Quarterly*, 13 (3), 307-323.
- Thorsteinson, T.J. (2003). Job attitudes of part-time vs. full-time workers: A metareview. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 76, 151-178.
- Ting, Y. (1997). Determinants of job satisfaction of federal government employees. *Public Personnel Management*, 26 (3), 313-333.
- Togia, A., Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2004). Job satisfaction among Greek librarians. *Library and Information Science Research*, 26, 373-383.
- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R. & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue-collar jobs: Eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 555-570.
- Traut, C.A., Larsen,R. & Feimer, S.H. (2000). Hanging on or fading out? Job satisfaction and the long term worker. *Public Personnel Management*, 29(3), 343-352.

- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1991). Stress and status, in teaching: an investigation of potential gender-related relationships. *Women in Management Review and Abstracts*, 6(4), 16-23.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 203-219.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Trent, L.M.Y. (1997). Enhancement of the School Climate by Reducing Teacher Burnout: Using an Invitational Approach. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 4(2), 103-114.
- Tsiggilis, N. & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 271-280.
- Tsiggilis, N., Koustelios, A. & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (7), 666-675.
- Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Μη Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα, Ελλάδα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. (εκδ. 4η), Αθήνα:Περιβολάκι.
- Τσίρος, Χ. & Παπαπέτρου, Σ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του «αισθητηριακού τύπου». *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Βόλος: Τμήμα Νοσηλευτικής.
- Τσουκαλάς, Κ. (1997). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Ιστορική βιβλιοθήκη Θεμέλιο.
- Truch, S. (1980), *Teacher Burnout*, Academic Therapy Press Publications, Novato, CA .
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). The reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Turner, A.N. & Lawrence, P. R. (1965). *Industrial jobs and the worker*. Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.
- Tuuli, P. & Karisalmi, S. (1999). Impact of working life quality on burnout. *Experimental Aging Research*, 25, 441-449.

- Ulriksen, J.J. (1996) Perceptions of Secondary School Teachers and Principals Concerning Factors Related to Job Satisfaction and Job Dissatisfaction. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Southern California, USA.
- Usala P. D. & Hertzog C., 1991. Evidence of differential stability of state and trait anxiety in adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60,471-479.
- Vachon, M. L. S. (1987). *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*. New York: Hemisphere Publ. Co.
- Vancouver, J.B., Millsap, R.E. & Peters, P.A. (1994). Multilevel analysis of organizational goal congruence. *Journal of Applied Psychology*, 79, 666–679.
- Vandenberg, R.J. & Lance, C.E., (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18, 153–167
- van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher – specific quality of work *Versus* general quality of work assessment: a comparison of their validity regarding burnout, (psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*. 15(4), 327-344.
- van der Sijde, P. C. (1988). Relationships of classroom climate with student learning outcomes and school climate. *Journal of Classroom Interaction*,23, 40-44.
- van Dick, R., Christ, O., Stellmacher, J., Wagner, U., Ahlswede, O., Grubba, C., Hauptmeier, M., Höhfeld, C., Moltzen, K. & Tissington, P.A. (2004.) Should I stay or should I go? Explaining turnover intentions with organizational identification and job satisfaction. *British Journal of Management*, 15, 351-360.
- van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (1998) ‘The Evaluation of an Individual Burnout Intervention Program: The Role of Inequity and Social Support’, *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 392–407.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1997).A Canadian-Dutch comparison of teachers’ burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- van Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. & Maes, S., (2003). Job conditions and Wellness/Health outcomes in Dutch secondary school. *Psychology and Health*, 18(4), 473-487.
- Vecchio, R.P. (1993). Self- and supervisor ratings: a dyadic approach. *International Journal of Organizational Analysis*, 1, 73–83.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Wade, D. C., Cooley, E. & Savicki, V. (1986). A Longitudinal Study of Burnout. *Children and Youth Services Review*, 8,161-173.
- Wallace, M. & Weese, J. (1995). Leadership, organisational culture, and job satisfaction in Canadian YMCA organisations. *Journal of Sport Management*,9, 182-193.

- Ward, M. E. & Sloane, P.J. (2000). Job satisfaction within the Scottish Academic Profession. *Scottish Journal of Political Economy*, 47(3), 273-303.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8, 84-97.
- Warr, P. (1996)(Ed.). *Psychology at Work*. 4th Edition (completely revised). London: Penguin Books
- Weidenmann, B. (1981). *Schulbezogene Aengste von Lehrern [School related anxieties of teachers]*. In: Nitsch, J.R. (Eds), *Streß, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*, (pp.351-376).Huber, Bern.
- Weisberg, J. (1994). Measuring workers' burnout and intention to leave. *International Journal of Manpower*, 15(1), 4-14.
- Weisberg, J. & Sagie, A. (1999). Teachers' Physical, Mental, and Emotional Burnout: Impact on Intention to Quit. *Journal of Psychology*, 133(3), 333-340.
- Weiss, H. M. & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L.J. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.
- Wetherall, M. (2002). Not to be sneezed at. *The Psychologist*, 15 (6), 305-312.
- Williams, L.J. & Hazer, J.T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turn-over models: a reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71, 219-231.
- Wolpin, J., Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1991). The Job satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout? *Human Relations*, 44(2), 193-209.
- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Schermerhorn, J.R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83, 486-493.
- Wriht, T. A. & Wriht, V. P. (2002) Organizational Researcher Values, Ethical Responsibility, and the Committed-to- Participant Research Perspective. *Journal Of Management Inquiry*, 11 (2), 173-185.
- Wu, K. F. & Watkins, D. (1996). A Hong Kong study of the Job Description Index. *Psychologia*, 37, 89-94.
- Χατζηπαντελή, Π.Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ζαβλάνος, Μ. Μ., (1998). *Μάνατζμεντ*. Έλλην: Αθήνα
- Ζαβλάνος, Μ. Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις ‘ΕΛΛΗΝ’- Γ.ΠΑΡΙΚΟΣ & ΣΙΑ Ε.Ε.
- Zedeck, S. (1987). *Satisfaction in union members and their spouses*, paper presented at the Job Satisfaction: Advances in Research and Practice Conference. Bowling Green. Ohio.
- Zhu, Y., May, S.K. & Rosenfeld, L.B. (2004). Information adequacy and job satisfaction during merger and acquisition. *Management Communication Quarterly*, 18, 241-270.
- Ζουρνατζή Ε., Τσιγγίλης Ν., Κουστέλιος Α. & Πιντζοπούλου Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΟΔΗΓΙΕΣ**

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο υπάρχουν κάποιες προτάσεις, οι οποίες αφορούν την εργασία σας.

Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η **προσωπική σας άποψη**.

Μην σκέφτεστε πολύ για κάθε πρόταση. Απαντήστε **αυθόρμητα**.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα είναι **απόλυτα εμπιστευτικές**.

Παρακαλώ είναι εξαιρετικά σημαντικό να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ (ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ)

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1 **2** **3** **4** **5**
Διαφωνώ απόλυτα **Διαφωνώ** **Δεν είμαι σίγουρος** **Συμφωνώ** **Συμφωνώ απόλυτα**

	1	2	3	4	5
1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ ^{cond1}	1	2	3	4	5
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος ^{cond2}	1	2	3	4	5
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου ^{cond3}	1	2	3	4	5
4. Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου ^{cond4}	1	2	3	4	5
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου ^{cond5}	1	2	3	4	5
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω ^{sal6}	1	2	3	4	5
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό ^{sal7}	1	2	3	4	5
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό ^{sal8}	1	2	3	4	5
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω ^{sal9}	1	2	3	4	5
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή ^{prom10}	1	2	3	4	5
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή ^{prom11}	1	2	3	4	5
12. Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες ^{prom12}	1	2	3	4	5
13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη ^{jsat13}	1	2	3	4	5
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί ^{jsat14}	1	2	3	4	5
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα) ^{jsat15}	1	2	3	4	5
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή ^{jsat16}	1	2	3	4	5
17. Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι ^{sup17}	1	2	3	4	5
18. Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου ^{sup18}	1	2	3	4	5
19. Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής ^{sup19}	1	2	3	4	5
20. Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός ^{sup20}	1	2	3	4	5
21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της ^{org21}	1	2	3	4	5
22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ ^{org22}	1	2	3	4	5
23. Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία ^{org23}	1	2	3	4	5
24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της ^{org24}	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ (ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ)

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αναφέρονται στο πως μπορεί να νιώθει κάποιος στην εργασία του. Παρακαλώ σημειώστε με **κύκλο** τον αριθμό εκείνο που αντιστοιχεί στην συχνότητα που σας αντιπροσωπεύει. Η επεξήγηση δίνεται παρακάτω.

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ:

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

	0	1	2	3	4	5	6
1) Νιώθω συναισθηματικά στραγγισμένος/η από τη δουλειά μου ^{ee1}	0	1	2	3	4	5	6
2) Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος της εργάσιμης μέρας ^{ee2}	0	1	2	3	4	5	6
3) Νιώθω κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια μέρα ακόμη στη δουλειά μου ^{ee3}	0	1	2	3	4	5	6
4) Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές/τριες μου ^{pa4}	0	1	2	3	4	5	6
5) Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι τους μαθητές/τριες μου σαν να ήταν απρόσωπα αντικείμενα ^{dep5}	0	1	2	3	4	5	6
6) Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα ^{ee6}	0	1	2	3	4	5	6
7) Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου ^{pa7}	0	1	2	3	4	5	6
8) Αισθάνομαι ξοφλημένος εξαιτίας της δουλειάς μου ^{ee8}	0	1	2	3	4	5	6
9) Νιώθω ότι πραγματικά επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την δουλειά μου ^{pa9}	0	1	2	3	4	5	6
10) Έγινα σκληρότερος προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι σ' αυτή τη δουλειά ^{dep10}	0	1	2	3	4	5	6
11) Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά ^{dep11}	0	1	2	3	4	5	6
12) Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός ^{pa12}	0	1	2	3	4	5	6
13) Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου ^{ee13}	0	1	2	3	4	5	6
14) Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά ^{ee14}	0	1	2	3	4	5	6
15) Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές/τριες μου ^{dep15}	0	1	2	3	4	5	6
16) Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό άγχος ^{ee16}	0	1	2	3	4	5	6
17) Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές/τριες μου ^{pa17}	0	1	2	3	4	5	6
18) Αισθάνομαι τονωμένος/η μετά από μια καλή συνεργασία με τους μαθητές/τριες μου ^{pa18}	0	1	2	3	4	5	6
19) Έχω επιτύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα σε αυτή τη δουλειά ^{pa19}	0	1	2	3	4	5	6
20) Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου ^{ee20}	0	1	2	3	4	5	6
21) Στη δουλειά μου χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα ^{pa21}	0	1	2	3	4	5	6
22) Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/τριες μου με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματα τους ^{dep22}	0	1	2	3	4	5	6

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ(ΑΣΑΦΕΙΑ ΡΟΛΩΝ)

Παρακάτω, υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αφορούν τη δουλειά σας ως εκπαιδευτικός. Θέλουμε να δηλώσετε με ένα (✓) κατά πόσο είναι αληθινές ή ψευδείς. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

7	6	5	4	3	2	1
Απόλυτα ψευδές						Απόλυτα αληθινό

	7	6	5	4	3	2	1
1. Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου <small>power</small>							
2. Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι στόχοι <small>goal</small>							
3. Μοιράζω σωστά το χρόνο μου <small>plan</small>							
4. Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου <small>respons</small>							
5. Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα <small>expect</small>							
6. Οι επεξηγήσεις (οδηγίες) που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες <small>instruct</small>							

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ (ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΡΟΛΩΝ)

Παρακάτω, υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αφορούν τη δουλειά σας ως εκπαιδευτικός. Θέλουμε να δηλώσετε με ένα (✓) κατά πόσο είναι αληθινές ή ψευδείς. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1	2	3	4	5	6	7
Απόλυτα ψευδές						Απόλυτα αληθινό

	1	2	3	4	5	6	7
1. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση <small>conf1</small>							
2. Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές <small>conf2</small>							
3. Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία <small>conf3</small>							
4. Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά <small>conf4</small>							
5. Στη δουλειά, μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα <small>conf5</small>							
6. Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα <small>conf6</small>							
7. Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω <small>conf7</small>							
8. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με ανώφελα πράγματα <small>conf8</small>							

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΜΠΤΗ (ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε με ένα (✓) κατά πόσο είναι αληθινές στη δουλειά σας. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

4	3	2	1
Απόλυτα αληθινό	Κάπως αληθινό	Λίγο αληθινό	Καθόλου αληθινό

	4	3	2	1
1. Περνάει ο λόγος μου στη δουλειά μου <small>author1</small>				
2. Έχω αρκετή εξουσία για να κάνω ότι πιστεύω ότι είναι καλύτερο <small>author2</small>				
3. Η δουλειά μου, μου επιτρέπει να πάρω πολλές αποφάσεις μόνος μου <small>author3</small>				
4. Έχω αρκετή ελευθερία για το πως θα εκτελέσω τη δουλειά μου <small>author4</small>				

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΚΤΗ (ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ)

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις για τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε με ένα (✓) το βαθμό ικανοποίησής σας. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1	2	3	4	5
Πολύ δυσανεστημένος	Δυσανεστημένος	Δεν είμαι σίγουρος	Ικανοποιημένος	Πολύ Ικανοποιημένος

Στη παρούσα δουλειά μου ως εκπαιδευτικός,
έτσι αισθάνομαι για

	1	2	3	4	5
1. ...τη σιγουριά της δουλειάς αυτής <small>stab1</small>					
2. ...τη μελλοντική ασφάλεια που μου προσφέρει αυτή η δουλειά <small>stab2</small>					
3. ...τη σταθερή απασχόληση που μου προσφέρει αυτή η δουλειά <small>stab3</small>					
4. ...τη σταθερότητα αυτής της δουλειάς <small>stab4</small>					
5. ...τον τρόπο με τον οποίο αποφεύγονται οι απολύσεις και οι μετακινήσεις στη δουλειά αυτή <small>stab5</small>					

