



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και τη συμβολή τους στην επαγγελματική εξουθένωση.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Ελένη Γ. Πιστόλη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Βασίλειος Σταυρόπουλος

ΒΟΛΟΣ 2020

Στη μνήμη της πολυαγαπημένης μου γιαγιάς Ελένης
και του σεβαστού μου παππού Κωνσταντίνου

Δοκεῖ ἡ παιδεία ἡμεροῦν τὰς ψυχὰς
ἀφαιροῦσα τὸ θηριῶδες καὶ ἄγνωμον.
(Θεόφραστος)

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις συγκρούσεις τους με τους μαθητές, τη διαχείρισή τους και τη συμβολή τους στην επαγγελματική εξουθένωση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/ και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
Ελένη Πιστόλη

Περίληψη

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι φαινόμενα που επηρεάζουν καθοριστικά την εκπαιδευτική διαδικασία και γι' αυτό έχουν απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Για τη διαχείριση των συγκρούσεων η βιβλιογραφία διακρίνει κυρίως τις στρατηγικές της ενσωμάτωσης, της παραχώρησης, της επιβολής, της αποφυγής και του συμβιβασμού. Από την άλλη πλευρά η επαγγελματική εξουθένωση, μια από τις βασικές συνέπειες των συγκρούσεων, συνίσταται στην συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, λοιπόν, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και τη συμβολή αυτών των συγκρούσεων στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Συγκεκριμένα διερευνάται αν οι διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σχετίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, αν οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και αν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, με δείγμα 300 εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα δεδομένα συνελέγησαν με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης του Rahim (ROCI-II), ενώ για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα MBI για εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory -Educators Survey). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα συνεργατικά στυλ για τη διαχείριση των συγκρούσεών τους με τους μαθητές και παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, βρέθηκε ότι η χρήση της ενσωμάτωσης σχετίζεται με την ελάττωση της αποπροσωποποίησης και της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, ενώ η παραχώρηση σχετίζεται με την αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών. Οι στρατηγικές της επιβολής και της αποφυγής σχετίζονται με την αύξηση της αποπροσωποποίησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν το συμβιβαστικό στυλ για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Όσον αφορά

στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, προέκυψε ότι κύριος και μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας για τη συναισθηματική εξάντληση είναι η τεχνική της παραχώρησης. Για τη διάσταση της αποπροσωποποίησης κύριος προβλεπτικός παράγοντας είναι το επιβλητικό στυλ, με παράλληλη εμφάνιση της ενσωμάτωσης και της αποφυγής, ενώ για τη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης προβλεπτικός παράγοντας είναι η στρατηγική της ενσωμάτωσης με παράλληλη εμφάνιση της στρατηγικής της αποφυγής. Ως προς την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με τους μαθητές, τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις τεχνικές της ενσωμάτωσης, της παραχώρησης και του συμβιβασμού, ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών μειώνεται η προτίμησή τους προς το παραχωρητικό και το συμβιβαστικό στυλ. Οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν πλήρες ωράριο στο σχολείο όπου υπηρετούν, χρησιμοποιούν συχνότερα τη μέθοδο της αποφυγής. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι το στυλ της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού χρησιμοποιούνται περισσότερο στα Γενικά Λύκεια και λιγότερο στα ΕΠΑΛ, ενώ το επιβλητικό στυλ χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα Γυμνάσια και σε μικρότερο στα ΕΠΑΛ. Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξουθένωση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αποπροσωποποίηση εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους άνδρες. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης. Ωστόσο, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πιο έντονα το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, ενώ οι καθηγητές που δεν συμπληρώνουν ωράριο σε ένα σχολείο παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Λέξεις κλειδιά: συγκρούσεις μαθητών– εκπαιδευτικών, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, διαχείριση συγκρούσεων

Abstract

Conflicts in the school environment and the professional burnout of teachers are phenomena that have an important influence on the educational process and that is why they are often subject of the educational research. Literature mainly distinguishes five conflict management strategies: integrating, obliging, dominating, avoiding and compromising. On the other hand, professional burnout, one of the main consequences of conflicts, consists of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal achievement. The purpose of this research is to investigate the views of secondary school teachers regarding the management of conflicts with students and the contribution of these conflicts to their professional burnout. Specifically, it investigates whether the dimensions of conflict management strategies are related to the dimensions of occupational exhaustion, whether conflict management strategies are predictive factors of occupational exhaustion, and whether the demographic and occupational profile of teachers is related to the dimensions of conflict management and occupational burnout. For this purpose, a quantitative survey was conducted, with a sample of 300 teachers from various regions of Greece. The data were collected with self-report questionnaires. The Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II) was used for conflict management strategies, while the MBI scale for teachers (Maslach Burnout Inventory -Educators Survey) was used to measure occupational burnout. The results of the research showed that teachers prefer collaborative styles to manage their conflicts with students and have low levels of occupational burnout. It was also found that the integrating style is associated with a reduction in depersonalization and reduced personal achievement, while the obliging style is related to an increase in teachers' emotional exhaustion. Dominating and avoiding strategies are associated with increased depersonalization, while teachers who adopt a compromising style of managing conflict with their students have lower levels of reduced personal achievement. Regarding the prediction of professional burnout based on conflict management styles, it emerged that the main and only predictive factor for emotional exhaustion is the obliging/ accommodating style. Also, for the dimension of depersonalization, the main predictive factor is the dominating style, with a parallel appearance of integration and avoidance, while for the dimension of reduced personal achievement, a predictive factor is the integration strategy with a parallel appearance of avoidance strategy. As for the effect of the demographic characteristics of the sample

Abstract

on the views on conflict management strategies with students, the results showed that women use the techniques of integration, obliging and compromise more than men, while older teachers show low preference for obliging and compromising style. Teachers who do not complete full-time at the school where they serve use the avoidance method more than their full-time colleagues. In addition, it was observed that the style of integration and compromise are used more in high- schools and less in technical high schools, while the dominating style is used to a greater extent in Gymnasiums and less in technical high schools. When investigating the effect of demographic characteristics on teachers' views on their occupational burnout, the results of the study showed that the levels of depersonalization were higher in men. It was also observed that as the age of teachers increases, the feeling of personal achievement increases, while unmarried teachers have a stronger feeling of reduced personal achievement. Research has also shown that as teachers' years of service increase, so does their sense of personal accomplishment. However, teachers who do not have a full- time schedule in one school, appear to have higher levels of emotional exhaustion.

Keywords: teacher– student conflict, teacher professional burnout, conflict management

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση και πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Βασίλειο Σταυρόπουλο για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές συμβουλές του οι οποίες υπήρξαν καθοριστικές για την υλοποίηση της εργασίας μου.

Θεωρώ βαθύτατη υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του 9^{ου} Γυμνασίου, του 1^{ου} ΕΠΑΛ και του 2^{ου} ΕΠΑΛ Λάρισας που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνά μου, αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς για το χρόνο που αφιέρωσαν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιό μου, συμβάλλοντας, έτσι, στην περάτωση του πονήματός μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την πολυμελή οικογένειά μου και ιδιαίτερα τους γονείς μου, για την αμέριστη υλική και ηθική συμπαράσταση, την στήριξη και την υπομονή τους, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	7
Ευχαριστίες.....	9
Περιεχόμενα.....	10
Κατάλογος Πινάκων	12
Εισαγωγή	14
A. Θεωρητικό Μέρος.....	19
1 ^ο Κεφάλαιο: Οι Συγκρούσεις	19
1.1. Η έννοια της σύγκρουσης	19
1.2. Τυπολογία και στάδια της σύγκρουσης.....	21
1.3. Αιτίες Συγκρούσεων	25
1.4. Αποτελέσματα των συγκρούσεων	26
1.5. Διαχείριση των συγκρούσεων.....	29
2 ^ο Κεφάλαιο: Οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς.....	35
3 ^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική εξουθένωση.....	41
3.1. Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	41
3.2. Αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης	46
3.3. Συνέπειες της επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	48
3.4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	51
4 ^ο Κεφάλαιο: Ανασκόπηση ερευνών	57
4.1. Έρευνες στον ευρύτερο εργασιακό χώρο	57
4.2. Έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης	58
B. Ερευνητικό Μέρος	63
5 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	63
5.1. Σκοπός.....	63

Περιεχόμενα

5.2.	Το δείγμα	64
5.3.	Η διαδικασία της έρευνας	64
5.4.	Ερευνητικά Εργαλεία.....	65
5.5.	Μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων	68
6° Κεφάλαιο: Αποτελέσματα		69
6.1.	Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας.....	69
6.2.	Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος	73
6.3.	Συσχέτιση των απόψεων για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές με τις απόψεις για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	88
6.4.	Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	89
7° Κεφάλαιο: Συζήτηση		92
8° Κεφάλαιο: Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις για έρευνα.....		101
8.1.	Συμπεράσματα	101
8.2.	Περιορισμοί	103
8.3.	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	104
Βιβλιογραφία		106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ		124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΠΙΝΑΚΕΣ.....		128

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	70
Πίνακας 2 Μέσες Τιμές (Μ. Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ. Α.) των απόψεων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων	72
Πίνακας 3 Μέσες Τιμές (Μ. Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ. Α.) των απόψεων σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση	73
Πίνακας 4 Διαφορά μέσωσν όρων, ανάλογα με το φύλο ως προς τις απόψεις για τις Συγκρούσεις και την Επαγγελματική Εξουθένωση	74
Πίνακας 5 Συσχέτιση Ηλικίας και Στρατηγικών διαχείρισης Συγκρούσεων	75
Πίνακας 6 Συσχέτιση Ηλικίας και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	76
Πίνακας 7 Διαφορά μέσωσν όρων, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	77
Πίνακας 8 Διαφορά μέσωσν όρων, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση	77
Πίνακας 9. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στο αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης.....	78
Πίνακας 10 Διαφορά μέσωσν όρων στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, ανάλογα με τις σπουδές	79
Πίνακας 11 Διαφορά μέσωσν όρων στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ανάλογα με τις σπουδές.....	79
Πίνακας 12 Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και στρατηγικών διαχείρισης Συγκρούσεων	80
Πίνακας 13 Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και Επαγγελματική εξουθένωση.....	81
Πίνακας 14 Διαφορά μέσωσν όρων, ανάλογα με την εργασιακή σχέση, στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και την επαγγελματική εξουθένωση.....	81
Πίνακας 15 Διαφορά μέσωσν όρων, ανάλογα με την συμπλήρωση ωραρίου, στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και την επαγγελματική εξουθένωση..	82

Πίνακας 16 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με τον τύπο σχολείου, στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	84
Πίνακας 17 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων με ενσωμάτωση.....	84
Πίνακας 18 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων με επιβολή.....	85
Πίνακας 19 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων με συμβιβασμό.....	85
Πίνακας 20 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με τον τύπο σχολείου, στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση	86
Πίνακας 21 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	87
Πίνακας 22 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση	87
Πίνακας 23 Συσχέτιση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	88
Πίνακας 24 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των απόψεων προς την συναισθηματική εξάντληση.....	89
Πίνακας 25 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των απόψεων προς την αποπροσωποποίηση	90
Πίνακας 26 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των απόψεων προς τη μειωμένη προσωπική επίτευξη	91
Πίνακας 27 Μέσες τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	128
Πίνακας 28 Μέσες τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων σχετικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση	130
Πίνακας 29 Νομός σχολείου, στο οποίο υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί	132

Εισαγωγή

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος οργανώθηκε σε κοινωνικές ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων, οι διενέξεις αποτελούσαν αναπόφευκτο και ουσιαστικά φυσιολογικό κοινωνικό φαινόμενο, όπως επιβεβαιώνουν και οι επιστήμες της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτό τον κανόνα, αφού φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα ή ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους, διέπεται από θεσμικούς κανόνες, παράγει ή/ και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και διαμεσολαβεί σε κοινωνικές σχέσεις. Μια κοινωνική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο, αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων που επιδιώκουν μέσω της συνεργασίας, να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένα καθήκοντα. Δεδομένου, όμως, ότι κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα δομημένη από διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα, αξίες, γνώσεις και εμπειρίες είναι αναπόφευκτο να προκύπτουν συγκρούσεις (Saiti, 2014: 582-583).

Η σχολική τάξη αντίστοιχα, εκτός από χώρος, όπου υλοποιούνται οι στόχοι της μάθησης και της αγωγής, αποτελεί και μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας αλληλενεργούν, διαμορφώνουν δυναμικές συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών είναι ένα δυναμικό κοινωνικό πεδίο. Τους δύο πόλους του πεδίου αντιπροσωπεύουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, οι οποίοι άλλοτε αλληλοπλησιάζονται και δρουν για τη διαμόρφωσή του, άλλοτε απομακρύνονται, ανάλογα με τη σημασία που αποκτούν γι' αυτούς οι συνθήκες της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα οι αντιδράσεις της μιας πλευράς να διαπλέκονται άμεσα με τις αντιδράσεις της άλλης. Γενικότερα, οι σχέσεις εκπαιδευτικών– μαθητών είναι αποτέλεσμα της συνεισφοράς όλων των μελών της σχολικής τάξης και ο δυναμικός τους χαρακτήρας αναδεικνύεται μέσα από μια συνεχή ροή αλληλεπιδραστικών ενεργειών (Manke, 1997: 2).

Πολλές είναι οι έρευνες που εξετάσει τη σημασία που έχουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικά πρότυπα και επηρεάζουν τη σχολική ζωή, αλλά και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών τους (Pianta et al., 1995: 296). Ωστόσο, γνωρίζουμε πολύ λιγότερα για την επίδραση που έχουν αυτές οι σχέσεις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν είναι σχέσεις αντιπαράθεσης ή και σύγκρουσης.

Όταν κατά την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στη σχολική τάξη εμφανίζονται αντιφατικά μεταξύ τους και αλληλοαποκλειόμενα σχέδια δράσης, η αλληλεπίδραση εμποδίζεται. Οι συμμετέχοντες μπορεί τότε να προσφύγουν σε μια μορφή διαπραγμάτευσης, η οποία αποβλέπει σε διορθωτικές κινήσεις, ώστε να αρθεί η διαταραχή. Αν, όμως, αυτή η προσπάθεια αποτύχει, ακολουθεί μια διαδικασία «ανταλλαγής πληγμάτων», ένα είδος επιθετικής πολιτικής των μετεχόντων για την επιβολή των αντιλήψεών τους. Στη σχολική τάξη η «ανταλλαγή πληγμάτων» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αφορά στην προσβολή του ρόλου τους, της υπόληψης και της αξιοπρέπειας που απορρέουν από αυτόν. Έτσι, όταν οι ενέργειες των μαθητών προσκρούουν στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και αντίστροφα, όταν ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει συμπεριφορές που δεν γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές, οι δύο πλευρές προχωρούν σε στρατηγικές απόκρουσης της μη επιθυμητής κατάστασης. Οι συγκρούσεις είναι η πιο ακραία και αδιάλλακτη μορφή αυτής της αντιπαλότητας, που μπορεί να καταλήξει στη διασάλευση των διαπροσωπικών σχέσεων (Γκότοβου, 1986: 56-58).

Ορισμένες από τις συνηθέστερες αιτίες που οδηγούν στις συγκρούσεις, είναι η διαφωνία των μαθητών για τις διδακτικές διαδικασίες που προτείνει ο εκπαιδευτικός, η αδιαφορία τους για το διδασκόμενο αντικείμενο, η διάσταση απόψεων εκπαιδευτικών –μαθητών, η αυστηρή ή μεροληπτική βαθμολογία και οι αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχολικές εργασίες των μαθητών.

Οι συγκρούσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επιφέρουν την αντίδραση των μαθητών, οι οποίοι εκδηλώνουν ως επί το πλείστον αδιαφορία, άρνηση για συμμετοχή στο μάθημα και προσπάθεια για διατάραξη και διακοπή του μαθήματος, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, όπως είναι φυσικό, οι συγκρούσεις δεν επηρεάζουν μόνο τους μαθητές αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι συμπεριφορές των μαθητών που δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας –μάθησης, όπως η απειθαρχία, η αδιαφορία και η έλλειψη σεβασμού, μπορούν να διαταράξουν την ψυχική ισορροπία των εκπαιδευτικών, προκαλώντας απογοήτευση, στρες, θυμό, δυσαρέσκεια, μεγάλη ψυχική ένταση, άγχος, κόπωση, αρνητικά συναισθήματα για το επάγγελμά τους, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις επαγγελματική εξουθένωση και νευρική κατάρρευση (Spilt, Koomen & Thijis, 2011: 465, 467). Επιπλέον, εάν ένας εκπαιδευτικός εκλαμβάνει μία σύγκρουση ή ένα πρόβλημα ελέγχου της τάξης ως ένδειξη ανεπάρκειάς του και όχι ως

μια αναπόφευκτη πρόκληση του διδασκαλικού επαγγέλματος, είναι πολύ πιθανό να οδηγηθεί στην αποθάρρυνση, τη μείωση της αυτοεκτίμησής του, καθώς επίσης στην αμυντική ή ακόμη και την οργισμένη αντίδραση (Fontana, 1996: 207).

Στη βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ομόφωνα ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε οποιονδήποτε οργανισμό, μπορούν, ωστόσο, να έχουν είτε καταστρεπτική, είτε εποικοδομητική επίδραση στη λειτουργία του οργανισμού και στην προκειμένη περίπτωση, στη λειτουργία του σχολείου (De Dreu & Gelfand 2008, Deutsch et al. 2014 όπ. αναφ. στο Tjosvold et al., 2014: 546). Για παράδειγμα, η σύγκρουση μπορεί να διεγείρει τη δημιουργικότητα, να οδηγήσει στην καινοτομία, να ενδυναμώσει τις σχέσεις και να βελτιώσει την επικοινωνία, ή να μειώσει το ηθικό, να αυξήσει το στρες στην εργασία και να εμποδίσει τη συνεργασία. (Hoy and Miskel, 2013: 259, 265· Putnam, 1994: 284-285, Rahim, 2001: 7). Επομένως, η αποτελεσματική διαχείριση τους, αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας, καθώς επηρεάζει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική ολοκλήρωση της αποστολής της. Θεωρώντας ότι η σύγκρουση σε έναν οργανισμό είναι αναπόφευκτη, είναι ανάγκη να εκλαμβάνεται ως πηγή ευκαιριών και να γίνεται προσπάθεια εκμετάλλευσης των θετικών αποτελεσμάτων της (Hoy & Miskel, 2013: 249). Κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει και χειρίζεται διαφορετικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις (Fontana, 1996: 208). Γι' αυτό, λοιπόν, πολλοί ερευνητές έχουν διακρίνει διάφορα μοντέλα-στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως αυτό της αποφυγής, του συμβιβασμού, της επιβολής κ.ά. (Blake και Mouton, 1964· Thomas, 1976· Rahim, 2002).

Η μελέτη, όμως, των παραγόντων που ανησυχούν και επηρεάζουν την ευημερία (wellbeing) και την εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών, όπως οι συγκρούσεις τους με τους μαθητές, και η διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισής τους θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που να ενισχύει τους καθηγητές και να ενθαρρύνει την αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση στο επάγγελμά τους, αποτρέποντας, παράλληλα, την τάση για εγκατάλειψη της εργασίας τους. Η ευημερία, ενός εκπαιδευτικού, όμως, δεν αφορά μόνο στον ίδιο, αλλά επιδρά έμμεσα και στους μαθητές, καθώς μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή και την σχολική τους επίδοση (Spilt, Koomen & Thijs, 2011: 465, 467). Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι οι συγκρούσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό

θέμα, που επηρεάζει την ευημερία του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση και τους ίδιους τους μαθητές, παρατηρείται ένα σημαντικό ερευνητικό κενό πάνω σε αυτό το ζήτημα.

Εδώ έγκειται και η σημασία της παρούσας έρευνας, καθώς επιχειρεί να συμβάλει στη μελέτη των σχέσεων σύγκρουσης που αναπτύσσονται πολλές φορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αφού οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ιδίως στην Ελλάδα σχετικά με αυτό το θέμα, είναι ελάχιστες, παρόλο που αποτελεί διαχρονικά ένα φλέγον ζήτημα σε όλες τις σχολικές μονάδες. Εφόσον, λοιπόν, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένας βασικός παράγοντας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κατέχουν κεντρική θέση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η καλύτερη και βαθύτερη διερεύνησή τους θα μπορούσε όχι μόνο να παρέχει μια νέα προοπτική για την ευεξία των εκπαιδευτικών, αλλά και να προσφέρει έμμεσα στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, καθώς ένας εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από ευημερία, είναι πιο αποτελεσματικός, ακόμη και μετά τη βίωση των συγκρούσεων, ιδίως όταν έχει την ικανότητα να τις διαχειρίζεται εποικοδομητικά.

Σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις τους με τους μαθητές και για την επαγγελματική τους εξουθένωση. Συγκεκριμένα, ερευνάται το στυλ που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις (ενσωμάτωση, παραχώρηση, επιβολή, αποφυγή, συμβιβασμός), καθώς επίσης και ο βαθμός στον οποίο οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Για την θεωρητική τεκμηρίωση, αλλά και την απάντηση του ερευνητικού ζητουμένου, η εργασία χωρίστηκε σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια των συγκρούσεων, τα είδη και τα στάδια εξέλιξής τους. Επίσης, γίνεται αναφορά στις αιτίες, στα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων, καθώς και στις στρατηγικές για τη διαχείρισή τους, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς. Στο τρίτο κεφάλαιο επεξηγείται η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης και γίνεται αναφορά στα αίτια που οδηγούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, στις συνέπειες που έχει αυτό για τους εργαζόμενους, αλλά και στην παρουσία της επαγγελματικής εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό χώρο.

Στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση στις προϋπάρχουσες έρευνες πάνω σε ανάλογη θεματολογία και ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, στο σκοπό, το δείγμα, τη διαδικασία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό το πλαίσιο. Έπειτα, στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τα ερωτηματολόγια και στο 7^ο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση πάνω σε αυτά τα αποτελέσματα. Τέλος, στο 8^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται εν συντομία τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της εν λόγω ερευνητικής εργασίας και γίνονται ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω μελέτη του φαινομένου των συγκρούσεων και της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Α. Θεωρητικό Μέρος

1^ο Κεφάλαιο: Οι Σύγκρουσεις

1.1. Η έννοια της σύγκρουσης

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την έννοια της σύγκρουσης. Σύμφωνα με τον Thomas, ως σύγκρουση χαρακτηρίζεται «η διαδικασία που ξεκινά, όταν ένα μέλος θεωρεί ότι ένα άλλο μέλος επηρεάζει ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι για το οποίο το πρώτο μέλος ενδιαφέρεται» (Thomas, 1992: 265). Κατά έναν άλλο ορισμό, ως σύγκρουση περιγράφεται κάθε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντά τους απειλούνται, αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά (γεγονός που σημαίνει ότι για να υπάρξει σύγκρουση, θα πρέπει να γίνει αισθητή κάποια απειλή) (Wall & Callister, 1995: 216· De Dreu & Beersma, 2005: 106· Webne- Behrm, 1998, όπ. ανάφ. στο Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 41). Επίσης, η σύγκρουση ερμηνεύεται πολλές φορές ως συμπεριφορά που αποσκοπεί στο να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011· Mullins 2005: 930). Τις παραπάνω απόψεις συμερίζονται ο Μπουραντάς (2001: 419) και ο Χυτήρης (2001), θεωρώντας ότι η σύγκρουση αποτελεί μια ανταγωνιστική κατάσταση μεταξύ ατόμων ή και ομάδας/-ων, όσον αφορά στην επίτευξη στόχων. Η σύγκρουση είναι μια διαδραστική διαδικασία, ένα είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που εκδηλώνεται, όταν συνειδητά το ένα εμπλεκόμενο μέρος επιδιώξει την επίτευξη των στόχων του, αδιαφορώντας ή και παρεμποδίζοντας ακόμα την επίτευξη των στόχων του άλλου μέρους (Sraho, 2013: 106).

Αντίστοιχα ο Roloff (1987: 496) υποστηρίζει ότι μια οργανωσιακή σύγκρουση προκύπτει, όταν τα μέλη μιας ομάδας εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες είναι ασύμβατες με τις αντίστοιχες των συναδέλφων τους από την ίδια ομάδα, των μελών από άλλες ομάδες ή μη σχετιζόμενων ανθρώπων που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα του οργανισμού. Ο Μπρούζος (1999: 135, 138) από την πλευρά του, ισχυρίζεται ότι στην έννοια της σύγκρουσης περιλαμβάνονται όλες οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εντάσεις, οι προβληματικές καταστάσεις και οι αντιπαραθέσεις, όπως οι αντικρουόμενες τάσεις και επιθυμίες στο ίδιο άτομο ή η ύπαρξη ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στην ίδια

ομάδα ή ανάμεσα σε ομάδες. Ο Rahim (2002: 207) σε μια προσπάθεια σύνοψης των κοινών στοιχείων των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης που εκδηλώνεται, όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς), ως προς τις προτιμήσεις, τους στόχους και τις δραστηριότητές τους.

Γενικότερα η σύγκρουση τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζεται αρνητικά, καθώς, όπως αναφέρει και ο Coser (1957: 199), είναι από τη φύση της η ίδια μια αλλαγή και ως αλλαγή θεωρείται ανεπιθύμητη, γιατί διαταράσσει την ισορροπία των πραγμάτων, ενώ τα αποτελέσματα της δε μπορούν να προβλεφθούν.

Ωστόσο, υπάρχουν και πολλοί ερευνητές που αντιμετωπίζουν πιο θετικά την έννοια της σύγκρουσης, ως μια εποικοδομητική διαδικασία (Tjosvold, 1991: 13), ως ένδειξη μιας υγιούς οργάνωσης, υποστηρίζοντας, μάλιστα, ότι η απουσία της μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα (Everard & Morris, 1999: 119· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 217). Ο Spaho (2013: 104) μάλιστα, αναφέρει ότι κίνδυνος για έναν οργανισμό δεν είναι μόνο ο μεγάλος αριθμός συγκρούσεων, αλλά και η παντελής απουσία συγκρούσεων.

Γενικά, παρατηρούμε πως οι ορισμοί αναγνωρίζουν τη σύγκρουση ως κατάσταση ή συμπεριφορά και της αποδίδουν άλλοτε αρνητικά και άλλοτε θετικά χαρακτηριστικά (Jehn, 1995: 256). Ωστόσο, με μια προσεκτικότερη ματιά διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία, καθώς οι περισσότεροι ορισμοί αναφέρουν ότι η σύγκρουση:

- Είναι αναπόφευκτη για όλους τους οργανισμούς.
- Περιλαμβάνει αντίθετα συμφέροντα μεταξύ ατόμων ή ομάδων ατόμων τα οποία αναγνωρίζονται κατά τη σύγκρουση.
- Εμπλέκει τις πεποιθήσεις και τις δράσεις της μιας πλευράς, οι οποίες ματαιώνονται από την άλλη.
- Είναι μία διαδικασία που επηρεάζει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων ή των ομάδων και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτές πραγματοποιήθηκαν (Baron, 1985: 434).

Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η σύγκρουση διαφέρει από τον ανταγωνισμό, την απλή διαφωνία ή την διάσταση απόψεων. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ της απλής διαφωνίας και της σύγκρουσης έγκειται στο ότι η σύγκρουση εκλαμβάνεται από το ένα

μέλος ως απειλή για τα συμφέροντά του και ως εκ τούτου προβαίνει στην υπεράσπισή τους. (Coser, 1957: 203· Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 41).

Σύμφωνα με τον Rahim (2002: 207), μια σύγκρουση μπορεί να προκύψει όταν:

1. Η μία πλευρά καλείται να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα που είναι ασύμβατη με τις ανάγκες ή τα συμφέροντά της.
2. Η μία πλευρά παρουσιάζει κάποιες προτιμήσεις συμπεριφοράς, η ικανοποίηση των οποίων δεν συμβαδίζει με την εφαρμογή των προτιμήσεων της άλλης πλευράς.
3. Και οι δύο πλευρές διεκδικούν τον ίδιο πόρο, ο οποίος, όμως, είναι περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ικανοποιηθούν πλήρως οι επιθυμίες της και των δύο πλευρών.
4. Η μία πλευρά έχει στάσεις, αξίες, δεξιότητες και στόχους που είναι σημαντικοί στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς της, αλλά θεωρούνται ότι αποκλείουν τις στάσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες και τους στόχους που κατέχουν οι άλλοι.
5. Οι δύο πλευρές έχουν διαφορετικές απόψεις όσον αφορά σε κοινές τους δράσεις.
6. Οι δύο πλευρές είναι αλληλοεξαρτώμενες κατά την εκτέλεση κάποιων λειτουργιών ή δραστηριοτήτων.

Ο Rahim (2002: 207) σημειώνει ακόμη, ότι για να συμβεί (ή να γίνει αντιληπτή) μια σύγκρουση, τα εμπλεκόμενα μέλη θα πρέπει να έχουν υπερβεί τα όρια, ώστε η απλή ένταση να μετατραπεί σε διαπληκτισμό, ενώ οι Park και Antonioni (2007: 111) υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι προκειμένου να γίνει κατανοητή η συμπεριφορά ενός ατόμου σε μια σύγκρουση, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη το άτομο (ατομικά χαρακτηριστικά), το συγκείμενο και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

1.2. Τυπολογία και στάδια της σύγκρουσης

Οι ερευνητές διακρίνουν τις συγκρούσεις σε πολλά διαφορετικά είδη, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με τον παράγοντα, σύμφωνα με τον οποίο γίνεται η κατηγοριοποίηση. Αρχικά, ανάλογα με τον αριθμό των εμπλεκόμενων μερών, οι συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα σε ένα οργανισμό μπορούν να διακριθούν σε ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ενδοομαδικές και διαομαδικές (Rahim, 2001: 23-24).

- Η **ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict)** είναι πιο εσωτερική και προκύπτει, όταν ένα άτομο καλείται να εκτελέσει καθήκοντα που δε συνάδουν με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες ή τους στόχους του. Η σύγκρουση ρόλων θεωρείται ως ενδοπροσωπική σύγκρουση.
- Η **διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict)** γνωστή και ως δυαδική, αναφέρεται στη διαφωνία ή ασυμβατότητα δύο ή περισσότερων οργανωτικών μελών του ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου.
- Η **Ενδοομαδική σύγκρουση (intragroup conflict)** πραγματοποιείται μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή μεταξύ δύο ή περισσότερων υποομάδων εντός του οργανισμού σχετικά με τους στόχους, τα καθήκοντα και τις διαδικασίες. Η ενδοομαδική (ή αλλιώς ενδοτμηματική) σύγκρουση μπορεί, επίσης, να συμβεί, όταν υπάρχουν ασυμβατότητες ή διαφωνίες ανάμεσα σε ένα ή όλα τα μέλη της ομάδας με τον ηγέτη τους.
- Η **Διομαδική σύγκρουση (intergroup conflict)** αναφέρεται σε σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών μονάδων ή ομάδων εντός ενός οργανισμού όσον αφορά στα καθήκοντα, τους πόρους, τις πληροφορίες κλπ. (Rahim, 2001: 23-24).

Πολλοί ερευνητές διακρίνουν τις συγκρούσεις σε συγκρούσεις καθήκοντος (ή αλλιώς γνωστικές συγκρούσεις), οι οποίες αφορούν στο έργο και σε συναισθηματικές συγκρούσεις, οι οποίες αφορούν στις σχέσεις των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις για τα καθήκοντα προκύπτουν από διαφωνίες πάνω σε πρακτικά ζητήματα σχετικά με το έργο που πρέπει να διεκπεραιωθεί, ενώ οι κοινωνικο-συναισθηματικές συγκρούσεις οφείλονται στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και όχι στις διαφωνίες για το έργο τους. Οι συγκρούσεις που σχετίζονται με κάποιο καθήκον ή με τη διάσταση απόψεων και ιδεών μεταξύ των μελών μιας ομάδας για το έργο τους μπορεί να έχουν είτε αρνητικά είτε δημιουργικά αποτελέσματα για την ομάδα, ανάλογα με το πώς θα τις χειριστούν. Οι συναισθηματικές συγκρούσεις, από την άλλη πλευρά, έχουν, συνήθως, πιο αρνητικές επιπτώσεις σε μια ομάδα, καθώς βασίζονται στην αντίληψη της διαπροσωπικής ασυμβατότητας των μελών, η οποία περιλαμβάνει ενόχληση, ένταση και εχθρότητα μεταξύ των ατόμων (Jehn, 1995: 258· De Dreu & Beersma, 2005: 106). Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές φορές υπάρχει κίνδυνος μια σύγκρουση που αρχικά

είχε τη μορφή της ορθολογικής αντιπαράθεσης για αντικρουόμενες απόψεις να μετατραπεί σε μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση.

Οι συγκρούσεις μπορούν, επίσης, να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα και με την ιεραρχική θέση των ατόμων που έρχονται σε σύγκρουση, σε κάθετες και οριζόντιες συγκρούσεις. Η κάθετη σύγκρουση προκύπτει μεταξύ ατόμων ή ομάδων με διαφορετική ιεραρχική θέση, ενώ η οριζόντια εκδηλώνεται μεταξύ ατόμων που έχουν την ίδια ιεραρχική θέση σε μια ομάδα ή οργάνωση (Spraho, 2013: 106· Pondy, 1967: 197, 314).

Ένα ακόμη κριτήριο διάκρισης των συγκρούσεων είναι τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν. Έτσι, διακρίνονται σε **λειτουργικές**, όταν έχουν θετικά ή εποικοδομητικά αποτελέσματα για τον οργανισμό και σε **δυσλειτουργικές**, όταν οι συνέπειές τους είναι επιζήμιες. Οι λειτουργικές συγκρούσεις (constructive/ functional conflict) μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση του οργανισμού, καθώς δημιουργούν τις συνθήκες για ανταλλαγή απόψεων και κατ' επέκταση για αποδοτικές οργανωτικές αλλαγές, καινοτομίες, δημιουργικότητα και μάθηση (Tjosvold, 1998: 286). Ο Rahim υποστηρίζει ότι οι λειτουργικές συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργικές αποφάσεις, αυξάνουν τα κίνητρα, ενισχύουν το ηθικό και προάγει την ατομική και οργανωτική ανάπτυξη. Αντιθέτως, η πλήρης απουσία τέτοιου είδους φαινομένων είναι πολύ πιθανόν να υποδεικνύουν στασιμότητα σε έναν οργανισμό (Rahim, 2001: 12). Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις (destructive/ dysfunctional conflicts), από την άλλη πλευρά, απειλούν την αρμονία, τη σταθερότητα και το συμφέρον του οργανισμού, επιδρώντας αρνητικά στην απόδοσή του (Pondy, 1967: 308). Μια δυσλειτουργική σύγκρουση έχει ψυχολογικές επιπτώσεις, καθώς επιφέρει συχνά αρνητικά συναισθήματα (αποξένωση, στρες, καχυποψία, κακής ποιότητας σχέσεις). Επίσης, μια δυσλειτουργική σύγκρουση μπορεί να προκαλέσει ακόμη και σωματική εξάντληση, μείωση της παραγωγικότητας, αλλά και απώλεια σημαντικού χρόνου και ενέργειας που θα μπορούσε σε άλλη περίπτωση να δαπανηθεί στη δημιουργική επίδιωξη των στόχων του οργανισμού (Kahn et. al., 1964: 65 όπ. αναφ. στο Pondy, 1967: 307· Saiti, 2014: 583).

Γενικά, η ταξινόμηση των συγκρούσεων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη μελέτη και την ανάλυσή τους, ώστε να υιοθετηθεί η όσο το δυνατόν πιο κατάλληλη στρατηγική για τη διαχείριση ή ακόμα και την επίλυσή τους. Ο Tjosvold (2008: 24-25), παρόλα αυτά, υποστηρίζει ότι η σύγκρουση αποτελεί ένα ευρύ φαινόμενο και ότι οι τύποι και

οι πηγές των συγκρούσεων είναι αναρίθμητοι, γεγονός που σημαίνει ότι για την εποικοδομητική διαχείρισή τους δεν αρκεί μόνο η γνώση των ειδών τους. Αντιτίθεται, λοιπόν, στην ταξινόμηση των οργανωσιακών συγκρούσεων σε διαφορετικούς τύπους, ισχυριζόμενος πως η κατηγοριοποίησή τους είναι μια αυθαίρετη διαδικασία που αναπαράγει επιβλαβή στερεότυπα.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μία σύγκρουση δεν εμφανίζεται ξαφνικά, αλλά ακολουθεί κάποια στάδια, ώσπου να φτάσει κλιμακωτά στην κορύφωσή της. Σύμφωνα με τον Pondy (1967: 300-306) τα στάδια της σύγκρουσης είναι τα εξής:

- Στάδιο 1ο: Λανθάνουσα Σύγκρουση: κατά το στάδιο αυτό τα μέλη μιας ομάδας ενός οργανισμού συνειδητοποιούν ή αισθάνονται ότι κάτι δεν πάει καλά.
- Στάδιο 2ο: Αντιληπτή Σύγκρουση: σε αυτό το στάδιο τα μέλη αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη κάποιου προβλήματος και παρατηρείται ένταση και ανησυχία. Σε αυτή τη φάση, όταν μια πλευρά αισθανθεί την απειλή για τα συμφέροντά της, η σύγκρουση καθίσταται αναπόφευκτη. Στην περίπτωση κατά την οποία καμιά πλευρά δεν νιώθει ότι απειλείται, ενδέχεται να υπάρχουν έντονα στοιχεία, τα οποία, όμως, να μην επιφέρουν τη σύγκρουση.
- Στάδιο 3ο: Αισθητή Σύγκρουση: κατά το στάδιο αυτό εντοπίζεται μια συναισθηματική διάσταση στο πρόβλημα και τα άτομα βιώνουν τις συναισθηματικές συνέπειες μιας σύγκρουσης, όπως στρες, θυμό, εχθρικότητα, κ.α..
- Στάδιο 4ο: Φανερή Σύγκρουση: κατά το στάδιο αυτό η σύγκρουση έχει υπερβεί ένα κρίσιμο σημείο έντασης και τα μέλη του οργανισμού όχι μόνο την έχουν αντιληφθεί, αλλά τη βιώνουν, αντιδρούν και υιοθετούν πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης. Επιλέγουν ανάμεσα στην ανοιχτή σύγκρουση και στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος με λογική και διάθεση επικοινωνίας.
- Στάδιο 5ο: Επακόλουθα της Σύγκρουσης: κατά το στάδιο αυτό γίνονται φανερά τα αποτελέσματα της σύγκρουσης, τα οποία μπορεί να έχουν λειτουργική ή δυσλειτουργική έκβαση, καθώς τα αποτελέσματα σε αυτό το στάδιο μπορεί να κυμαίνονται από τη διαχείριση της σύγκρουσης, μέσω της υιοθέτησης διαφόρων στρατηγικών, έως και τη διάλυση της ομάδας, αν αυτή δεν επιλυθεί.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η κορύφωση της σύγκρουσης είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται προοδευτικά και οι πιθανές αρνητικές συνέπειες της κλιμάκωσής της

μπορούν να αποφευχθούν, αν τα εμπλεκόμενα μέλη γνωρίζουν, τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σταδίων, όσο και να υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων.

1.3. Αιτίες Συγκρούσεων

Όσο καλά κι αν είναι οργανωμένος ένας οργανισμός, πάντα εμφανίζονται προστριβές και συγκρούσεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε ποικίλες αιτίες. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που μπορεί να πυροδοτήσει μία σύγκρουση είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε ανθρώπου, καθώς σε όλους τους οργανισμούς αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετική προσωπικότητα, διαφορετικές φιλοδοξίες, προσδοκίες, αρχές, αντιλήψεις, αξίες, υπόβαθρο και συμφέροντα (Mullins, 2005: 906· Wall & Callister, 1995: 518- 519· Everard, Morris & Wilson, 2004: 100). Η κακή επικοινωνία είναι μια ακόμη βασική αιτία συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, η ελλιπής πληροφόρηση, η λανθασμένη μετάδοση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και οι επακόλουθες παρανοήσεις οδηγούν συχνά στη δημιουργία ενός κλειστού και αναποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος, όπου κυριαρχούν η δυσπιστία και η έλλειψη εμπιστοσύνης, με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις να είναι συχνά αναπόφευκτες (Wall & Callister, 1995: 518, 520· Μπουραντάς, 2002: 422).

Σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των συγκρούσεων διαδραματίζει και η οργανωτική δομή ενός οργανισμού. Η ασάφεια στον καθορισμό των ρόλων και των καθηκόντων που καλείται να αναλάβει το κάθε μέλος, τα ασαφή όρια ευθύνης, αλλά και εξουσίας, η απουσία συντονισμού, καθώς επίσης η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και οι ανεπαρκείς διαθέσιμοι πόροι, είναι βασικοί λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις (Μπουραντάς, 2002: 4221· Mullins, 2005: 907).

Οι συγκρούσεις, βέβαια, συνδέονται άμεσα με τις διαφορετικές προσεγγίσεις, στάσεις και απόψεις πάνω σε διάφορα ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο της καθημερινής επαφής μεταξύ των μελών της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύ πιθανό να προκύψουν ασύμβατοι στόχοι, συγκρουόμενα συμφέροντα ή ακόμη και προσπάθεια για διατήρηση ή εξύψωση της ατομικής ή κοινωνικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται έντονος ανταγωνισμός και να εμφανίζονται συγκρούσεις (Saiti, 2015: 583· Deutsch, 1973 όπ. αναφ. στο. Tjosvold et al., 2014: 547· Hogg & Vaughan, 2010 όπ. αναφ. στο Καραγιάννη και Ρουσσάκης, 2015: 548).

Όταν εισάγεται μια αλλαγή και επιβάλλεται χωρίς να ληφθούν υπόψη οι απόψεις και οι ανάγκες των υπόλοιπων μελών του οργανισμού, είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν συγκρούσεις. Η αλλαγή δημιουργεί άγχος, επειδή διαταράσσει την ισορροπία και την προβλεψιμότητα των πραγμάτων, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως πηγή ανασφάλειας ή ως ενίσχυση της θέσης (Coser, 1957: 199) και ενδέχεται να προσκρούσει σε εμπόδια, όπως η οριοθέτηση ρόλων και αρμοδιοτήτων ή έλλειψη πόρων (Δακοπούλου, 2008: 175), με αποτέλεσμα να πυροδοτούνται διάφορες συγκρούσεις. Ωστόσο, αν η ηγεσία υιοθετήσει μια κουλτούρα ανοικτή στις προκλήσεις και μια πιο ελαστική δομή, οι αλλαγές θα εκληφθούν ως ευκαιρίες και όχι ως απειλές.

Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής ενός οργανισμού, ο τρόπος διοίκησης και λήψης αποφάσεων επηρεάζει την εμφάνιση των συγκρούσεων (Πασιαρδής, 2004). Η αίσθηση άνισης κατανομής των καθηκόντων και ο τρόπος που διανέμεται η εξουσία, ή η μεροληπτική συμπεριφορά με την προνομιακή μεταχείριση της μίας πλευράς, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της συχνότητας συγκρούσεων (Mullins, 2005: 907). Τα άτομα έχουν ανάγκη για αναγνώριση της μοναδικότητάς τους, για αξιοπρέπεια, ασφάλεια, ισότητα και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η μη ικανοποίηση αυτών των αναγκών, καθώς επίσης και το αίσθημα αδικίας που μπορεί να βιώσει ένα άτομο, αποτελούν αιτίες συγκρούσεων (Fisher, 1997).

1.4. Αποτελέσματα των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν είτε αρνητικά, είτε θετικά αποτελέσματα. Οι Wall & Callister αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα των συγκρούσεων σχετίζονται με τις αιτίες που τις προκαλούν και μπορεί να επηρεάζουν τα άτομα, τις μεταξύ τους σχέσεις ή την επικοινωνία τους, ακόμα και τον ίδιο τον οργανισμό (Wall & Callister, 1995: 523). Οι συνήθειες/ κοινοί ορισμοί της σύγκρουσης, βέβαια, τείνουν να τη συνδέουν με αρνητικά χαρακτηριστικά και δυσάρεστες καταστάσεις, που επιφέρουν αναποτελεσματικές και δυσλειτουργικές συνέπειες. Σύμφωνα, λοιπόν, με την παραδοσιακή θεώρηση, η σύγκρουση αντιμετωπίζεται ως αποδιοργανωτική και αφύσικη διαδικασία που βλάπτει τον οργανισμό και αντιπροσωπεύει μια μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η οποία πρέπει να ελεγχθεί και να αλλαχθεί. Οι ακραίες περιπτώσεις συγκρούσεων μπορούν, όντως, να προκαλέσουν μεγάλη αναστάτωση στον οργανισμό και να αναστείλουν την αποτελεσματικότητά του, αυξάνοντας το συναισθηματικό και σωματικό στρες

(Mullins, 2005: 905). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει και ο Mullins (ibid), η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα μια αρνητική διαδικασία. Με τη σωστή διαχείρισή της είναι πολύ πιθανό να αποφέρει θετικά αποτελέσματα και να λειτουργήσει ενθαρρυντικά και εποικοδομητικά για τον οργανισμό, συμβάλλοντας στην αλλαγή και την εξέλιξή του (Callanan & Perri, 2006: 131· Mullins, 2005: 905).

Όσον αφορά στα αρνητικά αποτελέσματα, μια σύγκρουση μπορεί να μειώσει την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του ατόμου, να αυξήσει το άγχος, με συνέπεια να εκλείπει η εργασιακή ικανοποίηση και να κυριαρχεί μια γενικευμένη δυσαρέσκεια και απογοήτευση. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Baron (1991, όπ, αναφ. στο Jehn, 1995: 259), όταν μια διαπροσωπική σύγκρουση περιλαμβάνει θυμό και εκνευρισμό, διαταράσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, αυξάνεται η ψυχική τους απόσταση, δημιουργείται πόλωση και πυροδοτείται η αντιπαλότητα, η αντίδραση και η άκριτη απόρριψη κάθε πρότασης που προτείνει το άλλο μέρος. Οι συγκρούσεις που αφορούν το έργο της ομάδας εντείνουν τον ανταγωνισμό και επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα εμπιστοσύνης και το συλλογικό πνεύμα της ομάδας, καλλιεργώντας ένα αίσθημα απροθυμίας για συνεργασία, ενώ στον ευρύτερο οργανισμό επέρχεται ο αποσυντονισμός και προκύπτουν, πολλές φορές, διακρίσεις. Γενικότερα, επικρατεί ένταση, δυσπιστία, εχθρική επικοινωνία, παραμελούνται οι σημαντικοί στόχοι και σπαταλιέται πολύτιμος χρόνος στην επίλυση των προβλημάτων, αφού πολλές φορές τα άτομα εμμένουν στις προσωπικές τους απόψεις, αντί να συγκεντρώνουν από κοινού, να συνδυάζουν, να αξιολογούν και να αξιοποιούν τις διαθέσιμες πληροφορίες και τους πόρους (Jehn, 1995: 259- 261· Wall & Callister, 1995: 523- 524· Schmidt, 1974 όπ. αναφ. στο Mullins, 2005: 905).

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, οι συγκρούσεις μπορεί να αποδειχθούν λειτουργικές ή δημιουργικές και ενδέχεται να έχουν θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια μακροχρόνια προβλήματα, ώστε αυτά να επιλυθούν, εφόσον δίνεται στα άτομα η ευκαιρία να εκτονώσουν και να ξεκαθαρίσουν τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους απόψεις, που θα ήταν δύσκολο να εκφράσουν υπό διαφορετικές συνθήκες (Wall & Callister, 1995: 526). Έτσι, λοιπόν, τα άτομα επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, οριοθετούν τις αλληλεπιδράσεις τους και αξιολογούν τόσο τον εαυτό τους, όσο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα να αυξάνεται πολλές φορές η συνοχή της ομάδας και να βελτιώνεται η επικοινωνία –η οποία είναι καθοριστικός παράγοντας

για την εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού— ενώ παράλληλα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επίλυση των συγκρούσεων (Spaho, 2013: 108).

Επίσης, στο πλαίσιο της σύγκρουσης τα άτομα δοκιμάζουν τις ικανότητές τους και γίνονται πιο παραγωγικά, αφού αναγκάζονται να αναζητήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις για κάθε θέμα. Μέσα από τις συγκρουσιακές καταστάσεις διεγείρεται το ενδιαφέρον και η δημιουργικότητά τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται επιχειρηματολογίες, να παράγονται νέες, πρωτοποριακές ιδέες, καινοτόμες προτάσεις και να λαμβάνονται καλύτερες αποφάσεις προς όφελος όλου του οργανισμού (Tjosvold, 2008: 19-20· Schmidt, 1974 όπ. αναφ. στο Mullins, 2005: 905· Baron, 1991 όπ, αναφ. στο Jehn, 1995: 260). Μια μετριοπαθής σύγκρουση μπορεί, επιπροσθέτως, να δώσει στα άτομα την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν τις αντικρουόμενες προοπτικές ενός θέματος, ώστε να το κατανοούν, να το αξιολογούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και να αναθεωρούν τον τρόπο σκέψης τους, βελτιώνοντας, έτσι, την απόδοσή τους και καλλιεργώντας την αμοιβαία κατανόηση.

Πρέπει, ωστόσο, σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η αλλαγή, εκτός από αιτία, μπορεί να προκύψει και ως αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης (Coser, 1957: 203). Όπως προαναφέρθηκε, οι συγκρούσεις πολλές φορές αναδεικνύουν τα προβλήματα που υπάρχουν στους οργανισμούς, με αποτέλεσμα να εισάγονται αλλαγές, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσλειτουργικές- προβληματικές καταστάσεις και να αποκατασταθούν οι ισορροπίες (Callanan & Perri, 2006: 131).

Συνοψίζοντας, οι συγκρούσεις μπορούν να λειτουργήσουν είτε ευεργετικά, είτε καταστροφικά για έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τους ερευνητές, λοιπόν, πρέπει να επιδιώκεται μια ισορροπία, με το να αποφεύγονται οι συνεχείς συγκρούσεις, αλλά και να μην αποσιωπώνται εντελώς, να διατηρούνται σε μέτρια και όσο το δυνατόν ελέγξιμα επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι υπερβολικές και χρονίζουσες συγκρούσεις περιορίζουν τις ικανότητες και μειώνουν την αποδοτικότητα των ατόμων, ενώ η έλλειψη συνεννόησης και συναίνεσης εμποδίζουν την παραγωγική εργασία και τη λήψη ποιοτικών και αποτελεσματικών αποφάσεων. Από την άλλη πλευρά, όμως, και η πλήρης έλλειψη συγκρούσεων εγκυμονεί κινδύνους, εφόσον τα άτομα μπορεί να χάσουν την εγρήγορσή τους και να οδηγηθούν στον εφησυχασμό και την αδράνεια (Jehn, 1995: 261).

Γενικότερα, γίνεται αντιληπτό ότι μια σύγκρουση διαπερνά όλες τις πλευρές ενός οργανισμού, μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και να έχει διαφορετικές κάθε φορά

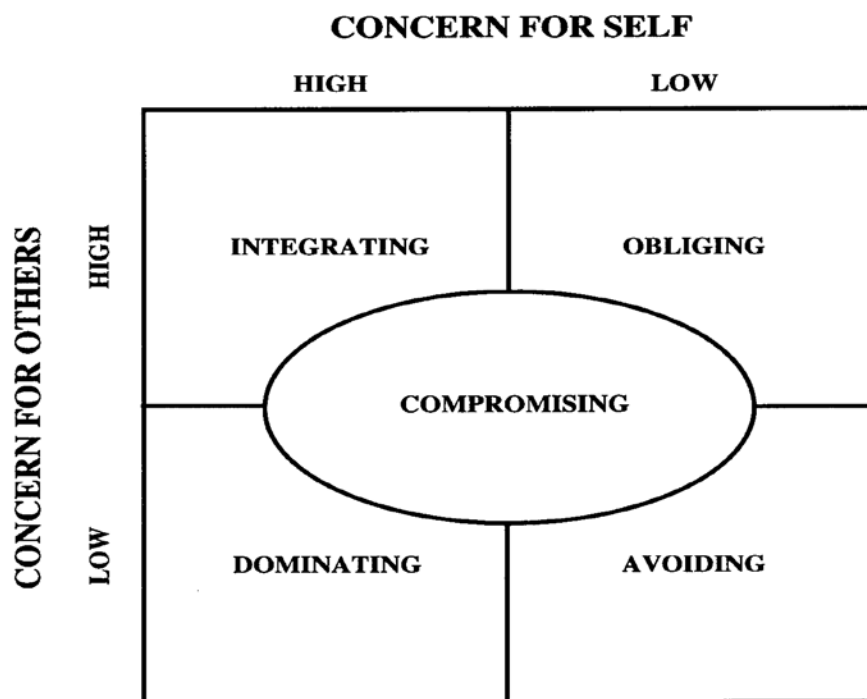
επιδράσεις τόσο στη λειτουργία, όσο και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σίγουρα, όμως, μια σύγκρουση δεν μπορεί εκ των προτέρων να χαρακτηριστεί ως «καλή» ή «κακή», «ωφέλιμη» ή «καταστροφική» (Αργυρίου, 2019: 52), ενώ η έκβασή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η διαχείριση και η αντιμετώπισή της, η οποία θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να ελαχιστοποιούνται τα αρνητικά και να ενισχύονται τα θετικά αποτελέσματά τους. (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2013: 58).

1.5. Διαχείριση των συγκρούσεων

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει διαχείριση μιας σύγκρουσης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την έκβασή της και τα επερχόμενα αποτελέσματά της. Όπως αναφέρουν οι Τέκος και Ιορδανίδης, η επιτυχία και η βιωσιμότητα ενός οργανισμού βασίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο η διοίκηση χειρίζεται τις συγκρούσεις (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011: 201). Πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι η έννοια της διαχείρισης διαφέρει από αυτή της επίλυσης των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, η επίλυση αναφέρεται στη μείωση, τον τερματισμό και την πλήρη εξάλειψη των συγκρούσεων με τακτικές όπως η διαπραγμάτευση (bargaining, negotiation), η διαμεσολάβηση (mediation) και η διαιτησία (arbitration). Από την άλλη πλευρά, η διαχείριση είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα αποφασίζει να δράσει μπροστά σε μία σύγκρουση και αναφέρεται στο σχεδιασμό και την υιοθέτηση αποτελεσματικών μακροπρόθεσμων στρατηγικών, με σκοπό την ελάττωση των δυσλειτουργιών που μπορεί να επιφέρει μια σύγκρουση και την ανάδειξη των εποικοδομητικών της στοιχείων προς όφελος του οργανισμού (Rahim, 2002: 207- 208· Αργυρίου και Ανδρεάδου, 2019: 50· Rahim & Bonoma, 1979: 1324).

Για τη διαχείριση, λοιπόν, των συγκρούσεων έχουν προταθεί διάφορες στρατηγικές. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων ακολουθούν το μοντέλο διπλής ανησυχίας (dual concern model), όπως αυτό προτάθηκε αρχικά από τους Blake και Mouton (1964) και αργότερα υιοθετήθηκε με ορισμένες τροποποιήσεις από τους Pruitt και Rubin (1986), Thomas (1976) και Rahim (1983). Σε αυτό το μοντέλο θα δοθεί έμφαση, καθώς ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη σύγχρονη εκδοχή του μοντέλου της διπλής ανησυχίας, τα διαφορετικά στυλ διαχείρισης

διαπροσωπικών συγκρούσεων διακρίνονται κατά μήκος δύο διαστάσεων (Rahim, 2001: 27). Η πρώτη διάσταση είναι το ενδιαφέρον του ατόμου για τον εαυτό του και εξηγεί το βαθμό, υψηλό ή χαμηλό, στον οποίο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις δικές του ανησυχίες και τους προσωπικούς του στόχους. Η δεύτερη διάσταση είναι το ενδιαφέρον για το άλλο συμβαλλόμενο μέρος και εξηγεί το βαθμό, υψηλό ή χαμηλό, στον οποίο το άτομο θέλει να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων. Μέσα από το συνδυασμό αυτών των διαστάσεων προκύπτουν πέντε διαφορετικά στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αυτά είναι: η ενσωμάτωση (integrating) ή συνεργασία (collaboration), η συγκατάβαση (accommodating) ή παραχώρηση (obliging), η επιβολή (dominating) ή ανταγωνισμός (competing), η αποφυγή (avoiding) και ο συμβιβασμός (compromising) (Rahim, 1983: 368-369)¹.



Εικόνα 1: Μοντέλο διπλής ανησυχίας- Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος για τον εαυτό και τους άλλους (Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model diagnosis and intervention. Psychological Reports, 44, 1327.)

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να αναλυθούν εκτενέστερα τα χαρακτηριστικά του κάθε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

¹ Στηριζόμενος σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο Rahim κατασκεύασε τα ερωτηματολόγια ROCI-I και ROCI-II. Το πρώτο, σχεδιάστηκε ώστε να μετρά τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, τις προτιμήσεις των εργαζομένων, καθώς και το σύνολο των ενδοομαδικών και διομαδικών συγκρούσεων. Το ROCI-II σχεδιάστηκε να μετρά τους πέντε προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μεταξύ προϊσταμένων, υφισταμένων και συναδέλφων (Rahim, 2001).

Το στυλ της ενσωμάτωσης ή συνεργασίας ενέχει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό, αλλά και για την άλλη πλευρά που εμπλέκεται στη σύγκρουση και συνεπάγεται επιθυμία για ικανοποίηση των στόχων και των δύο πλευρών ή για σύνθεση απόψεων. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων, υπάρχει ανοικτή άτυπη επικοινωνία και συνεχής ροή πληροφόρησης, ενώ εξετάζονται οι διαφωνίες που υπάρχουν από τις δύο μεριές και οι αντιτιθέμενες πλευρές συνεργάζονται, προκειμένου να φτάσουν σε μία κοινά αποδεκτή λύση (Hocker & Wilmot, 1998). Το συγκεκριμένο στυλ συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων και προϋποθέτει, την ειλικρίνεια, την προσεκτική μελέτη των απόψεων και των συμφερόντων της άλλης πλευράς, αλλά και την αναζήτηση δημιουργικών εναλλακτικών τρόπων δράσης. Ωστόσο, το συνεργατικό στυλ δεν συνίσταται για δευτερεύουσας σημασίας, μηδαμινά προβλήματα και δεν ενδείκνυται σε περιπτώσεις που υπάρχουν επείγοντα ζητήματα, όπου πρέπει να παρθεί μια άμεση απόφαση, καθώς είναι μια τεχνική που απαιτεί αρκετό χρόνο, ενέργεια και προσπάθεια. Αντιθέτως, αυτή η στρατηγική προτείνεται κυρίως, όταν υπάρχουν σύνθετα και πολύπλοκα θέματα, όπου είναι απαραίτητος ο συνδυασμός των ιδεών όλων των πλευρών (Rahim, 2002: 218-220). Ο Friedman και οι συνεργάτες του προσθέτουν, επίσης, ότι η ενσωμάτωση είναι μια στρατηγική που μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των συγκρούσεων, εφόσον και οι δύο πλευρές έχουν κέρδος, και στην ελάττωση του εργασιακού άγχους, αφού αποφεύγονται οι εντάσεις και αυξάνονται οι πιθανότητες για επίλυση των ζητημάτων (Friedman et al., 2000: 35-38).

Το στυλ της συγκατάβασης ή παραχώρησης χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον του ατόμου για τον εαυτό του και υψηλό ενδιαφέρον για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Ένα συγκαταβατικό άτομο χαρακτηρίζεται από αυτοθυσία, ανιδιοτέλεια και υπακοή, ενδιαφέρεται για τη διατήρηση των σχέσεων, υποβαθμίζει τις διαφορές και δίνει έμφαση στα κοινά στοιχεία, ώστε να ικανοποιήσει την αντικρουόμενη πλευρά. Αυτή η στρατηγική ενδείκνυται κυρίως σε περιπτώσεις, όπου η μία πλευρά δεν είναι σίγουρη για την ορθότητα των αποφάσεών της ή όταν το ζήτημα, που οδηγεί στη σύγκρουση, είναι πιο σημαντικό για την άλλη ομάδα/άλλο άτομο. Επίσης, το συγκαταβατικό στυλ ακολουθείται όταν η μία πλευρά είναι σε μειονεκτική θέση κατά τη διαπραγμάτευση ή είναι πρόθυμη να υποχωρήσει, προκειμένου να λάβει κάποιο αντάλλαγμα στο μέλλον. Ωστόσο, το συγκαταβατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δεν συνιστάται όταν γίνεται αντιληπτό ότι η αντίθετη πλευρά παίρνει λανθασμένες ή ανήθικες αποφάσεις. Ακόμη, οι παραχωρήσεις πρέπει να

γίνονται προσεκτικά και χωρίς υπερβολές, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος για τη συγκαταβατική πλευρά να χάσει το κύρος της και το σεβασμό των υπολοίπων και να επέλθει χαλάρωση της πειθαρχίας, με τα δικά της προβλήματα να χρονίζονται, εφόσον το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην άλλη αντιπαρατιθέμενη μεριά (Rahim, 2002: 218-220· Friedman et al., 2000: 38· Αργυρίου και Ανδρεάδου, 2019: 53-54).

Το στυλ της επιβολής ή του ανταγωνισμού συνεπάγεται υψηλό ενδιαφέρον για τους ατομικούς στόχους και χαμηλό ενδιαφέρον για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Το άτομο προσανατολίζεται με αυταρχισμό σε μία κατεύθυνση νίκης-ήττας ή σε μία συμπεριφορά εξαναγκασμού της άλλης πλευράς και επιστρατεύει κάθε διαθέσιμη μορφή ισχύος, προκειμένου να επιβάλλει τη δική του θέση με οποιοδήποτε κόστος, αγνοώντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες του άλλου μέρους. Το στυλ της επιβολής χρησιμοποιείται, κυρίως, όταν πρέπει να ληφθεί μια επείγουσα απόφαση σε σύντομο χρονικό διάστημα, όταν τα υπόλοιπα μέλη δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ή την εμπειρία πάνω σε τεχνικά ζητήματα, όταν χρειάζεται να προωθηθούν μη δημοφιλείς αλλαγές στον οργανισμό ή όταν προκύπτουν ζητήματα ρουτίνας. Ωστόσο, αυτή η στρατηγική βλάπτει την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, αυξάνει τις εντάσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και δεν δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επίλυση ενός προβλήματος, ενώ όταν τα αντικρουόμενα μέλη είναι ισοδύναμα, τότε οδηγούνται σε αδιέξοδα και σε στασιμότητα. Κατά την ανταγωνιστική στρατηγική, το όφελος που αποκομίζει η μία πλευρά συχνά αποβαίνει εις βάρος της άλλης πλευράς, γι' αυτό και δεν είναι προσφιλής τακτική για τους υφισταμένους, οι οποίοι πολλές φορές μάλιστα διστάζουν να εκφράσουν και να επιχειρηματολογήσουν για τη γνώμη τους (Rahim, 2001: 83· Spaho, 2013: 113· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011: 204-205).

Το στυλ της αποφυγής ενέχει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τον εαυτό, όσο και για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Το άτομο (ή η ομάδα) αδιαφορεί για τα συμφέροντα και των δύο πλευρών, αποσύρεται με παθητικό τρόπο και αποφεύγει την ανάληψη ευθύνης, μεταφέροντας την σε άλλους. Τα άτομα αγνοούν τη σύγκρουση ή αρνούνται να την αντιμετωπίσουν, με την ελπίδα ότι θα επιλυθεί από μόνη της. Έτσι, αποσιωπώνται οι διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις, ενώ το πρόβλημα δεν αντιμετωπίζεται ανοικτά. Ουσιαστικά, δεν υπάρχει κέρδος για καμία από τις αντικρουόμενες πλευρές, καθώς δεν ικανοποιούνται οι στόχοι καμίας πλευράς. Βέβαια, η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να ακολουθηθεί, όταν προβλέπεται ότι η

σύγκρουση είναι δυσλειτουργική και τα αρνητικά της αποτελέσματα μπορεί να είναι περισσότερα από τα θετικά ή όταν το ζήτημα από το οποίο προκύπτει η σύγκρουση, είναι ασήμαντο και μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς εντάσεις. Παρόλα αυτά η συνεχής αποφυγή μιας αντιπαράθεσης και η επανειλημμένη αναβολή της για μεταγενέστερο χρόνο, εγκυμονεί τον κίνδυνο να εμφανιστεί ξανά η σύγκρουση σε πιο έντονο βαθμό, εφόσον τα άτομα αποφεύγουν να εξετάσουν τα πραγματικά αίτια. Επίσης, το στυλ της αποφυγής δεν πρέπει να χρησιμοποιείται όταν το ζήτημα που προκύπτει είναι σημαντικό για τον οργανισμό, δεν επιδέχεται αναβλητικότητα και δεν μπορεί να το επιλύσει κάποιος άλλος (Rahim, 2002: 218-220· Friedman et al., 2000: 39-40).

Το στυλ του συμβιβασμού συνεπάγεται μέτριο ενδιαφέρον για τον εαυτό και την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Σχετίζεται με μία ανταλλαγή μορφής δούνα και λαβείν ή ένα μοίρασμα, όπου και οι δύο πλευρές εγκαταλείπουν κάποιες απαιτήσεις τους και ακολουθούν μία μέση οδό, προκειμένου να ικανοποιηθούν- έστω και μερικώς- τα συμφέροντα και των δύο πλευρών και να φτάσουν σε μία κοινά αποδεκτή απόφαση. Αυτός ο τρόπος διαχείρισης μοιάζει με τη στρατηγική της συνεργασίας, καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών, αλλά δεν προσφέρει μόνιμες λύσεις, αφού δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες της σύγκρουσης, αλλά δίνει έμφαση στη λύση, χωρίς πλήρη ικανοποίηση και των δυο πλευρών. Συνεπώς, η διένεξη παραμένει χωρίς να διευθετείται ουσιαστικά (Chen και Tjosvold, 2002). Το συμβιβαστικό στυλ είναι κατάλληλο σε περιπτώσεις, όπου οι στόχοι είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι, όταν οι δύο πλευρές έχουν την ίδια ισχύ και έχουν φτάσει σε διαπραγματευτικό αδιέξοδο. Χρησιμοποιείται, επίσης, όταν δεν μπορεί να επιτευχθεί η ομοφωνία ή όταν απαιτείται μια προσωρινή λύση για ένα περίπλοκο πρόβλημα ή όταν τα υπόλοιπα στυλ αποδεικνύονται αναποτελεσματικά (Rahim & Bonoma, 1979: 1327· Hoy & Miskel, 2013: 261-262).

Γενικότερα, η επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης μιας σύγκρουσης είναι, σύμφωνα με τους ερευνητές, ένας συνδυασμός ατομικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του εμπλεκόμενου και των χαρακτηριστικών του εργασιακού πλαισίου, μέσα στο οποίο λειτουργεί (Thomas et al., 1999). Βέβαια, η θέση στην ιεραρχία, αλλά και το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων έχουν, επίσης, καθοριστική σημασία για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει διαχείριση μιας σύγκρουσης (Rahim, 2002).

Συνοψίζοντας, σε κάθε περίπτωση η εποικοδομητική και αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης είναι μια δυναμική και σταδιακή διαδικασία, που ευνοεί την ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων και θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα όχι μόνο των προϊσταμένων, αλλά και όλων των μελών κάθε οργανισμού, προκειμένου να εξασφαλίζεται η ομαλή του λειτουργία και η αρμονική συνεργασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές απόψεις και κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές.

2^ο Κεφάλαιο: Οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς

Οι συγκρούσεις δεν θα μπορούσαν, φυσικά, να απουσιάζουν και από τις σχολικές μονάδες, καθώς και αυτές είναι, ουσιαστικά, ζωντανοί οργανισμοί, όπου διαφορετικοί άνθρωποι αλληλεπιδρούν καθημερινά μεταξύ τους. Το σχολείο αποτελεί εύφορο έδαφος για συγκρούσεις, οι οποίες μπορούν να συμβούν είτε στην πιο απομακρυσμένη γωνία της αυλής, είτε στην τάξη, στο γραφείο των δασκάλων, στο γραφείο του διευθυντή κλπ. Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες που εργάζονται στο σχολείο κουβαλούν μαζί τους το συσσωρευμα των εμπειριών τους, των συνηθειών τους, των πιστεύω τους για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο, με αποτέλεσμα η σύγκρουση, αρκετές φορές, να είναι αναπόφευκτη. Στο πλαίσιο του σχολείου, λοιπόν, μπορεί να υπάρξουν συγκρούσεις α) διαπροσωπικές (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών), β) διαομαδικές (μεταξύ διδασκόντων και μαθητών), γ) συγκρούσεις ατόμων και ομάδων (π.χ. του διευθυντή με τον σύλλογο διδασκόντων ή του εκπαιδευτικού με μια ομάδα μαθητών) και δ) συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με διάφορους κοινωνικούς φορείς, οι οποίοι δεν ανήκουν στα κλειστά πλαίσια του εκπαιδευτικού χώρου (συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στο σχολείο και φορείς της τοπικής κοινότητας π.χ. σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, Ο.Τ.Α.) (Σαϊτής, 2007· Αθανασούλα - Ρέππα, 2008· Saiti, 2014: 583).

Όσον αφορά στους λόγους που οδηγούν σε συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, αυτοί δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνους που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο γενικότερα για τους οργανισμούς. Σύμφωνα, λοιπόν, με έρευνες οι σημαντικότερες αιτίες των σχολικών συγκρούσεων είναι: η κακή επικοινωνία και οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι απουσίες εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, οι περιορισμένοι υλικοί και οικονομικοί πόροι, οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η ανάθεση καθηκόντων πέραν των διδακτικών, η πίεση του χρόνου για την παράδοση της διδακτέας ύλης, το εργασιακό άγχος, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (π.χ. για ζητήματα σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα, την κατανομή των τμημάτων κ.α.) ή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ή εκπαιδευτικών και διευθυντή και γενικότερα οι αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων με διαφορετικές ανάγκες, φιλοδοξίες ή συμφέροντα, το μέγεθος και η περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα, αλλά και οι αλλαγές που εισάγονται από την

εκάστοτε κυβέρνηση, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών (π.χ. αλλαγές στην ύλη, στα βιβλία, στο εξεταστικό σύστημα, στο ωράριο κ.α.) (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012: 1393- 1396· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

❖ Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι το σχολείο είναι ένα οικοσύστημα, όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά κυρίως με τους μαθητές, αφού το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού τους χρόνου το περνούν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Μία μορφή αλληλεπίδρασης είναι και η σύγκρουση, η οποία εμφανίζεται ως διαταραχή στο καθιερωμένο σχήμα της επικοινωνίας και εκδηλώνεται κάτω από συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες (Γκότοβος, 2002: 107). Μερικές από τις πιο συνηθισμένες αιτίες που οδηγούν στις συγκρούσεις, είναι η διαφωνία των μαθητών για τις διδακτικές διαδικασίες που προτείνει ο εκπαιδευτικός, η αδιαφορία τους για το διδασκόμενο αντικείμενο, η διάσταση απόψεων εκπαιδευτικών –μαθητών, η αυστηρή ή μεροληπτική βαθμολογία, οι αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχολικές εργασίες των μαθητών, η αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού και οι υπερβολικές ή άδικες τιμωρίες. Πιο συχνά, βέβαια, ως αιτία σύγκρουσης εμφανίζεται η έλλειψη πειθαρχίας και η αποκλίνουσα- προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (Hamre et al., 2007).

Όσον αφορά στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, αυτή βιώνεται από τους άλλους ως ανάρμοστη, αντικοινωνική ή αντιδραστική. Αυτή η παραδοχή εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονη στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη, όπου οι απαιτήσεις για συμμόρφωση είναι αρκετά μεγάλες. Τα προβλήματα απειθαρχίας που δημιουργούν τα παιδιά κατά την διάρκεια του μαθήματος, θεωρούνται από τους σημαντικότερους παράγοντες διατάραξης και αποδιοργάνωσης της ομαλής διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Hamre et al., 2007). Συγχρόνως τα προβλήματα αυτά αποτελούν πηγή άγχους, απειλής και αμφισβήτησης του ρόλου των εκπαιδευτικών, της κοινωνικής θέσης και του επιστημονικού τους κύρους, με αποτέλεσμα να γίνονται πολλές φορές αφορμή για διενέξεις και συγκρούσεις με τους μαθητές, οι οποίες είναι στρεσογόνες και αρκετά περίπλοκες στη μορφή (Fontana,

1996b). Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε εκρήξεις θυμού, εκνευρισμού, απόγνωσης και οργής.

Στην εμφάνιση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ηλικία των μαθητών. Ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι συγκρούσεις μπορεί να γίνουν πιο έντονες, καθώς αυξάνεται η αντιληπτική και κριτική ικανότητα των μαθητών, οι οποίοι έχουν την αίσθηση ότι αρχίζουν να μπαίνουν στον κόσμο των ενηλίκων, οπότε επιδιώκουν την ανεξαρτησία τους, αμφισβητώντας κάθε αυθεντία, η οποία, συχνά, εκπροσωπείται από τον καθηγητή και το σχολείο (Κρουσταλάκης, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι έφηβοι μαθητές να αμφισβητούν πιο έντονα το ρόλο του εκπαιδευτικού, να μη δείχνουν σεβασμό, να ασκούν κριτική και να απορρίπτουν το σχολείο, ιδίως, όταν πιστεύουν ότι αυτό δεν μπορεί να τους προσφέρει κάτι από και χρήσιμο (Fontana, 1996b· Shaffer, 2004· Woolfolk, 2007).

Παράγοντες που, επίσης, επηρεάζουν τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών είναι το φύλο των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, καθώς και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνότερες συγκρούσεις τους με τα αγόρια, απ' ό,τι με τα κορίτσια (Fontana, 1996b· Hamre et al., 2007), ενώ οι θρησκευτικές, ηθικές και πολιτισμικές διαφορές μπορούν, επίσης να οδηγήσουν σε έντονες διενέξεις. Όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με περιορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες έρχονται συχνότερα σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς (Hamre et al., 2007). Τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, αποθαρρύνονται από την αδυναμία τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, χάνουν το ενδιαφέρον για το μάθημα, διακατέχονται από ανία και αρκετές φορές, στην προσπάθειά τους να υπερασπίσουν την αυτοεκτίμησή τους, επιρρίπτουν τις ευθύνες στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκτήσουν αρνητική στάση και εχθρικά συναισθήματα για τον καθηγητή ή το δάσκαλο, γεγονός που οδηγεί στην προβληματική τους συμπεριφορά και τις συγκρούσεις (Fontana, 1996b).

Ευθύνες, βέβαια, για τις συγκρούσεις με τους μαθητές φέρουν ορισμένες φορές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητές τους για την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης, παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Η σωματική, ψυχική και πνευματική υγεία του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική για τις σχέσεις που θα αναπτύξει με τους μαθητές

του, καθώς σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης και χαρακτηρίζονται από μεγάλη κούραση, αρνητική διάθεση και έλλειψη ευαισθησίας και επικοινωνίας με τα παιδιά, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν συγκρουσιακές σχέσεις μαζί τους (Hamre & Pianta, 2001· Hamre, 2007). Επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός μεταχειρίζεται αντιπαιδαγωγικές τεχνικές ή όταν παρατηρείται ασυνέπεια μεταξύ των λόγων και των πράξεών του, δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις με τους μαθητές.

Όπως είναι φυσικό, οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου μπορεί να επιφέρουν πολύ αρνητικά αποτελέσματα, αν δεν γίνει σωστή διαχείρισή τους. Συγκεκριμένα, όταν οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνές, έντονες και με μεγάλη συναισθηματική φόρτιση, δυσχεραίνεται η ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και προκαλείται αποπροσανατολισμός από τους παιδαγωγικούς στόχους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Hamre & Pianta, 2001). Δημιουργείται ένα κλίμα αντιπαλότητας που δεν ευνοεί τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού οι συγκρουόμενες πλευρές απομακρύνονται και δημιουργείται χάσμα επικοινωνίας μεταξύ τους. Επιπλέον, όσον αφορά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες που δημιουργούνται από τις συγκρούσεις με τους μαθητές, επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι καλές σχέσεις με τους μαθητές είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που δίνουν νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών και λειτουργούν ως επιβράβευση για τον κόπο τους, γίνεται αντιληπτό ότι όταν διαταράσσονται αυτές οι σχέσεις εξαιτίας των συγκρούσεων, αυξάνεται και η απογοήτευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν αισθήματα ματαιώσης και αποτυχίας. Τέλος, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η αδυναμία διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων δημιουργεί, επίσης, μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς, το οποίο είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην επαγγελματική τους εξουθένωση (Spilt et al., 2011).

Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων πρέπει να γίνεται σωστή διαχείρισή τους. Η διευθέτηση και διαχείριση των συγκρούσεων είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς επηρεάζουν την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών

αποφάσεων και την αποδοτική λειτουργία ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (Callanan & Perri, 2006: 131, Saiti, 2014: 583). Στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης του σχολείου, για τη διαχείριση των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται, ανάλογα με την περίπτωση και τη φύση της σύγκρουσης, άλλοτε συνεργατικές στρατηγικές (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός, [βλ. κεφ. 1.5](#)) και άλλοτε λιγότερο συνεργατικές στρατηγικές (επιβολή, αποφυγή, [βλ. κεφ. 1.5](#)).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, ακολουθώντας τις συνεργατικές στρατηγικές, πρέπει να είναι πάντα οπλισμένος με μεγάλη υπομονή και κατανόηση απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικίας. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ακούν και τις απόψεις των μαθητών και να εξετάζουν τα συγκρουσιακά φαινόμενα από όλες τις πλευρές, ώστε να καταφεύγουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις και να μην παρακωλύεται η μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά στην πράξη της διδασκαλίας, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέγει την κατάλληλη διδακτική ύλη, να την προσαρμόζει στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών του και να φροντίζει για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος κάθε μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτρέποντας την εκδήλωση απείθαρχης συμπεριφοράς των παιδιών (Fontana, 1996). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί τις συγκρούσεις για να αφουγκραστεί τις απόψεις, τις ανησυχίες και τις διαφωνίες των μαθητών, ώστε να βελτιώνεται η μεταξύ τους επικοινωνία (Fontana, 1996a· Ζευκιλής, 1981). Ωστόσο, χρειάζεται προσοχή στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα μεταχειριστεί τις συνεργατικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να μην το θεωρήσουν ως αδυναμία του και να μην εκμεταλλευτούν αρνητικά τυχόν υποχωρήσεις και συμβιβασμούς (Fontana, 1996b· Lippit, 1982). Επίσης, πρέπει να αποφεύγονται οι άδικες και μεροληπτικές συμπεριφορές εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος, όταν κρίνει ότι μία σύγκρουση μπορεί να έχει περισσότερες αρνητικές, παρά θετικές συνέπειες, μπορεί να υιοθετεί την στρατηγική της αποφυγής.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν φορές που για τη διαχείριση της σύγκρουσης είναι απαραίτητη η στρατηγική της επιβολής. Στο πλαίσιο της χρήσης του επιβλητικού στυλ, ο εκπαιδευτικός είναι πιθανό να κάνει χρήση της εξουσίας ή του κύρους του και να καταφύγει στην επιβολή ποινών, ως έσχατη ανάγκη για τη διατήρηση της πειθαρχίας. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι οι ποινές θα πρέπει να επιβάλλονται πολύ προσεκτικά και να αποδίδονται με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο, με κίνητρο τη διόρθωση του μαθητή και όχι με διάθεση τιμωρίας, εξευτελισμού και εκδίκησης, ώστε

να μην επιδεινώνονται οι συγκρούσεις. Αν οι ποινές δεν επιβάλλονται με το σωστό τρόπο, υπάρχει κίνδυνος να καταστρέψουν τις θετικές δασκαλο- μαθητικές σχέσεις, μετατρέποντάς τες σε σχέσεις αντιπαράθεσης με «νικητές» και «ηττημένους» (Ζευκιλής, 1981· Ματσαγγούρας, 2002· Fontana, 1996b· Chateau, 1983).

Συνοψίζοντας, στο σχολείο, ως ανοιχτό σύστημα που το οργανωτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες, τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας του, οι αντιθέσεις είναι πολλές και ποικίλες. Η συμβίωση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ειδικότερα στο σχολείο, ατόμων με διαφορετικές κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές καταβολές και ατόμων διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ακόμα και ενδιαφερόντων αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων (Φασουλή, 2006: 520). Επομένως, είναι ευνόητο ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι μια αναπόδραστη πραγματικότητα στα σχολεία. Με δεδομένο, όμως, ότι το σχολείο είναι η παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης και ότι οι σκοποί του δεν θα υλοποιηθούν, αν δεν υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον, είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή διαχείριση και διευθέτηση αυτών των συγκρούσεων. (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2019: 61).

3^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική εξουθένωση

3.1. Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο σύγχρονος εργαζόμενος καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά από προκλήσεις που επηρεάζουν όχι μόνο την επαγγελματική του απόδοση, αλλά και την ψυχική και σωματική του υγεία. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout), ένα πολυδιάστατο φαινόμενο (γνωστό και ως σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης) που έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του '70 και συνεχίζει να αποτελεί φλέγον θέμα σε κάθε εργασιακό χώρο, καθώς έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο, όσο και στον οργανισμό και γενικότερα στην οικονομία και την παραγωγή.

Οι ορισμοί και οι ερμηνείες που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες και διαφορές, ανάλογα με τους παράγοντες στους οποίους δίνουν έμφαση. Ο Freudenberger (1974: 159), ένας από τους πρώτους ερευνητές του φαινομένου, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση (professional burnout ή job burnout) ως τη φθορά, την εξάντληση και την αποτυχία που βιώνει ένα άτομο, εξαιτίας των υπέρμετρων απαιτήσεων της δουλειάς του σε ενέργεια, προσπάθεια και προσόντα. Περιέγραψε, επίσης, την εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται από την αποτυχία διατήρησης της ιδεαλιστικής εικόνας και από τη διάψευση των προσδοκιών σε σχέση με την αναμενόμενη ανταμοιβή από την προσφορά και την αφοσίωση σε κάποιο σκοπό (Freudenberger, 1975: 73, 1980: 13, 16). Οι Pines και Aronson, αντίστοιχα, χαρακτήρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια κατάσταση φυσικής/ σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές και πειστικές. Η φυσική εξάντληση χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια, χρόνια κόπωση και αδυναμία. Η συναισθηματική εξάντληση περιλαμβάνει αισθήματα απόγνωσης, ανικανότητας και συναισθηματικής αποστράγγισης, που σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματικό κλονισμό, ενώ η πνευματική εξάντληση αναφέρεται στην ανάπτυξη αρνητικής διάθεσης απέναντι στον εαυτό, την εργασία, τη ζωή και τους άλλους ανθρώπους (Pines and Aronson, 1983: 264). Η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει από την κορύφωση του πολυετούς επαγγελματικού άγχους (Rogers & Dodson, 1988: 787· Capel, 1991: 36), προκαλώντας δυσφορία και δυσλειτουργία σε ένα άτομο που δεν εμφάνιζε προγενέστερη ψυχοπαθολογία (Brill, 1984: 15). Είναι μια

σταδιακή διαδικασία η οποία μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική διάβρωση και εμφανίζεται, ιδίως, σε επαγγέλματα, όπου οι εργαζόμενοι έχουν μεγάλη αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, στους οποίους καλούνται να παρέχουν τη φροντίδα και τις υπηρεσίες τους (π.χ. επαγγέλματα υγείας, επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επαγγέλματα που συνεπάγονται κοινωνικό λειτούργημα κ.α.) (Maslach & Schaufeli, 1993· Bakker et al., 2000: 885· Maslach & Leiter, 2016: 351).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο ψυχοσωματικής συμπτωματολογίας, που εμφανίζεται όταν το άτομο αισθάνεται ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τη συσσωρευμένη επίδραση του χρόνιου εργασιακού στρες, με αποτέλεσμα να εξαντλούνται τα αποθέματα της ψυχικής ενέργειας. Ο Cherniss περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως «αρρώστια των υπερβολικής αφοσίωσης» σε έναν ιδεαλιστικό στόχο (Cherniss, 1980, όπ. αναφ. στο Rogers & Dodson, 1988: 727), ενώ οι Brezniak & Ben Ya' Ir την παρουσιάζουν και ως μια κατάσταση κατά την οποία παρατηρείται έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στις έντονες εργασιακές απαιτήσεις, προσδοκίες, αξίες και στις ικανότητες του εργαζομένου, ο οποίος υποχωρεί παθητικά (Brezniak & Ben Ya' Ir, 1989: 184).

Επικρατέστερος, ωστόσο, έχει αναδειχθεί ο ορισμός των Maslach και Jackson, (1984, 1986) ο οποίος περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως συναισθηματική υπερφόρτωση και ψυχολογική απομάκρυνση από την εργασία και την ορίζει ως ένα τριμερές ψυχολογικό σύνδρομο που επέρχεται ως αποτέλεσμα της χρόνιας έκθεσης των εργαζομένων στο στρες². Συγκεκριμένα, οι Maslach και Jackson (1984: 134) απέδωσαν στην επαγγελματική εξουθένωση τις εξής τρεις διαστάσεις:

α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), η οποία αναφέρεται στο αίσθημα ψυχικής κόπωσης και μειωμένης ενεργητικότητας που 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. Η

² Σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του ορισμού της Maslach διαδραμάτισε η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory (MBI) που εισηγήθηκε η ίδια και η συνεργάτις της, Jackson. Η κλίμακα εφαρμόστηκε σε πάρα πολλές έρευνες και μετρά τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981).

αποπροσωποποίηση αποτελεί ένα μηχανισμό άμυνας και αντίδρασης στη συναισθηματική εξάντληση που βιώνει το άτομο (Kokkinos, 2007: 239).

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 ό,τι αφορά την εργασία του και συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση έχει σαν αποτέλεσμα τις μειωμένες εργασιακές επιδόσεις και εγκατάλειψη της προσπάθειας να φέρει το άτομο εις πέρας τις εργασιακές του υποχρεώσεις και να διαχειριστεί ορθά όσα προβλήματα προκύπτουν στην εργασία του.

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί συνολικά μια εσωτερική ψυχολογική διεργασία, που συμπεριλαμβάνει αισθήματα, στάσεις, κίνητρα, προσδοκίες και πραγματοποιείται όχι μόνο σε προσωπικό, αλλά και ευρύτερα, σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο οργάνωσης (Maslach, 2003: 191· Maslach & Leiter, 2016: 351). Αναλυτικότερα, κατά την πρώτη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία στην επόμενη διάσταση (διάσταση της αποπροσωποποίησης) γίνονται εμφανή σε διαπροσωπικό επίπεδο, εφόσον το άτομο χάνει το ενδιαφέρον του για τους άλλους ανθρώπους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Έπειτα, η τρίτη διάσταση, αυτή της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, αφορά τα κίνητρα και τις προσδοκίες, καθώς και το επίπεδο οργάνωσης του ατόμου και σχετίζεται με τον τρόπο που ο εργαζόμενος λειτουργεί μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον, αφού μετά τα αρνητικά αισθήματα που βιώνει και την αρνητική στάση που υιοθετεί, παραιτείται και αδυνατεί να εκτελέσει ικανοποιητικά τα επαγγελματικά του καθήκοντα (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 402-406).

Οι τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, που εισάγει η Maslach, συντελούν στην ολοκληρωμένη περιγραφή του φαινομένου, καθώς δεν εστιάζουν μόνο στους ατομικούς παράγοντες που οδηγούν στο επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, αλλά εξετάζουν και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους αποδέκτες της εργασίας του. Συμπεριλαμβάνουν, δηλαδή, τη σχέση του ατόμου τόσο με τα ίδια του τα συναισθήματά του και τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και με το εργασιακό του περιβάλλον. Η Maslach έδωσε ίσως τον περιεκτικότερο ορισμό για την επαγγελματική εξουθένωση και γι' αυτό το όνομά της είναι συνδεδεμένο με το συγκεκριμένο σύνδρομο, αφού με τη διερεύνηση και την αξιολόγηση των τριών συνιστωσών πραγματοποιείται μία πιο πολυδιάστατη μελέτη του φαινομένου.

Γύρω από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αναπτυχθεί ορισμένα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να το ερμηνεύσουν υπό το πρίσμα μίας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, εξετάζοντας την έναρξη και τη συνέχειά του, την αιτιοπαθογένεια, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του. 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 (Maslach, 2003: 191), ενώ ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, καθώς επίσης και στους ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες που αντιμετωπίζουν στο χώρο εργασίας τους (Antoniou, 1999: 21).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ένα από τα πιο διαδεδομένα και αποδεκτά μοντέλα ερμηνείας του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach, το οποίο αποτελείται από: α) τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, β) τη διάσταση της αποπροσωποποίησης και γ) τη διάσταση της έλλειψης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1976, 1982). Σημαντικό, όμως, είναι και το μοντέλο των Edelwich και Brodsky που προσεγγίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια προοδευτική διαδικασία, η οποία διακρίνεται σε τέσσερα στάδια. Αρχικά επικρατεί ο ενθουσιασμός, στη συνέχεια εμφανίζεται η αμφιβολία και η αδράνεια, έπειτα η απογοήτευση και η ματαίωση, και τέλος η απάθεια (Edelwich και Brodsky, 1980). Ένα ακόμα μοντέλο προσέγγισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, σύμφωνα με το οποίο το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης απαρτίζεται από τρεις φάσεις: τη φάση του επαγγελματικού στρες, τη φάση της εξάντλησης και τη φάση της αμυντικής κατάληξης (Cherniss, 1980). Τέλος, το μοντέλο της Pines και των συνεργατών της περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως συνδυασμό συναισθηματικής, σωματικής και πνευματικής εξάντλησης που εμφανίζεται όταν το άτομο είναι εκτεθειμένο για πολύ καιρό σε υψηλές εργασιακές απαιτήσεις. Το μοντέλο αυτό προσδίδει στην επαγγελματική εξουθένωση μια υπαρξιακή διάσταση, καθώς τη συνδέει με τη συνεχή προσπάθεια των ατόμων να νοηματοδοτήσουν τη ζωή τους μέσω της άσκησης του επαγγέλματός τους, με αποτέλεσμα, οποιαδήποτε αποτυχία σημειώνεται προς αυτήν την κατεύθυνση, να οδηγεί προς την εξουθένωση (Pines & Aronson, 1988).

Γενικότερα, άλλα μοντέλα τονίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το εργασιακό περιβάλλον και τη φύση του επαγγέλματος ως κυρίαρχους παράγοντες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ άλλα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και στον ατομικό παράγοντα, όλα, όμως, τα μοντέλα την αντιμετωπίζουν ως ένα αρνητικό φαινόμενο. Επίσης, τα διαδοχικά στάδια εξέλιξης του συνδρόμου, που παρουσιάζουν πολλά μοντέλα, μαρτυρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά, αλλά αντιθέτως κλιμακώνεται σταδιακά με το πέρασμα του χρόνου.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι, όμως, δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ή αντικρουόμενες απόψεις, αλλά, αντιθέτως, πολλές φορές λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς οι επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο συχνά το προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία, ωστόσο, είναι πως οι μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν την επαγγελματική εξουθένωση, προκειμένου να τη διαχωρίσουν από το επαγγελματικό άγχος, του οποίου θεωρείται ιδιάζουσα μορφή και όχι ταυτόσημη έννοια (Κάντας, 1996: 71· Farber, 1982: 5· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010: 365). 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 το 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 (Καδδά, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος και Φιλίππου, 2008: 643). Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται μια μορφή χρόνιου και παρατεταμένου επαγγελματικού στρες, όπου το άτομο σταδιακά αποδυναμώνεται ψυχικά και σωματικά. Αυτή η μακροχρόνια έκθεση και η εμπλοκή σε ιδιαίτερα απαιτητικές καταστάσεις συναισθηματικής συμμετοχής μπορεί, όπως προαναφέρθηκε, να επιφέρει φαινόμενα σωματικής, συναισθηματικής, αλλά και ψυχικής κόπωσης, καθώς και αίσθημα αποτυχίας, κυρίως στα άτομα που θέτουν ανέφικτα ιδανικά πρότυπα, με συνέπεια να αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ειδικά όταν αποτυγχάνουν να φανούν αντάξιοι αυτών των προσδοκιών (Friedman, 2000: 595). Αυτές, βέβαια, οι ενδείξεις εξουθένωσης φαίνεται ότι έχουν αντίκτυπο όχι μόνο στην άσκηση της εργασίας, αλλά και στην προσωπική και την κοινωνική ζωή των εργαζομένων.

3.2. Αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η παραπάνω εννοιολογική αποσαφήνιση και η μελέτη των βασικών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης καταδεικνύει ως ένα βαθμό τους λόγους εμφάνισης του εν λόγω συνδρόμου. Σημείο κλειδί, βέβαια, στην εμφάνισή του αποτελεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι έντονοι ρυθμοί στην επαγγελματική ζωή των εργαζομένων, αλλά και ο ανταγωνισμός για το βάθρο της επιτυχίας. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης αποδίδεται συνήθως στη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον (Maslach & Leiter, 2007: 369), καθώς επίσης στους περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες που οδηγούν σε μετατροπή του δημιουργικού σε προβληματικό στρες στο χώρο εργασίας (Δημητρόπουλος και Φιλίππου, 2008: 645).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σχετίζονται με τη φύση, τη δομή και την οργάνωση που έχει το περιβάλλον εργασίας του επαγγελματία και συνδέονται με περιπτώσεις όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το εξαντλητικό ωράριο, η έλλειψη προσωπικού και η άκαμπτη, μεροληπτική και αυταρχική διοίκηση. Σημαντικές αιτίες που συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση είναι, επίσης, η ασάφεια και η σύγκρουση των ρόλων και των καθηκόντων, ιδίως σε ένα χαοτικό εργασιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της ασάφειας ρόλων, ο εργαζόμενος δε γνωρίζει με ακρίβεια ποιες είναι οι απαιτήσεις και οι στόχοι της εργασίας του, με ποιο τρόπο θα τις επιτύχει και πώς αναμένουν οι άλλοι να συμπεριφερθεί και να ενεργήσει στις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν στην εργασία του. (Κάντας, 1995· Koustelios & Kousteliou, 1998· Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004). Αντίστοιχα, κατά την σύγκρουση ρόλων ο εργαζόμενος είτε καλείται να αντιμετωπίσει τις πολλές και, συχνά, αντιτιθέμενες προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για τον ίδιο, είτε οι συμπεριφορές που αναμένονται από αυτόν δεν συνάδουν με τις προσωπικές του αξίες, με αποτέλεσμα του δημιουργείται άγχος, πίεση, συναισθηματική εξάντληση και σταδιακή εξουθένωση (Brewer & Clippard, 2002· Κάντας, 1995· Steers & Black, 1994).

Επιπλέον, η έλλειψη ψυχολογικής στήριξης των εργαζομένων (από τους προϊστάμενους, τους συνεργάτες, ειδικούς φορείς ή τη διοίκηση της μονάδας), οι υψηλοί ρυθμοί εργασίας, η αυστηρή επίβλεψη, ο αποκλεισμός της δυνατότητας για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη, ο έλεγχος και η απουσία ισότητας, δικαιοσύνης

και εργασιακής αυτονομίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εμφάνιση του συνδρόμου (Cherniss, 1995 όπ. αναφ. στο Schaufeli & Buunk, 2003: 411). Ιδιαίτερα ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, όταν συνδυάζεται με την πίεση του χρόνου, τις υπερβολικές ευθύνες, τις αυξημένες υποχρεώσεις και τις υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό του και από τους γύρω του, συχνά δημιουργεί στρες, οδηγώντας, έτσι, τον εργαζόμενο στην επαγγελματική εξουθένωση (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010: 368· Maslach, 2003: 192).

Από την άλλη πλευρά, οι ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ανήκουν και συνδέονται περισσότερο με τον εργαζόμενο ως άτομο, με την ιδιοσυγκρασία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ο τρόπος χειρισμού του άγχους, το είδος των προσδοκιών που έχει από τον εργασιακό του χώρο, η επάρκεια του μισθού, οι ικανότητες, οι ανάγκες, οι επιθυμίες, οι κλίσεις, οι δεξιότητες, η ψυχοσύνθεση του ατόμου, ακόμη και τα κίνητρα επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος, εντάσσονται στην κατηγορία αυτή (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010: 369). Η ανθεκτικότητα που εμφανίζουν ορισμένοι επαγγελματίες στο άγχος και η ικανότητα μετατροπής του σε πρόκληση, η αυξημένη αίσθηση ελέγχου, η εμπειρία και η δυνατότητα διαχείρισης του εργασιακού stress, είναι παράγοντες που μπορούν να αναστείλουν την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου, 1999: 23). Αντιθέτως, οι φόβοι, οι μειωμένες αντοχές, οι ευαισθησίες, η συναισθηματική πίεση, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η ελλιπής εκπαίδευση, η προβληματική επικοινωνία, η ματαίωση των (κυρίως μη ρεαλιστικών) προσδοκιών και η αδυναμία του ατόμου να προσαρμοστεί στο εργασιακό περιβάλλον και να υιοθετήσει κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων μπορούν, επίσης, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνδρόμου (Lazarus & Folkman, 1984· Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 410-411· Δημητρόπουλος και Φιλίππου, 2008: 645).

Στην επαγγελματική εξουθένωση μπορεί, ωστόσο, να συμβάλλουν και δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση του εργαζομένου, το μορφωτικό του επίπεδο και τα χρόνια εργασιακής προϋπηρεσίας και εμπειρίας. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην ηλικία, έχει παρατηρηθεί ότι οι νεότεροι εργαζόμενοι εμφανίζουν συχνότερα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Cordes και Dougherty, 1993: 633· Αντωνίου, 1999: 22). Η ηλικία, όμως, σχετίζεται και με την εργασιακή εμπειρία, γεγονός που σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι έχουν

περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούν στην εξουθένωση, όταν βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 409). Όσον αφορά στο φύλο, οι έρευνες δεν συμφωνούν απόλυτα ως προς την επίδρασή του στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Maslach, Schaufeli & Leiter αναφέρουν ότι το φύλο δεν είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση του συνδρόμου (παρά τους ορισμένους ισχυρισμούς ότι οι γυναίκες εμφανίζουν πιο συχνά εξουθένωση) και ότι τα αποτελέσματα των ερευνών μερικές φορές επηρεάζονται από τη φύση του επαγγέλματος και από την αναλογία ανδρών –γυναικών που υπάρχουν στο καθένα (π.χ. οι άνδρες αστυνομικοί είναι περισσότεροι από τις γυναίκες) (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 410· Antoniou, 1999: 21). Τέλος, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει πως οι έγγαμοι εργαζόμενοι βίωσαν την επαγγελματική εξουθένωση σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους άγαμους συνεργάτες τους, γεγονός που ίσως οφείλεται στην στήριξη που παρέχει η οικογένεια στους πρώτους (Maslach & Jackson, 1985: 844· Gold, 1985: 383, 384, 387· Antoniou, 1999: 22). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο που προκαλείται από πολλούς και συχνά αλληλοεπηρεαζόμενους παράγοντες, με κυριότερους το εργασιακό περιβάλλον και τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε εργαζόμενου.

3.3. Συνέπειες της επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ας δούμε, όμως, εδώ αναλυτικότερα τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εν λόγω σύνδρομο, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, έχει επιπτώσεις τόσο στο άτομο, όσο και στον εργασιακό του χώρο (Cordes & Dougherty, 1993: 637). Ξεκινώντας από το άτομο, παρατηρείται ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά όλες τις εκφάνσεις της ζωής του, καθώς επιδρά στο σωματικό, ψυχικό, συναισθηματικό, γνωστικό, κοινωνικό συμπεριφοριστικό, αλλά και στον επαγγελματικό τομέα, ενώ όσο αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης, εμφανίζονται διαδοχικά όλο και πιο έντονα οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, έλλειψη προσωπικής επίτευξης (η επαγγελματική εξουθένωση, δηλαδή, δεν εμφανίζεται ξαφνικά ως οξύ επεισόδιο).

Όσον αφορά στις σωματικές επιπτώσεις, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επιφέρει χρόνια κόπωση, διαταραχές ύπνου, μυοσκελετικά προβλήματα, απότομη αυξομείωση του βάρους και υπερένταση ή ακόμα και πεπτικό έλκος, ημικρανίες,

καρδιαγγειακές διαταραχές (αρτηριακή υπέρταση) και κατάθλιψη (Koustelios and Tsigilis, 2005: 189). Σε συναισθηματικό επίπεδο, το άτομο αισθάνεται ψυχική αποστράγγιση, χάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του, απογοητεύεται και διακατέχεται από αρνητική διάθεση, εκνευρισμό, έλλειψη υπομονής και γενικότερη δυσαρέσκεια, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγηθεί ακόμα και στην κατάθλιψη. Επιπροσθέτως, η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με τη μείωση της αντιληπτικής ικανότητας και της ταχύτητας αντιδράσεων, με δυσκολίες στη μνήμη και την αυτοσυγκέντρωση, όπως επίσης και με την αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Schaufeli & Buunk, 2003: 399). Ο εργαζόμενος χάνει την ενεργητικότητα και τη δημιουργικότητά του, αισθάνεται ότι εξαιτίας της κούρασης δεν έχει την πνευματική δύναμη για να επενδύσει στη δουλειά του, αποδιοργανώνεται και αδυνατεί να διαχειριστεί απαιτητικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αποδοτικότητά του.

Η επαγγελματική εξουθένωση, ωστόσο, επηρεάζει τον εργαζόμενο και στον επαγγελματικό τομέα, αφού μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση, με συνέπεια ο ίδιος να πραγματοποιεί αρκετές απουσίες από τον εργασιακό του χώρο ή ακόμα και να εκδηλώνει τάση αποχώρησης (Maslach & Jackson, 1981: 100). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης οδηγεί πολλές φορές στον εκνευρισμό, στην αδιαφορία για την εργασία και κάνει τον άνθρωπο κυνικό και επιθετικό με αποτέλεσμα να συγκρούεται με τους συναδέλφους ή/ και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (π.χ. πελάτες, μαθητές, ασθενείς κ.α.) και να απομονώνεται (Schaufeli & Buunk, 2003: 399). Έτσι το άτομο περνά σιγά- σιγά στο στάδιο της αποπροσωποποίησης, καθώς αποστασιοποιείται και αποκτά τυπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα άτομα του εργασιακού του χώρου. Ο εξουθενωμένος εργαζόμενος, λοιπόν, αποφεύγει το συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους, γίνεται ψυχρός, αδιάφορος και απότομος, παρουσιάζει συναισθηματική ανεπάρκεια, απάθεια, ανία ή ακόμη και εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων προς τους άλλους, αλλά και προς τον ίδιο του τον εαυτό (Cordes & Dougherty, 1993: 639· Δημητρόπουλος και Φιλίππου, 2008: 644).

Μια ακόμη βασική συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ότι το άτομο χάνει το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης και τον ενθουσιασμό για την εργασία του και προσπαθεί να καλύψει την αδυναμία του, αποδίδοντας ευθύνες στο πλαίσιο της εργασίας. Ο εξουθενωμένος επαγγελματίας αποθαρρύνεται, και αισθάνεται ότι δεν είναι ικανός να ανταποκριθεί στις ανάγκες των άλλων και στις δικές του προσδοκίες,

με αποτέλεσμα να βιώνει έντονα το αίσθημα της αποτυχίας. Επίσης, νιώθει πως δεν εκτιμάται η προσφορά του και ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά του, αισθάνεται ασήμαντος, και πηγαίνει μηχανικά και στερεοτυπικά στον επαγγελματικό του χώρο (Schaufeli & Buunk, 2003: 399). Συχνά αισθάνεται καταπιεσμένος από τις απαιτήσεις της εργασίας του, οι οποίες όπως υποστηρίζει, πνίγουν οποιαδήποτε αίσθηση της προσωπικής του πρωτοβουλίας. Η μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων εμπλέκει επαναλαμβανόμενες προσπάθειες οι οποίες αποδείχθηκαν ατελέσφορες, κάνοντας, έτσι, τον εργαζόμενο να χάσει τα κίνητρα και το ζήλο του και να υιοθετήσει μια απαισιόδοξη στάση με μειωμένη δραστηριοποίηση και με εξασθενημένα τα αισθήματα ανταγωνισμού. Επομένως, η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται και επιφέρει χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, εφόσον το άτομο παραιτείται από κάθε φιλοδοξία και προσπάθεια επαγγελματικής ανέλιξης, επαναπαυόμενο στην απλή εκτέλεση των βασικών καθηκόντων του (Schaufeli & Buunk, 2003: 401).

Όπως, όμως, είναι φυσικό, οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επεκτείνονται πέρα από το άτομο και στο οργανωσιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική εξουθένωση δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και μειωμένη παραγωγικότητα, ενώ αλλοιώνεται και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, με αποτέλεσμα να πλήττεται έμμεσα και ο οργανισμός στον οποίο εργάζεται κάθε επαγγελματίας (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010: 370· Maslach & Leiter, 2007: 369). Ακόμη, η άκαμπτη και αρνητική στάση που αναπτύσσει ο εργαζόμενος απέναντι στους συναδέλφους και στην εργασία του διαταράσσει την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού και εμποδίζει τις εποικοδομητικές αλλαγές και την πρόοδό του (Freudenberger, 1975: 79).

Ωστόσο, εκτός των ανωτέρω, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει, επίσης, την προσωπική κοινωνική και οικογενειακή ζωή. Το άτομο συχνά μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένεια και τον κοινωνικό του περίγυρο και προβάλλει στους άλλους το θυμό που συσσωρεύει στον επαγγελματικό του χώρο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον του για κοινωνικές συναναστροφές (Cordes & Dougherty, 1993: 637, 640).

Γενικότερα, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τη φυσική κατάσταση, την ψυχική ισορροπία, την προσωπική ζωή του εργαζομένου, ενώ παράλληλα εμπλέκονται θέματα εργασιακής ασφάλειας και ικανοποίησης, καθώς επίσης ζητήματα

αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Πρέπει, ωστόσο, να αναφερθεί πως δεν αναφέρονται πάντα όλες οι συνέπειες σε κάθε εργαζόμενο που εμφανίζει την επαγγελματική εξουθένωση, ούτε οι επιπτώσεις είναι ίδιες για όλους, αλλά, αντίθετα, συναντώνται ποικίλοι συνδυασμοί, ανάλογα με το άτομο και τη φύση του επαγγέλματός του. Παρόλα αυτά, οι πολλαπλές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αναδεικνύουν τις διαστάσεις αυτού του προβλήματος και την ανάγκη από ένα ατομικό σε ένα ευρύτερο οργανωτικό πρόβλημα, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης αξιολόγησης και αντιμετώπισης.

3.4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, το οποίο δεν συνίσταται μόνο στην παιδαγωγική και ακαδημαϊκή διαδικασία που συντελείται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι, επίσης, συνυφασμένο με ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες (γραφειοκρατικά-διαδικαστικά ζητήματα, εκπαιδευτικές αλλαγές, σχέσεις επικοινωνίας), με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία του επαγγελματικού άγχους (Παππά, 2006: 135) και κατ' επέκταση την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Αν και η κοινή γνώμη θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα πλέον προνομιούχα, λόγω των εκτεταμένων διακοπών και του περιορισμένου διδακτικού ωραρίου, τα ερευνητικά δεδομένα το κατατάσσουν στα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα παγκοσμίως (Johnson et al., 2005· O.E.C.D., 2013· Travers & Cooper, 1993· Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001: 408). Η επαγγελματική εξουθένωση, λοιπόν, στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας, λόγω των επιδράσεων που έχει τόσο στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, όσο και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που εμφανίζεται, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία (Hendrickson, 1979 όπ. αναφ. στην Παππά, 2006: 138), ενώ ως κυριότεροι παράγοντες άγχους επισημαίνονται τα προβλήματα και οι συγκρούσεις με τους μαθητές, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η πίεση του χρόνου, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η έλλειψη αναγνώρισης κ.α. (Greenglass, Burke and Konarski, 1997: 267· Kyriacou, 2001: 29· Maslach & Leiter, 2016: 352· Kokkinos, 2007: 230).

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση ασκούν αρνητική επίδραση στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Σαΐτη, Γκούμας και Σταυρόπουλος, 2017: 437), χάνουν τον ενθουσιασμό, την αυτοπεποίθηση και το χιούμορ τους, νιώθουν ατονία και διακατέχονται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου (Παππά, 2006: 139). Ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς είναι υψηλός, καθώς, όπως αναφέρουν οι Κάμτσιος και Λώλης,

«το επάγγελμά τους αποτελεί ένα κοινωνικό-ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, διακρίνεται από μια συναισθηματική διάσταση του εργασιακού αντικειμένου και χαρακτηρίζεται από επαναληπτικότητα, ρουτίνα, υψηλές ευθύνες, μικρό έλεγχο επί της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποφάσεων, λίγη ή καθόλου θετική ανατροφοδότηση και έντονες στρεσογόνες καταστάσεις» (Κάμτσιος και Λώλης, 2016: 44).

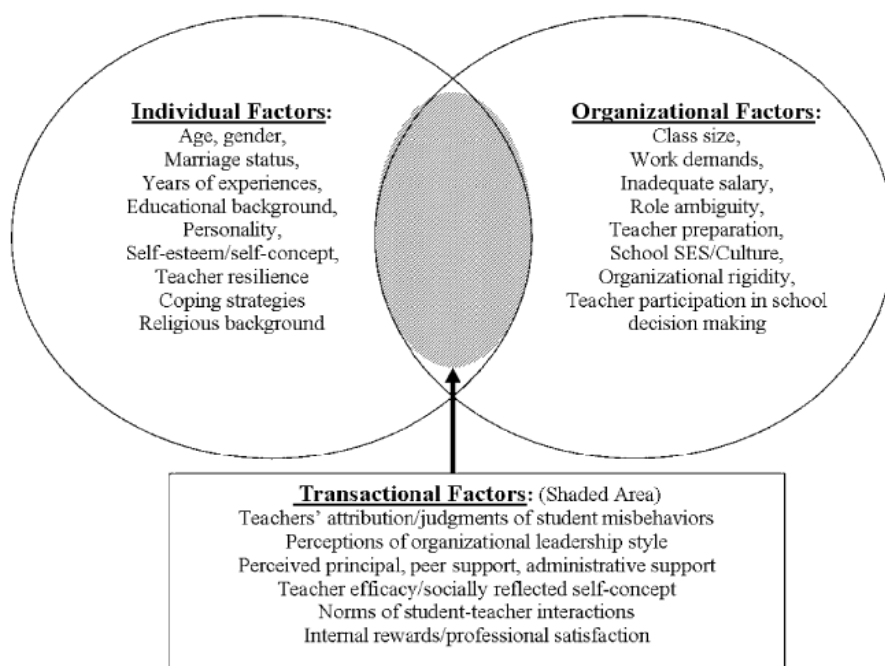
Η επαγγελματική εξουθένωση είναι πολύ πιθανό να εμφανιστεί ακόμα και σε αρχάριους εκπαιδευτικούς, καθώς βιώνουν το σοκ της πραγματικότητας κατά την απότομη μετάβαση από τον ιδεαλισμό των σπουδών στη σκληρότητα της σχολικής τάξης. Κομβικό σημείο για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς αποτελεί η ασυμφωνία, το χάσμα ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα στον επαγγελματικό στίβο, ανάμεσα, δηλαδή, στις προσδοκίες-φιλοδοξίες για την επαγγελματική επίδοση και στην απογοητευτική πραγματικότητα (Friedman, 2000: 601). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Koustelios και Tsigilis (2005: 190), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί «το τέρμα μιας σταδιακής απώλειας των ψευδαισθήσεων».

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Friedman and Farber (1992) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, παρόλο που εκδηλώνουν συχνά συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, κούρασης, εξάντλησης και συναισθηματικής αποστράγγισης, συνεχίζουν να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, γεγονός που οφείλεται στο ότι συναισθάνονται πως επιτελούν σημαντικό έργο (Pines 2002· Pines and Keinan, 2005).

❖ **Παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι παράγοντες που εντείνουν το στρες και συμβάλλουν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι πολλοί και ποικίλοι. Η Chang (2009), διακρίνει αυτούς τους παράγοντες σε τρεις κατηγορίες: α) στους ατομικούς παράγοντες, β) τους οργανωτικούς παράγοντες και γ) τους παράγοντες αλληλεπίδρασης/ συναλλαγής (βλ. εικόνα 2). Στο πλαίσιο αυτής της κατηγοριοποίησης η Chang υποστηρίζει οι ατομικοί παράγοντες απαντούν στην ερώτηση «ποιοι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση;», οι κοινωνικοί και οργανωτικοί παράγοντες απαντούν στην ερώτηση «τι προκαλεί την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;» και οι παράγοντες συναλλαγής απαντούν στο διπλό ερώτημα «ποιοι βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση και υπό ποιες συνθήκες;». Οι προσωπικοί– ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εμπειρία, μορφωτικό υπόβαθρο), αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αναλυτικότερα, χαρακτηριστικά όπως η χαμηλή ανθεκτικότητα (π.χ. για συμμετοχή σε δραστηριότητες, ή για δεκτικότητα απέναντι σε αλλαγές), η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο νευρωτισμός, οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα και οι υψηλές προσδοκίες έχουν αναγνωριστεί ως γνωρίσματα που λειτουργούν ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach et al., 2001). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ιδεαλισμό είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση, καθώς καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να υποστηρίξουν τους στόχους τους και μπορεί να αισθανθούν ότι οι θυσίες τους δεν επαρκούν για να πετύχουν τους σκοπούς τους ή να νιώσουν ότι ήταν εκτεθειμένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα σε έντονο άγχος (Maslach et al., 2001· Chang, 2009). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι οι έρευνες δεν συμφωνούν πάντα απόλυτα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε ατόμου, αν και μπορούν να λειτουργήσουν προβλεπτικά για την εμφάνιση του εν λόγω συνδρόμου, η προσωπικότητα δεν είναι μια τυποποιημένη μεταβλητή, καθώς τα άτομα ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στους διαφορετικούς αγχογόνους παράγοντες, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση (Lazarus and Folkman 1987· Chang, 2009· Friedman, 2000· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών



Εικόνα 2 Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Chang, 2009: 199)

Επιπλέον, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν πρέπει να παραβλεφθούν οι οργανωτικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το περιβάλλον και την κουλτούρα του σχολείου, όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι συγκρούσεις και η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους διευθυντές, (Burke and Greenglass, 1993· Maslach et al. 2001), το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου, οι κακές συνθήκες εργασίας, η άκαμπτη οργανωτική δομή (Chang, 2009), η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, οι υπερβολικές απαιτήσεις της δουλειάς, ο χαμηλός μισθός, ο εργασιακός φόρτος (μεγάλος όγκος γραπτών, ανάληψη επιπλέον δραστηριοτήτων πέραν των διδακτικών καθηκόντων ανεξαρτήτως ειδικότητας), η έλλειψη αυτονομίας, οι περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, η μη έγκαιρη τοποθέτηση σε σχολεία και ο αποκλεισμός από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006). Σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζουν, επίσης, η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την πολύωρη προετοιμασία που πρέπει να προηγηθεί, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης απείθαρχων μαθητών και συγκρουσιακών καταστάσεων, οι απότομες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε τμήμα, η πολυπολιτισμικότητα

και η ετερογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, το μέγεθος της ύλης που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, το άγχος της αξιολόγησης και της έντονης κριτικής από τους γονείς και τους μαθητές, η μη αναγνώρισή της αξίας του εκπαιδευτικού, καθώς και η κοινωνική αμφισβήτηση του κύρους και του ρόλου του (Travers & Cooper, 1996· Kyriacou, 2001· Bibou- Nakou et al., 1999· Chang, 2009· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Ωστόσο, εκτός από τους ατομικούς και τους οργανωτικούς παράγοντες, στην εμφάνιση της εξουθένωσης συμβάλλουν και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο παραπάνω κατηγοριών. Συγκεκριμένα, η Chang (2009), όπως φαίνεται και στην εικόνα 2, στους παράγοντες αλληλεπίδρασης εντάσσει την αυτοαντίληψη, την αποδοτικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (Friedman & Farber, 1992), τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν το στυλ ηγεσίας και τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών (Bibou-Nakou et al., 1999), καθώς και τις εσωτερικές τους ανταμοιβές.

Συνοψίζοντας, η μελέτη των παραγόντων και των αιτιών που συντελούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης κρίνεται απαραίτητη και πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τη νοοτροπία, τις θρησκευτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές κάθε έθνους.

❖ **Συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών**

Όπως, αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τόσο το ίδιο το άτομο που τη βιώνει, όσο και το χώρο στον οποίο εργάζεται και τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά. Το ίδιο, λοιπόν, ισχύει και στο χώρο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό η επαγγελματική εξουθένωση, σε προσωπικό επίπεδο, επηρεάζει τη σωματική και ψυχική του υγεία επιδεινώνοντας, έτσι, την ποιότητα ζωής του και περιορίζει την επαγγελματική του ευημερία. Σε επαγγελματικό επίπεδο, ο εξουθενωμένος εκπαιδευτικός χάνει την ενεργητικότητα, τον ενθουσιασμό και τη δημιουργικότητά του, εκδηλώνει τάσεις αποχώρησης από το επάγγελμα, ενώ μειώνεται η παραγωγικότητά του και δεν είναι σε

θέση να διαχειριστεί την τάξη και να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του (Pines, 2002).

Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από μεγάλη κοινωνική ευθύνη, καθώς ο ίδιος συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, εφοδιάζοντάς τους όχι μόνο με γνώσεις, αλλά και με αξίες και ιδανικά. Επομένως, η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού έχει επιπτώσεις και στους μαθητές, εφόσον δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα παιδαγωγικά του καθήκοντα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αποκτούν ούτε την κατάλληλη παιδεία, ούτε τις απαραίτητες γνώσεις, έχοντας πολλά ηθικά και γνωστικά –και όχι μόνο– κενά. Εκτός αυτού, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επιδεινώνονται, αφού αδυνατεί να αφογκραστεί τις ανάγκες τους, ενώ μειώνεται η μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που περνούν στη φάση της αποπροσωποποίησης αδιαφορούν για την πορεία των μαθητών τους, συχνά ξεχνούν ακόμα και τα ονόματά τους ή οδηγούνται και σε συγκρούσεις, ιδίως όταν οι μαθητές εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά. Βέβαια, η επαγγελματική εξουθένωση επιδρά αρνητικά στις σχέσεις όχι μόνο με τους μαθητές, αλλά και με τους συναδέλφους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις και να διαμορφώνεται στο σχολείο ένα κλίμα που δεν ευνοεί τη συνεργασία και την πρόοδο (Kyriacou, 1987· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σοβαρό φαινόμενο που επηρεάζει όχι μόνο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της και μπορεί να αποβεί ζημιογόνα για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα και, μακροπρόθεσμα, για την ευρύτερη κοινωνία. Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό να παρέχεται κοινωνική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, αλλά και συμβουλευτική σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και τη διαχείριση του άγχους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016), ενώ θετικά μπορεί να λειτουργήσει η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης «δύσκολων» μαθητών και η αύξηση του αισθήματος της αυτονομίας στο διδακτικό έργο (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

4^ο Κεφάλαιο: Ανασκόπηση ερευνών

Οι συγκρούσεις στο χώρο της εργασίας απειλούν την ευημερία των εργαζομένων, καθώς αποτελούν βασικό παράγοντα για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και για την πρόκληση πολλών αρνητικών συναισθημάτων. Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στην εργασία ως έναν αγγχογόνο παράγοντα ή ερευνούν τη σχέση τους ευρύτερα με την ευημερία των εργαζομένων, χωρίς να εστιάζουν αποκλειστικά στη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, ελάχιστες είναι και οι έρευνες που εξετάζουν συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζουν την εξουθένωση των εργαζομένων. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα παρουσιαστούν ορισμένες από αυτές τις έρευνες, ενώ θα γίνει αναφορά σε κάποιες έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των συγκρούσεων στο επαγγελματικό άγχος—εφόσον αυτό είναι μια από τις κυριότερες αιτίες εμφάνισης του συνδρόμου της εξουθένωσης— και στην επαγγελματική ευημερία (εφόσον η εξουθένωση μπορεί να ειδωθεί και ως απουσία ευημερίας).

4.1. Έρευνες στον ευρύτερο εργασιακό χώρο

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μελέτης που εξετάζει τη σχέση στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και εξουθένωσης στον ευρύτερο εργασιακό χώρο αποτελεί η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Van Dierendonck και Mavissen (2002) σε 96 οδηγούς τρόλεϊ. Συγκεκριμένα, ερεύνησαν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά των επιβατών και στην επαγγελματική εξουθένωση των οδηγών, εξετάζοντας παράλληλα το ρόλο και την επίδραση των στρατηγικών διαχείρισης σε αυτή τη σχέση συγκρούσεων— εξουθένωσης. Οι ερευνητές, λοιπόν, βρήκαν ότι η επιθετική συμπεριφορά των επιβατών— πελατών σχετιζόταν και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης. Αναλυτικότερα, όσο πιο επιθετική ήταν η συμπεριφορά των πελατών, τόσο πιο αυξημένη ήταν η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση, ενώ μειωνόταν το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης. Επίσης, οι οδηγοί που εμφάνιζαν πιο έντονη αποπροσωποποιημένη στάση, χρησιμοποιούσαν λιγότερο τη στρατηγική της παραχώρησης και περισσότερο αυτή της επιβολής, ενώ η υιοθέτηση της αποφυγής και της επιβολής συνδυαζόταν και με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Επιπροσθέτως, οι Van Dierendonck και

Mavissen παρατήρησαν στην έρευνά τους ότι, όταν συνέβαινε το αντίθετο, όταν, δηλαδή, οι επιβάτες εμφάνιζαν πιο φιλική συμπεριφορά, τότε μειωνόταν η αποπροσωποποίηση στους οδηγούς, ενώ αυξανόταν το αίσθημα της αποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίτευξης.

Αντίστοιχα, οι Cooper, Knight, Frazier και Law (2019) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 208 λογιστές, βρήκαν ότι οι αντιλήψεις που είχαν οι εργαζόμενοι για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούσαν οι διευθυντές, σχετιζόνταν σημαντικά με τους στρεσογόνους παράγοντες και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι το ανταγωνιστικό στυλ της επιβολής σχετιζόταν θετικά με στρεσογόνους παράγοντες, όπως η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, συντελώντας, έτσι, στην αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Αντίθετα, το συνεργατικό στυλ σχετιζόταν αρνητικά με τους αγχογόνους παράγοντες και συνδυαζόταν με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η στρατηγική της αποφυγής για τη διαχείριση των συγκρούσεων βρέθηκε ότι επηρεάζει σημαντικά τη σύγκρουση ρόλων και τη συναισθηματική εξάντληση.

Γενικότερα, όλο και περισσότερες έρευνες αναδεικνύουν τις σοβαρές συνέπειες που μπορεί να έχουν οι συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο, με την επαγγελματική εξουθένωση να βρίσκεται στο αποκορύφωμα, ιδίως όταν προκύπτουν έντονες διαπροσωπικές συγκρούσεις (Van Dierendonck & Mavissen, 2002· (Leiter, 1991· Richardsen, Burke, & Leiter, 1992· Van Dierendonck et al., 1994). Παρόλα αυτά, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάθε άτομο για τη διαχείριση των συγκρούσεων μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, άλλοτε μετριάζοντάς την και άλλοτε επιδεινώνοντάς την.

4.2. Έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο, οι έρευνες στην πλειοψηφία τους δείχνουν ότι οι καλές σχέσεις με τους μαθητές αποτελούν σημαντική επιβράβευση για έναν εκπαιδευτικό, ενώ αντίθετα οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται ως απόμακρες ή συγκρουσιακές έχουν αρνητική επίδραση για τον ίδιο. Ωστόσο, όπως τονίζει η Spilt και οι συνεργάτες της, οι έρευνες που εξετάζουν την επίδραση που έχουν στην ευημερία ή την εξουθένωση των εκπαιδευτικών οι αρνητικές σχέσεις με τους μαθητές τους, είναι πολύ περιορισμένες (Spilt, Koomen & Thijs, 2011: 461). Η επίδραση, λοιπόν, που ασκούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών –ιδίως όταν

αυτές είναι σχέσεις σύγκρουσης– στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς (Kyriacou, 2001: 33· Spilt, Koomen & Thijs, 2011: 458), καθώς οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν κυρίως οργανωσιακούς και κοινωνικούς παράγοντες πίεσης, (όπως ο φόρτος εργασίας και η υποστήριξη του διευθυντή και της ομάδας) που μπορεί να προκαλέσουν το στρες και να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Greenglass et al. 1997· Kokkinos 2007· Smith and Bourke 1992). Υπάρχουν, βέβαια, ορισμένες έρευνες που αποδεικνύουν τη σημασία που έχουν οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την ευημερία των εκπαιδευτικών, όπως η έρευνα της Shann, σύμφωνα με την οποία οι καλές σχέσεις είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού (Shann, 1998: 72). Τι συμβαίνει, όμως, όταν διαταράσσονται αυτές οι σχέσεις με τις συγκρούσεις;

Πιστεύεται ευρέως ότι οι προσωπικές σχέσεις με τα παιδιά παρέχουν στους εκπαιδευτικούς εσωτερικές ανταμοιβές και δίνουν νόημα στην εργασία τους, σε αντίθεση με τις απειθαρχες συμπεριφορές των μαθητών και τις συγκρούσεις, που πολλές φορές αναγνωρίζονται ως η βασική αιτία άγχους και εξουθένωσης των καθηγητών. Ο Hargreaves (2000) πραγματοποίησε συνεντεύξεις με 53 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι οι σχέσεις με τους μαθητές ήταν η πιο σημαντική πηγή ικανοποίησης και το κυριότερο κίνητρο στην εργασία τους για τους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έτειναν να περιγράφουν τις σχέσεις με τους μαθητές περισσότερο από την οπτική της αναγνώρισης και του σεβασμού, καθώς η οργανωτική δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί μερικές φορές να εμποδίζει την προσωπική σύνδεση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο Hargreaves (2000) διαπίστωσε, λοιπόν, ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βίωναν πιο συχνά αρνητικά συναισθήματα, καθώς ένιωθαν περισσότερη αποξένωση από τους μαθητές, εφόσον οι σχέσεις τους ήταν πιο απομακρυσμένες και στερεοτυπικές, κάτι που αναφέρθηκε επανειλημμένα ως πηγή άγχους και εξουθένωσης (Hargreaves 2000). Αυτές οι συνεντεύξεις υπογραμμίζουν την αξία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις προσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές στην τάξη τους και δείχνουν πώς οι συγκρουόμενες ή αποξενωμένες σχέσεις απειλούν όχι μόνο τον επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, αλλά και την προσωπική τους ευημερία. Άλλοι ερευνητές

επέστησαν, επίσης, την προσοχή στην ισχυρή σύνδεση μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Day and Leitch 2001; O'Connor 2008), ενώ υπάρχουν και έρευνες οι οποίες συμπεραίνουν ότι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι συχνά ένας από τους βασικούς λόγους που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ακόμα και για την παραμονή τους στο επάγγελμα (Hargreaves 1998; O'Connor 2008).

Υπάρχουν, επίσης, στοιχεία από περιγραφικές και συσχετιστικές έρευνες που επιβεβαιώνουν τη σημασία των υγιών σχέσεων δασκάλου-μαθητή για την ευημερία των εκπαιδευτικών. Η Shann (1998) χρησιμοποίησε δεδομένα από ένα τριετές πρόγραμμα για την σχολική αποτελεσματικότητα σε τέσσερα μεγάλα σχολεία μέσης εκπαίδευσης σε αστική περιοχή, για να εξετάσει την ικανοποίηση 92 εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα τόσο από τις συνεντεύξεις, όσο και από τα ερωτηματολόγια αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως τις πιο σημαντικές μεταξύ 14 βασικών μεταβλητών, όπως το σχολικό πρόγραμμα, η ασφάλεια της εργασίας, η αυτονομία των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις στην εργασία. Επιπλέον, οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή κατατάχθηκαν, επίσης, ως οι πιο ικανοποιητικές, στοιχείο που συνδέεται και με το επίπεδο προσωπικής δέσμευσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους. Η συσχετιστικές έρευνες που βασίζονται σε δηλώσεις δασκάλων για τις συγκρούσεις και την εγγύτητα στις σχέσεις με τους μαθητές παρουσιάζουν μέτρια συσχέτιση με την ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι αναφορές τους, όμως, για τις συγκρούσεις (αλλά όχι για την εγγύτητα) έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Spilt 2010; Yeo et al. 2008), και με την κατάθλιψη των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση, ιδίως όταν η σύγκρουση ήταν εντονότερη από το αναμενόμενο με βάση τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά του παιδιού (Hamre et al. 2008). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εμπειρίες της σύγκρουσης μεταξύ δασκάλων-μαθητών θα μπορούσαν να υπονομεύσουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και να προκαλέσουν αισθήματα αδυναμίας. Ομοίως, η έρευνα της Yoon (2002) σε 113 δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι αρνητικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το στρες και τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, καθώς το ποσοστό των σχέσεων δασκάλου-μαθητή στην τάξη που κρίθηκε ως αρνητικό από τον δάσκαλο έχει

βρεθεί ότι σχετίζεται με αναφορές του δασκάλου για άγχος και αρνητικά συναισθήματα (Yoon 2002).

Με τις παραπάνω έρευνες συμφωνεί και η έρευνα που πραγματοποίησε ο Kokkinos (2007) σε 447 Κύπριους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Kokkinos, λοιπόν, βρήκε ότι η διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών ήταν ένας από τους δύο πιο στρεσογόνους παράγοντες που συστηματικά λειτουργούσαν προβλεπτικά για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, το άγχος που προερχόταν από τη διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, λειτουργούσε ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Αντίστοιχα, η έρευνα των Bibou-Nakou et al. (1999) σε 200 Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούσαν την τεχνική της ενσωμάτωσης για να διαχειριστούν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, παρουσίαζαν μειωμένη αποπροσωποποίηση. Αντιθέτως, οι δάσκαλοι που ακολουθούσαν τη στρατηγική της επιβολής, χρησιμοποιώντας ποινές, εμφάνιζαν πιο έντονα το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και τα προβλήματα πειθαρχίας έχουν αναγνωριστεί από αρκετές έρευνες ως βασικές πηγές άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Borg and Riding, 1991· Brouwers and Tomic, 2000· Evers et al., 2004· Gable et al., 2009· Hastings and Bham, 2003· Kokkinos, 2007· Kyriacou, 2001· Lewis, 1999· Sutton and Wheatley, 2003· Tsouloupas et al., 2010). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κακή συμπεριφορά των μαθητών, η οποία, συχνά, οδηγεί σε σύγκρουση, συνδέονται άμεσα και θετικά με την συναισθηματική εξάντληση, τη βασική διάσταση της εξουθένωσης (Tsouloupas et al., 2010). Η έρευνα αποδεικνύει περαιτέρω ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους στη διαχείριση συμπεριφοράς και ότι η χρήση αναποτελεσματικών, αντιδραστικών στρατηγικών προκαλεί αυξημένα επίπεδα άγχους (Clunies-Ross et al., 2008).

Εν ολίγοις, τόσο οι σε βάθος συνεντεύξεις με τους δασκάλους όσο και η συσχετιστικές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εγγενείς ανταμοιβές από τις στενές σχέσεις με τους μαθητές και βιώνουν αρνητικές επιπτώσεις, όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται ως συγκρουόμενες, απομακρυσμένες ή όταν υπάρχει έλλειψη σεβασμού. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν τουλάχιστον μετριοπαθείς

συσχετίσεις μεταξύ των δυαδικών σχέσεων δασκάλου - μαθητή και της ευημερίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετές εμπειρικές μελέτες που να έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά για να εξετάσουν όχι μόνο τις επιπτώσεις των συγκρουσιακών σχέσεων δασκάλου-μαθητή στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αλλά και το πώς επηρεάζουν συγκεκριμένα οι μέθοδοι διαχείρισης των συγκρούσεων την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Β. Ερευνητικό Μέρος

5^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και τη συμβολή αυτών των συγκρούσεων στην επαγγελματική τους εξουθένωση.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν:

- Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Οι διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σχετίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, έγινε η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης, η οποία χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση του βαθμού ενός κοινωνικού φαινομένου, αλλά και για την εξέταση στάσεων, συμπεριφορών, γνώμων και χαρακτηριστικών του δείγματος στο οποίο απευθύνεται. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα ερμηνείας και συσχέτισης των ποσοτικών δεδομένων που συλλέγονται με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Creswell, 2008).

5.2. Το δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 300 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια ή Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) διαφορετικών περιοχών της επικράτειας. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας, δηλαδή μία μη συστηματική επιλογή ατόμων (Σαραφίδου, 2011), καθώς κριτήριο αποτέλεσε η δυνατότητα πρόσβασης σε σχολεία και η ευκολία προσέγγισης εκπαιδευτικών του οικείου περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε έντυπη μορφή σε σχολεία του νομού Λάρισας και εστάλησαν σε ηλεκτρονική μορφή στην ηλεκτρονική διεύθυνση Γυμνασίων, Λυκείων και ΕΠΑΛ στους νομούς Λάρισας, Μαγνησίας, Καρδίτσας, Δράμας, Καβάλας, Κοζάνης, Θεσσαλονίκης, Φθιώτιδας, Αττικής, Αχαΐας, Αρκαδίας και Χανίων (βλ. Παράρτημα).

5.3. Η διαδικασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από το Δεκέμβριο του 2019 έως και τον Ιανουάριο του 2020, διάστημα το οποίο χρειάστηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε δύο μορφές, έντυπη και ηλεκτρονική, ανάλογα με τη δυνατότητα πρόσβασης στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς. Τα έντυπα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν έπειτα από επίσκεψη στις σχολικές μονάδες, με τη συγκατάθεση των διευθυντών. Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Google Docs της Google. Συγκεκριμένα, για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στάλθηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση κάθε σχολείου με e-mail ο μοναδικός ηλεκτρονικός υπερσύνδεσμος (URL) του ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πρόσβαση σε αυτό, μαζί με ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο ανέφερε το σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες και τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και διαβεβαίωνε την εμπιστευτικότητα των στοιχείων των συμμετεχόντων.

5.4. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των πληροφοριών επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς με τη χρήση του μπορούν να συλλεχθούν εύκολα πολλές πληροφορίες από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα της εύκολης κωδικοποίησης, αλλά και της υλοποίησης διαφορετικών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης, συνιστώντας, έτσι, ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τις ποσοτικές έρευνες (Σαραφίδου, 2011). Επίσης, τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν την ανωνυμία η οποία μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον βαθμό ανταπόκρισης και προθυμίας για συμμετοχή.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, που κατασκευάστηκε για την παρούσα έρευνα, παρέχονταν γενικές πληροφορίες για το είδος και τη στοχοθεσία της έρευνας, δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας και τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς. Στη συνέχεια, ακολουθούσαν οι ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, ερωτήσεις, δηλαδή, για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές των συμμετεχόντων, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, την εργασιακή τους σχέση, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου. Έπειτα, ακολουθούσαν δύο κλίμακες για τις εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές: η κλίμακα για τη διαχείριση των συγκρούσεων και η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας.

Κλίμακα Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης του Rahim, Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II) (Rahim, 2001), χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει τις στρατηγικές που οι ερωτώμενοι υιοθετούν, όταν πρόκειται να διαχειριστούν διαπροσωπικές συγκρούσεις. Είναι μία κλίμακα 28 ερωτήσεων, τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση, που κυμαίνεται από το 1-«Διαφωνώ Απόλυτα» έως και το 5 - «Συμφωνώ Απόλυτα». Περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις και αρχικά σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις πέντε στρατηγικές (ενσωμάτωση, παραχώρηση, επιβολή, συμβιβασμός, αποφυγή) για τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ προϊστάμενων και υφιστάμενων. Σήμερα το ROCI-II μπορεί να αξιολογήσει πώς το μέλος ενός οργανισμού χειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις α) με τους προϊσταμένους, β) με τους υφισταμένους και γ) με τους

συναδέλφους του. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη φόρμα συμπλήρωσης της συγκεκριμένης κλίμακας, η οποία αφορά τις συγκρούσεις με τους υφισταμένους, εφόσον οι μαθητές δεν είναι ομοιόβαθμοι με τους καθηγητές, ενώ ο όρος «υφιστάμενοι» αντικαταστάθηκε με τον όρο «μαθητές». Έγινε επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου, καθώς ακολουθήθηκε η οικοσυστημική προσέγγιση του σχολείου, σύμφωνα με την οποία η σχολική μονάδα είναι ένα οικοσύστημα, όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν όχι μόνο με τους προϊσταμένους ή μεταξύ τους, αλλά και με τους μαθητές. Η βαθμολόγηση των πέντε διαστάσεων προκύπτει από το μέσο όρο του σκορ των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα ερωτήσεων για καθένα από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων:

- Ενσωμάτωση (integrating): Η συγκεκριμένη διάσταση μετριέται με 7 δηλώσεις, όπως π.χ. «Προσπαθώ να εξετάζω το ζήτημα προκειμένου να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση».
- Παραχώρηση (obliging): Η διάσταση της παραχώρησης μετριέται με 6 δηλώσεις, όπως π.χ. «Γενικά προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των συναδέλφων μου».
- Επιβολή (dominating): Η διάσταση της επιβολής μετριέται με 5 δηλώσεις, όπως π.χ. «Μερικές φορές χρησιμοποιώ τη δύναμή μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση».
- Αποφυγή (avoiding): Η διάσταση της αποφυγής μετριέται με 6 δηλώσεις, όπως π.χ. «Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τους συναδέλφους μου» .
- Συμβιβασμός (compromising): Η διάσταση του συμβιβασμού μετριέται με 4 δηλώσεις, όπως π.χ. «Χρησιμοποιώ την τακτική του «δούναι και λαβείν» για την επίτευξη συμβιβασμού».

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία της κλίμακας για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές αποδείχθηκε αρκετά καλή. Συγκεκριμένα, η εσωτερική συνοχή της κλίμακας, σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach ανά διάσταση συνολικά είναι:

- α) Για τη διάσταση της ενσωμάτωσης: $\alpha=0,80$
- β) Για τη διάσταση της παραχώρησης: $\alpha=0,75$
- γ) Για τη διάσταση της επιβολής: $\alpha=0,72$
- δ) Για τη διάσταση της αποφυγής: $\alpha=0,74$
- ε) Για τη διάσταση του συμβιβασμού: $\alpha=0,64$

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διερευνηθεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έγινε χρήση της κλίμακας Maslach Burnout Inventory -Educators Survey (M.B.I.-E.S), των Maslach et al. (1996). Πρόκειται για την πιο πρόσφατη έκδοση της κλίμακας από τη Maslach και τους συνεργάτες της προσαρμοσμένη στους εκπαιδευτικούς, δεδομένου του ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι μορφές του εργαλείου αντανakλούν την εστίαση σε επαγγέλματα στα οποία οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα, όπως πελάτες, ασθενείς, μαθητές και στους επαγγελματίες παροχής υπηρεσιών εν γένει. Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες, μία για κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης:

α) η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης αναφέρεται στο αίσθημα της κούρασης και της μειωμένης ενεργητικότητας που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και μετριέται με 9 δηλώσεις, (π.χ. «Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος/η από την δουλειά μου»),

β) η διάσταση της αποπροσωποποίησης αναφέρεται στην αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι στους μαθητές και μετριέται με 5 δηλώσεις (π.χ. «Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά»)

γ) η διάσταση της προσωπικής επίτευξης αφορά στα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία και μετριέται με 8 δηλώσεις (π.χ. «Έχω πετύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στο επάγγελμά μου»).

Για κάθε δήλωση οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν σε κλίμακα επτά διαβαθμίσεων τύπου Likert (από «ποτέ» έως «κάθε μέρα»), τη συχνότητα με την οποία έχουν νιώσει για το επάγγελμα τους τα συναισθήματα που περιγράφει η κάθε δήλωση.

Το M.B.I. έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και είναι το πιο κοινό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στη διεθνή έρευνα (Maslach, 2003: 190). Σε γενικές γραμμές, οι ξενόγλωσσες εκδοχές της MBI έχουν παρόμοια εσωτερική συνοχή και παραγοντική δομή με την πρωτότυπη αμερικανική εκδοχή (Evans & Fischer, 1993), γεγονός που επιτρέπει την αντιπαραβολή και σύγκριση των ερευνητικών ευρημάτων σε διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και έχει ελεγχθεί η παραγοντική δομή, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της και σε ελληνικό δείγμα από παλαιότερους ερευνητές (Kantas &

Vassilaki 1997; Kokkinos, 2006; Koustelios, 2001; Platsidou, 2010). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης αποδείχθηκε αρκετά καλή. Συγκεκριμένα, η εσωτερική συνοχή της κλίμακας, σύμφωνα με το συντελεστή α του Cronbach ανά διάσταση συνολικά είναι:

α) Για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης: $\alpha=0,88$

β) Για τη διάσταση της αποπροσωποποίησης: $\alpha=0,71$

γ) Για τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης: $\alpha=0,79$

5.5. Μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS Statistics 23 για Windows. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων. Για το σκοπό αυτό, υπολογίστηκε η μέση τιμή (Μ.Τ.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των μεταβλητών. Χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές μέθοδοι ανάλυσης, καθώς βρέθηκε ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, για την πραγματοποίηση των επαγωγικών αναλύσεων εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test, για τις ποσοτικές μεταβλητές σε ανεξάρτητα δείγματα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA), καθώς και υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r). Επιπλέον, έγινε εφαρμογή πολλαπλής βηματικής ανάλυσης παλινδρόμησης προκειμένου να μελετηθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.

6^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις των δημογραφικών στοιχείων και των μεταβλητών της έρευνας και στη συνέχεια παρατίθενται οι επαγωγικές τους αναλύσεις.

6.1. Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας

Αρχικά, όσον αφορά το δείγμα, το 63,3% αποτελούνταν από γυναίκες, ενώ οι άνδρες αντιπροσωπεύουν το 36,7%. Η μέση ηλικία είναι τα 50 έτη. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του συνολικού δείγματος βρισκόταν στην ηλικιακή κατηγορία των 48 έως 56 ετών με ποσοστό 45,3%. Το 24,7% των εκπαιδευτικών ήταν άνω των 57 ετών, το 22,7% ήταν από 39 έως 47 ετών, 5,3% των συμμετεχόντων ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 30- 38 ετών, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 29 ετών αποτελούσαν μόλις το 2% του συνολικού δείγματος. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο μέρος του συνολικού δείγματος ήταν έγγαμοι με ποσοστό 79,7%, ενώ ακολουθούν οι άγαμοι 12%, έπειτα οι διεξυγμμένοι 6,7% και τέλος οι χήροι 1,7%. Επίσης, το 47,3% των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι πτυχίου, το 41,3% είχαν μεταπτυχιακό, 8,7% είχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ και το 2,7% ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Όσον αφορά στη σχέση εργασίας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν διορισμένοι ως μόνιμοι, σε ποσοστό 90,7%, ενώ οι αναπληρωτές/ ωρομίσθιοι αποτελούσαν μόνο το 9,3% του συνολικού δείγματος. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είχαν συμπληρώσει κατά μέσο όρο 20,6 χρόνια υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (27%) αριθμούσαν 25 έως 31,5 έτη υπηρεσίας, το 26,7% των συμμετεχόντων είχαν 11 έως 18 χρόνια, το 23,3% δήλωσαν 18 έως 24 χρόνια υπηρεσίας, το 10% του δείγματος αποτελούσαν εκπαιδευτικοί που είχαν συμπληρώσει 35 και άνω έτη υπηρεσίας, 7,3% είχαν 5 ή λιγότερα έτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν 6 έως 11 χρόνια υπηρεσίας αποτελούσαν το 5,7% του συνολικού δείγματος.

Όσον αφορά στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι περισσότερες ήταν γυμνάσια σε ποσοστό 51%. Τα Γενικά Λύκεια αποτελούσαν το 27,7% του συνολικού δείγματος, ενώ τα ΕΠΑΛ

Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας

αποτελούσαν το 21,3 % των σχολείων. Ως προς την περιοχή των σχολείων, όπου υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες, το 66,3% βρίσκονταν σε αστική περιοχή, το 21,3% σε ημιαστική και το 12,3% σε αγροτική περιοχή, ενώ ο μέσος όρος μαθητών ανά σχολείο ήταν 225 μαθητές.

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άνδρας	110	36,7
	Γυναίκα	190	63,3
	Total	300	100,0
Ηλικία			
	<= 29	6	2,0
	30 - 38	16	5,3
	39 - 47	68	22,7
	48 - 56	136	45,3
	57+	74	24,7
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	36	12,0
	Έγγαμος	239	79,7
	Διεζευγμένος	20	6,7
	Σε χηρεία	5	1,7
Τίτλος Σπουδών	Πτυχίο	142	47,3
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ /ΤΕΙ	26	8,7
	Μεταπτυχιακό	124	41,3
	Διδακτορικό	8	2,7
Εργασιακή Σχέση	Μόνιμος	272	90,7
	Αναπληρωτής/ Ωρομίσθιος	28	9,3

Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας

		N	%
Χρόνια Υπηρεσίας	<= 5	22	7,3
	6 - 11,6	17	5,7
	11,7 - 18,2	80	26,7
	18,3 - 24,8	70	23,3
	24,9 - 31,4	81	27,0
	31,5+	30	10,0
Οργανική Θέση	Ναι	209	69,7
	Όχι	91	30,3
Συμπλήρωση Ωραρίου	Ναι	227	75,7
	Όχι	73	24,3
Τύπος Σχολικής Μονάδας	Γυμνάσιο	153	51,0
	Γενικό Λύκειο	83	27,7
	ΕΠΑΛ	64	21,3
Περιοχή σχολείου	Αστική	199	66,3
	Ημιαστική	64	21,3
	Αγροτική	37	12,3

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές και την επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίες τοποθετήθηκαν σε 5βαθμη και 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert αντίστοιχα. Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν τόσο για τη συνολική βαθμολογία της κάθε διάστασης της κλίμακας, όσο και για την κάθε δήλωσή τους ξεχωριστά (βλ. παράρτημα). Επισημαίνεται ότι οι δηλώσεις σχετικά με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης στην κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης

αντιστράφηκαν, προκειμένου όλες οι δηλώσεις να μετρούν την επαγγελματική εξουθένωση.

Πίνακας 2 Μέσες Τιμές (Μ. Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ. Α.) των απόψεων σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

	N	Μ. Τ.	Τ. Α.
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	300	4,15	0,533
Παραχώρηση/ Συγκατάβαση	300	3,03	0,561
Επιβολή/ ανταγωνισμός	300	2,59	0,695
Αποφυγή	300	2,77	0,725
Συμβιβασμός	300	3,59	0,649

Από τον πίνακα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτιμούν κατά μέσο όρο το συνεργατικό στυλ της ενσωμάτωσης για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές (Μ.Τ.= 4,15, Τ.Α.= 0,533). Επίσης, δείχνουν μία πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στις στρατηγικές του συμβιβασμού (Μ.Τ.= 3,59, Τ.Α.= 0,649) και της παραχώρησης (Μ.Τ.= 3,03, Τ.Α.= 0,561), ενώ διαφωνούν με την αποφυγή (Μ.Τ.= 2,77, Τ.Α.= 0,725) και την επιβολή (Μ.Τ.= 2,59, Τ.Α.= 0,695), ως μεθόδους για την αντιμετώπιση των συγκρούσεών τους με τους μαθητές. Εξετάζοντας αναλυτικότερα τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται στις κλίμακες (βλ. Παράρτημα), γίνεται αντιληπτό πως το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζει η δήλωση «Προσπαθώ να δουλεύω με τους μαθητές μου για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα» (Μ.Τ.= 4,40, Τ.Α.= 0,649) καθώς και η δήλωση «Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τους μαθητές μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση» (Μ.Τ.= 4,36, Τ.Α.= 0,769), φανερώνοντας, έτσι, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη στρατηγική της ενσωμάτωσης. Αντιθέτως, ο μικρότερος μέσος όρος εμφανίζεται στη δήλωση «Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση» (Μ.Τ.= 1,86, Τ.Α.= 0,942) και στη δήλωση «Όταν έχω μια διαφωνία με τους μαθητές μου προσπαθώ να μη βγει στην επιφάνεια», (Μ.Τ.= 2,45, Τ.Α.= 1,045), γεγονός που καταδεικνύει την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υιοθέτηση της επιβολής και της αποφυγής αντίστοιχα ως στρατηγικών για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές τους. Επίσης, παρατηρείται ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μέτρια προτίμηση για το στυλ της παραχώρησης, διαφωνούν, παρόλα αυτά, έντονα με την δήλωση «Υποκύπτω στις επιθυμίες των μαθητών μου» (Μ.Τ.= 2,15, Τ.Α.= 0,880).

Πίνακας 3 Μέσες Τιμές (Μ. Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ. Α.) των απόψεων σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση

	N	Μ. Τ.	Τ. Α.
Συναισθηματική εξάντληση	300	2,45	1,201
Αποπροσωποποίηση	300	0,94	0,935
Μειωμένη προσωπική επίτευξη	300	1,25	0,760

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εμφανίζουν σε μικρό βαθμό συναισθηματική εξάντληση (Μ.Τ. = 2,45, Τ.Α.= 1,201) και σε ελάχιστο βαθμό αποπροσωποποίηση (Μ.Τ.= 0,94, Τ.Α.= 0,935). Σε χαμηλό βαθμό παρουσιάζεται, επίσης, και το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Μ.Τ.= 1,25, Τ.Α.= 0,76). Συγκεκριμένα, στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης το χαμηλότερο μέσο όρο εμφανίζει η δήλωση «Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα» (Μ.Τ.= 1,59, Τ.Α.= 1,591) και τον μεγαλύτερο μέσο όρο η δήλωση «Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο» (Μ.Τ.= 4,51, Τ.Α.= 1,572). Επίσης, στη διάσταση της αποπροσωποποίησης τον μικρότερο μέσο όρο παρουσιάζει η δήλωση «Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου» (Μ.Τ.= 0,62, Τ.Α.= 1,048), ενώ το μεγαλύτερο μέσο όρο, η δήλωση «Νομίζω ότι οι μαθητές μου, μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους» (Μ.Τ.= 1,38, Τ.Α.= 1,511). Τέλος, στη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το χαμηλότερο μέσο όρο τον συναντούμε στην αντεστραμμένη δήλωση «Αισθάνομαι ενθουσιασμό μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου» (Μ.Τ.= 0,72, Τ.Α.= 0,947), ενώ ο υψηλότερος μέσος όρος εμφανίζεται στην αντεστραμμένη δήλωση «Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης» (Μ.Τ.= 1,59, Τ.Α.= 1,413).

6.2. Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι διαφορές του δείγματος, σε σχέση με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, ως προς τις βαθμολογίες των μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή ως προς τις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των

συγκρούσεων με τους μαθητές και την επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον υπολογισμό των διαφορών με βάση το φύλο, την εργασιακή σχέση και τη συμπλήρωση ωραρίου στο σχολείο, ενώ για την επίδραση της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Για την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, του επιπέδου σπουδών, του τύπου της σχολικής μονάδας και της περιοχής του σχολείου, αξιοποιήθηκε η ανάλυση μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων.

❖ Επίδραση του φύλου

Οι διαφορές που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο τους, ελέγχθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα και τα αποτελέσματα παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το φύλο ως προς τις απόψεις για τις Συγκρούσεις και την Επαγγελματική Εξουθένωση

	Άνδρες N= 110		Γυναίκες N= 190		T	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,06	,597	4,21	,485	-2,338	,020*
Παραχώρηση	2,88	,598	3,11	,522	-3,335	,001*
Επιβολή	2,62	,625	2,57	,733	,499	,618
Αποφυγή	2,73	,715	2,80	,732	-,784	,434
Συμβιβασμός	3,37	,708	3,73	,574	-4,546	,000**
Συναισθηματική εξάντληση	2,33	1,188	2,53	1,205	-1,357	,176
Αποπροσωποποίηση	1,12	,974	,84	,898	2,591	,010*
Προσωπική Επίτευξη	1,28	,821	1,24	,724	,423	,673

**p< 0.01 *p< 0.05

Από τον πίνακα παρατηρείται πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές παρουσιάζουν ορισμένες σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο τους. Αναλυτικότερα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις για τη διαχείριση των συγκρούσεων με

ενσωμάτωση [$t(298) = -2,338$, $p = 0,02 < 0,05$, Άνδρες: $M.T. = 4,06$ $T.A. = 0,597$, Γυναίκες: $M.T. = 4,21$ $T.A. = 0,485$], με παραχώρηση [$t(298) = -3,335$, $p = 0,001$, Άνδρες: $M.T. = 2,88$, $T.A. = 0,598$, Γυναίκες: $M.T. = 3,11$ $T.A. = 0,522$] και με συμβιβασμό [$t(298) = -4,546$, $p < 0,01$, Άνδρες: $M.T. = 3,37$, $T.A. = 0,708$, Γυναίκες: $M.T. = 3,73$ $T.A. = 0,574$]. Επομένως, οι γυναίκες φαίνεται να προτιμούν περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες τις στρατηγικές της ενσωμάτωσης, της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Αντιθέτως, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στις απόψεις για τις στρατηγικές της επιβολής [$t(298) = 0,499$, $p = 0,618$] και της αποφυγής [$t(298) = -0,784$, $p = 0,434$].

Επίσης, από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαφοροποίηση παρουσιάστηκε μόνο στην αποπροσωποποίηση, που εμφανίζεται πιο έντονη στους άνδρες [$t(298) = 2,591$, $p = 0,010$, Άνδρες: $M.T. = 1,12$, $T.A. = 0,974$, Γυναίκες: $M.T. = 0,84$, $T.A. = 0,898$]. Δεν εντοπίστηκε, όμως, διαφοροποίηση στην συναισθηματική εξάντληση [$t(298) = -1,357$, $p = 0,176$], και στο αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης [$t(298) = 0,423$, $p = 0,673$].

❖ Επίδραση της ηλικίας

Η επίδραση της ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές και την επαγγελματική εξουθένωση ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 5 Συσχέτιση Ηλικίας και Στρατηγικών διαχείρισης Συγκρούσεων

	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	-					
2. Ενσωμάτωση	-,027	-				
3. Παραχώρηση	-,192**	,283**	-			
4. Επιβολή	-,022	-,121*	,129*	-		
5. Αποφυγή	-,050	,052	,301**	,195**	-	
6. Συμβιβασμός	-,176**	,493**	,431**	,133*	,241**	-

****p < 0.01 *p < 0.05**

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν σημαντική αρνητική συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τη στρατηγική της παραχώρησης [$r = -0,192, p < 0,01$] και του συμβιβασμού [$r = -0,176, p < 0,01$]. Οι στρατηγικές της ενσωμάτωσης, της επιβολής και της αποφυγής, δεν εμφάνισαν, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο, κάποια σημαντική συσχέτιση.

Πίνακας 6 Συσχέτιση Ηλικίας και Επαγγελματικής Εξουθένωσης

	1	2	3	4
1. Ηλικία	–			
2. Συναισθηματική εξάντληση	-,072	–		
3. Αποπροσωποποίηση	,028	,417**	–	
4. Προσωπική επίτευξη	-,143*	,348**	,416**	–

****p < 0.01 *p < 0.05**

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο, η ηλικία παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο με το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης [$r = -0,143, p < 0,05$]. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης δεν φαίνεται να σχετίζονται με την ηλικία.

❖ Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης του εκπαιδευτικού στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές και την επαγγελματική εξουθένωση, αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One- Way ANOVA) για τον υπολογισμό της διαφοράς των μέσων όρων.

Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Πίνακας 7 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

	Άγαμος N= 36		Έγγαμος N=239		Διαζευγμένος N=20		Σε χηρεία N=5		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,07	,441	4,16	,563	4,23	,309	4,34	,278	,631	,596
Παραχώρηση	3,19	,351	3,01	,593	3,01	,460	3,00	,500	1,181	,317
Επιβολή	2,61	,661	2,59	,702	2,57	,751	2,52	,438	,033	,992
Αποφυγή	2,96	,747	2,75	,726	2,65	,556	2,87	1,102	1,046	,373
Συμβιβασμός	3,74	,568	3,58	,660	3,55	,667	3,60	,652	,705	,550

Σύμφωνα με τον πίνακα διαπιστώνεται πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας δε διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Αναλυτικότερα, η διαφοροποίηση δεν υπήρξε σημαντική ούτε για τη στρατηγική της ενσωμάτωσης [$F_{(3,299)}= 0,631$, $p=0,596$], ούτε για την παραχώρηση [$F_{(3,299)}= 1,181$, $p=0,317$], ούτε για την επιβολή [$F_{(3,299)}= 0,033$, $p=0,992$], ούτε για την αποφυγή [$F_{(3,299)}= 1,046$, $p=0,373$], αλλά ούτε και για το συμβιβασμό [$F_{(3,299)}= 0,705$, $p=0,550$].

Πίνακας 8 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση

	Άγαμος N= 36		Έγγαμος N=239		Διαζευγμένος N=20		Σε χηρεία N=5		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T. T.	T. A.		
Συναισθηματική εξάντληση	2,91	1,353	2,38	1,164	2,37	1,047	3,09	1,784	2,604	,052
Αποπροσωποποίηση	1,08	,980	,94	,946	,86	,762	,24	,261	1,268	,285
Προσωπική Επίτευξη	1,56	,851	1,20	,734	1,47	,782	,80	,609	3,570	,015*

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρέθηκε, επίσης, πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση, μόνο ως προς τις απόψεις τους για το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης [$F_{(3,299)}= 3,570$, $p=0,015$]. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης [$F_{(3,299)}= 2,604$, $p=0,052$] και της αποπροσωποποίησης [$F_{(3,299)}= 1,268$, $p=0,285$].

Πίνακας 9. Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης στο αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης

Προσωπική επίτευξη				
Tukey B ^{a,b}	Οικογενειακή κατάσταση	N	1	2
	Σε χηρεία	5	,80	
	Έγγαμος	239	1,20	1,20
	Διαζευγμένος	20	1,47	1,47
	Άγαμος	36		1,56

Ο εκ των υστέρων έλεγχος (post- hoc), όπου εφαρμόστηκε το κριτήριο Tukey's b, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν τον μικρότερο μέσο όρο στη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης είναι εκείνοι που βρίσκονται σε χηρεία, ενώ το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσίασαν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί.

❖ Επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Ένα ακόμα δημογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο μελετήθηκε για την επίδρασή του στις μεταβλητές της έρευνας, ήταν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), με την οποία υπολογίστηκε η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών στις στάσεις τους, ανάλογα με τις σπουδές τους.

Πίνακας 10 Διαφορά μέσων όρων στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, ανάλογα με τις σπουδές

	Πτυχίο N= 142		Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ N=26		Μεταπτυχιακό N=124		Διδακτορικό N=8		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,19	,556	4,08	,3595	4,15	,537	3,96	,549	,691	,558
Παραχώρηση	3,05	,559	2,88	,547	3,04	,574	2,96	,425	,757	,519
Επιβολή	2,57	,618	2,60	,829	2,61	,761	2,57	,517	,058	,982
Αποφυγή	2,82	,731	2,89	,629	2,70	,747	2,67	,542	,945	,419
Συμβιβασμός	3,64	,628	3,40	,652	3,59	,666	3,47	,749	1,070	,362

Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές της έρευνας δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ανάλογα με τις σπουδές τους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, η διαφοροποίηση δεν ήταν σημαντική για τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση [$F_{(3,299)}= 0,691$, $p=0,558$], την παραχώρηση [$F_{(3,299)}= 0,757$, $p=0,519$], την επιβολή [$F_{(3,299)}= 0,058$, $p=0,982$], την αποφυγή [$F_{(3,299)}= 0,945$, $p=0,419$] και το συμβιβασμό [$F_{(3,299)}= 1,070$, $p=0,362$].

Πίνακας 11 Διαφορά μέσων όρων στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ανάλογα με τις σπουδές

	Πτυχίο N= 142		Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ N=26		Μεταπτυχιακό N=124		Διδακτορικό N=8		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Συναισθηματική εξάντληση	2,37	1,154	2,42	1,104	2,52	1,246	2,93	1,623	,754	,521
Αποπροσωπο- ποίηση	,917	,916	1,00	,968	,953	,941	1,07	1,219	,126	,945
Προσωπική Επίτευξη	1,24	,741	1,24	,854	1,25	,744	1,66	1,054	,769	,512

Επίσης, όσον αφορά στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι βαθμολογίες δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ανάλογα με τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη συναισθηματική εξάντληση [$F_{(3,299)}= 0,754, p=0,521$], ούτε στην αποπροσωποποίηση [$F_{(3,299)}= 0,126, p=0,945$], αλλά ούτε και στην μειωμένη προσωπική επίτευξη [$F_{(3,299)}= 0,769, p=0,512$].

❖ Επίδραση των ετών υπηρεσίας

Η επίδραση των ετών υπηρεσίας που έχουν συμπληρώσει οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις απόψεις τους για τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές και την επαγγελματική εξουθένωση ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 12 Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και στρατηγικών διαχείρισης Συγκρούσεων

	1	2	3	4	5	6
1. Χρόνια υπηρεσίας	-					
2. Ενσωμάτωση	,049	-				
3. Παραχώρηση	-,083	,283**	-			
4. Επιβολή	,008	-,121*	,129*	-		
5. Αποφυγή	-,024	,052	,301**	,195**	-	
6. Συμβιβασμός	-,082	,493**	,431**	,133*	,241**	-

****p< 0.01 *p< 0.05**

Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι δεν παρατηρείται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλαδή στην ενσωμάτωση [$r= 0,049, p= 0,399$], την παραχώρηση [$r= -0,083, p=0,151$], την επιβολή [$r= 0,008, p= 0,896$], την αποφυγή [$r= -0,024, p= 0,676$] και τον συμβιβασμό [$r= -0,082, p= 0,155$].

Πίνακας 13 Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και Επαγγελματική εξουθένωση

	1	2	3	4
1. Χρόνια υπηρεσίας	–			
2. Συναισθηματική εξάντληση	-,022	–		
3. Αποπροσωποποίηση	,065	,417**	–	
4. Προσωπική επίτευξη	-,164**	,348**	,416**	–

****p< 0.01 *p< 0.05**

Επίσης, όσον αφορά στην σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους εξουθένωση, παρατηρήθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο με τη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης [$r = -0,164$, $p < 0,01$]. Η συναισθηματική εξάντληση [$r = -0,022$, $p = 0,707$] και η αποπροσωποποίηση [$r = 0,065$, $p = 0,264$] δεν εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν συμπληρώσει οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

❖ Επίδραση της σχέσης εργασίας και της συμπλήρωσης ωραρίου

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και η συμπλήρωση ωραρίου στο σχολείο τους είναι δύο ακόμα παράγοντες που διερευνήθηκαν για την άσκηση επίδρασης στις μεταβλητές της έρευνας. Οι διαφορές που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με βάση τη σχέση εργασίας τους, ελέγχθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 14 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την εργασιακή σχέση, στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και την επαγγελματική εξουθένωση

	Μόνιμος N= 272		Αναπληρωτής/ Ωρομίσθιος N= 28		T	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,15	,536	4,22	,506	-,658	,511

	Μόνιμος		Αναπληρωτής/ Ωρομίσθιος			
	N= 272		N= 28			
Παραχώρηση	3,02	,570	3,08	,472	-,474	,636
Επιβολή	2,60	,688	2,45	,753	1,120	,263
Αποφυγή	2,77	,715	2,78	,837	-,082	,935
Συμβιβασμός	3,59	,644	3,69	,702	-,853	,394
Συναισθηματική εξάντληση	2,46	1,169	2,40	1,495	,204	,803
Αποπροσωποποίηση	,948	,920	,892	1,086	,300	,765
Προσωπική Επίτευξη	1,24	,751	1,38	,843	-,939	,348

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιεί σημαντικά τις βαθμολογίες τους στις μεταβλητές που ενδιαφέρουν την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα για τις απόψεις τους σχετικά με τις στρατηγικές της ενσωμάτωσης [$t(298) = -0,658$, $p = 0,511$], της παραχώρησης [$t(298) = -0,474$, $p = 0,636$], της επιβολής [$t(298) = 1,120$, $p = 0,263$], της αποφυγής [$t(298) = -0,082$, $p = 0,935$] και του συμβιβασμού [$t(298) = -0,853$, $p = 0,394$]. Αντίστοιχα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή στην συναισθηματική εξάντληση [$t(298) = 0,204$, $p = 0,803$], στην αποπροσωποποίηση [$t(298) = 0,300$, $p = 0,765$] και την προσωπική επίτευξη [$t(298) = -0,939$, $p = 0,348$].

Πίνακας 15 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την συμπλήρωση ωραρίου, στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και την επαγγελματική εξουθένωση

	Συμπληρώνετε πλήρες ωράριο στο σχολείο					
	όπου υπηρετείτε;					
	Ναι		Όχι		T	p
N= 227		N= 73				
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,16	,548	4,15	,486	,173	,863

Παραχώρηση	3,02	,572	3,01	,531	,355	,723
Επιβολή	2,62	,7003	2,49	,672	1,449	,148
Αποφυγή	2,73	,737	2,92	,673	-2,005	,046*
Συμβιβασμός	3,59	,669	3,62	,586	-,299	,765
Συναισθηματική εξάντληση	2,35	1,161	2,79	1,267	-2,746	,006**
Αποπροσωποποίηση	,924	,875	1,003	1,106	-,553	,581
Προσωπική Επίτευξη	1,22	,750	1,36	,785	-1,370	,172

**p< 0.01 *p< 0.05

Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι ανάλογα με τη συμπλήρωση ωραρίου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και την επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιούνται μόνο ως προς την στρατηγική της αποφυγής [t(298)= -2,005 p= 0,046, Ναι: M.T.= 2,73 T.A.= 0,737, Όχι: M.T.= 2,92 T.A.=0,673]. Ωστόσο, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις στρατηγικές της ενσωμάτωσης [t(298)= 0,173, p= 0,863], της παραχώρησης [t(298)= 0,355, p= 0,723], της επιβολής [t(298)= 1,449, p= 0,148], της αποφυγής και του συμβιβασμού [t(298)= -0,299, p= 0,765]. Όσον αφορά στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, σημαντική διαφοροποίηση συναντάται μόνο στην συναισθηματική εξάντληση [t(298)= -2,746, p= 0,006]. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αποπροσωποποίηση [t(298)= -0,553, p= 0,581] και την προσωπική επίτευξη [t(298)= -1,370, p= 0,172].

❖ Επίδραση του τύπου της σχολικής μονάδας και της περιοχής του σχολείου

Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση που ασκεί το είδος της σχολικής μονάδας και η περιοχή του σχολείου στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), με την οποία υπολογίστηκε η διαφορά των μέσων όρων στις απόψεις τους, όπως αυτές διατυπώθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια. Για

τον εκ των υστέρων (post hoc) έλεγχο των επιδράσεων εφαρμόστηκε το κριτήριο Tukey's b.

Πίνακας 16 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με τον τύπο σχολείου, στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

	Γυμνάσιο N= 153		Γενικό Λύκειο N=83		ΕΠΑΛ N=64		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,11	,551	4,28	,450	4,10	,569	3,093	,047*
Παραχώρηση	2,98	,588	3,11	,546	3,03	,507	1,397	,249
Επιβολή	2,69	,673	2,49	,749	2,46	,641	3,712	,026*
Αποφυγή	2,71	,684	2,79	,846	2,89	,644	1,359	,259
Συμβιβασμός	3,64	,605	3,69	,636	3,38	,725	4,874	,008*

**p< 0.01 *p< 0.05

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρέθηκε πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας στις περιπτώσεις της ενσωμάτωσης [$F_{(2,299)}= 3,093, p<0,05$], της επιβολής [$F_{(2,299)}= 3,712, p<0,05$] και του συμβιβασμού [$F_{(2,299)}= 4,874, p<0,05$]. Στις στρατηγικές της παραχώρησης [$F_{(2,299)}= 1,397, p= 0,249$] και της αποφυγής [$F_{(2,299)}= 1,359, p= 0,259$] η διαφοροποίηση δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 17 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων με ενσωμάτωση

Διαχείριση συγκρούσεων με Ενσωμάτωση			
Tukey B ^{a,b}	Τύπος σχολικής μονάδας	N	1
	ΕΠΑΛ	64	4,10
	Γυμνάσιο	153	4,11
	Γενικό Λύκειο	83	4,28

Ο εκ των υστέρων έλεγχος έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση για τη στρατηγική της ενσωμάτωσης κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές υπηρετούν σε γενικά Λύκεια [Μ.Τ.= 4,28], ενώ μικρότερη προτίμηση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ [Μ.Τ.= 4,10].

Πίνακας 18 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων με επιβολή

Διαχείριση συγκρούσεων με Επιβολή			
Tukey B^{a,b}	Τύπος σχολικής μονάδας	N	1
	ΕΠΑΛ	64	2,46
	Γενικό Λύκειο	83	2,49
	Γυμνάσιο	153	2,69

Σύμφωνα με τον εκ των υστέρων έλεγχο, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια ακολουθούν με μεγαλύτερο βαθμό την στρατηγική της επιβολής για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές (Μ.Τ.= 2.69), ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια συγκεντρώνουν τον μικρότερο μέσο όρο σε αυτή τη στρατηγική (Μ.Τ.= 2,46).

Πίνακας 19 Εκ των υστέρων έλεγχος της επίδρασης του τύπου σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων με συμβιβασμό

Διαχείριση συγκρούσεων με Συμβιβασμό				
Tukey B^{a,b}	Τύπος σχολικής μονάδας	N	1	2
	ΕΠΑΛ	64	3,38	
	Γυμνάσιο	153		3,64
	Γενικό Λύκειο	83		3,69

Το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, χρησιμοποιείται, όπως φαίνεται και από τον πίνακα του εκ των υστέρων ελέγχου, χρησιμοποιείται λιγότερο στα Επαγγελματικά Λύκεια (Μ.Τ.= 3,38) και περισσότερο στα Γενικά Λύκεια (Μ.Τ.= 3,69).

Πίνακας 20 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με τον τύπο σχολείου, στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση

	Γυμνάσιο		Γενικό Λύκειο		ΕΠΑΛ		F	p
	N= 153		N=83		N=64			
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Συναισθηματική εξάντληση	2,37	1,241	2,42	1,214	2,69	1,061	1,724	,180
Αποπροσωπο- ποίηση	,93	,957	,96	,939	,959	,890	,049	,953
Προσωπική Επίτευξη	1,27	,761	1,19	,669	1,28	,868	,355	,701

Όσον αφορά στην επίδραση του τύπου της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την συναισθηματική εξάντληση [$F_{(2,299)} = 1,724$, $p = 0,180$], την αποπροσωποποίηση [$F_{(2,299)} = 0,049$, $p = 0,953$] ή την μειωμένη προσωπική επίτευξη [$F_{(2,299)} = 0,355$, $p = 0,701$].

Επίσης, από την ανάλυση προέκυψε ότι η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές. Συγκεκριμένα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με την περιοχή της σχολικής μονάδας στις στρατηγικές της ενσωμάτωσης [$F_{(2,299)} = 0,105$, $p = 0,900$], της παραχώρησης [$F_{(2,299)} = 0,386$, $p = 0,680$], της επιβολής [$F_{(2,299)} = 0,815$, $p = 0,444$], της αποφυγής [$F_{(2,299)} = 0,269$, $p = 0,765$] και του συμβιβασμού [$F_{(2,299)} = 1,637$, $p = 0,196$].

Πίνακας 21 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, στις απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

	Αστική N= 199		Ημιαστική N=64		Αγροτική N=37		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Ενσωμάτωση	4,16	,536	4,15	,495	4,12	,588	,105	,900
Παραχώρηση	3,02	,589	3,08	,499	2,98	,515	,386	,680
Επιβολή	2,56	,669	2,62	,678	2,71	,847	,815	,444
Αποφυγή	2,78	,734	2,79	,668	2,69	,788	,269	,765
Συμβιβασμός	3,55	,642	3,66	,668	3,73	,644	1,637	,196

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρέθηκε, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, ότι οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Αναλυτικότερα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην συναισθηματική εξάντληση [$F_{(2,299)}= 0,763$, $p= 0,467$], στην αποπροσωποποίηση [$F_{(2,299)}= 0,356$, $p=0,701$] ή στη μειωμένη προσωπική επίτευξη [$F_{(2,299)}= 0,085$, $p= 0,918$].

Πίνακας 22 Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου, στις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση

	Αστική N= 199		Ημιαστική N=64		Αγροτική N=37		F	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Συναισθηματική εξάντληση	2,50	1,197	2,42	1,199	2,24	1,228	,763	,467
Αποπροσωποποίηση	,961	,933	,959	,948	,821	,940	,356	,701
Προσωπική Επίτευξη	1,24	,731	1,28	,839	1,28	,787	,085	,918

6.3. Συσχέτιση των απόψεων για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές με τις απόψεις για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και στις απόψεις για την επαγγελματική τους εξουθένωση, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Πίνακας 23 Συσχέτιση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ενσωμάτωση	–							
2. Παραχώρηση	,283**	–						
3. Επιβολή	-,121*	,129*	–					
4. Αποφυγή	,052	,301**	,195**	–				
5. Συμβιβασμός	,493**	,431**	,133*	,241**	–			
6. Συναισθηματική εξάντληση	-,023	,115*	,091	,094	,049	–		
7. Αποπροσωποποίηση	-,198**	,021	,240**	,159**	-,039	,417**	–	
8. Προσωπική επίτευξη	-,372**	-,043	,048	,087	-,178**	,348**	,416**	–

** p < 0.01 *p < 0.05

Από τη στατιστική ανάλυση των συσχετίσεων, παρατηρούνται αρκετές σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη στρατηγική της ενσωμάτωσης και στις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης [$r = -0,198$, $p < 0,01$] και της μειωμένης προσωπικής επίτευξης [$r = -0,372$, $p < 0,01$]. Επίσης, η στρατηγική της παραχώρησης σχετίζεται σημαντικά με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών [$r = 0,115$,

$p < 0,05$], ενώ η στρατηγική της επιβολής σχετίζεται σημαντικά με την αποπροσωποποίηση [$r = 0,240, p < 0,01$]. Επιπλέον, εντοπίζεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην στρατηγική της αποφυγής και την αποπροσωποποίηση [$r = 0,159, p < 0,01$], ενώ υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του συμβιβασμού και του αισθήματος μειωμένης προσωπικής επίτευξης [$r = -0,178, p < 0,01$].

6.4. Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση τη στρατηγική που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των συγκρούσεών τους με τους μαθητές, εφαρμόστηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 24 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των απόψεων προς την συναισθηματική εξάντληση

Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης		Sig.
	B	Τυπ. σφάλμα	Beta	t	
1 (Σταθερά)	1,711	,379		4,510	<,001
Παραχώρηση	,246	,123	,115	1,995	,047

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Στάσεις προς την συναισθηματική εξάντληση

Όπως διαπιστώνεται και από τον παραπάνω πίνακα, η στρατηγική της παραχώρησης αποτελεί τον κύριο και μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα για την συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών [$\text{Adjust. } R^2 = 24,6\%, F(1,299) = 3,981, p = 0,047$].

Πίνακας 25 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των απόψεων προς την αποπροσωποποίηση

Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
	B	Τυπ. σφάλμα	Beta		
1 (Σταθερά)	,108	,203		,532	,595
Επιβολή	,323	,076	,240	4,261	<,001
2 (Σταθερά)	1,434	,475		3,017	,003
Επιβολή	,295	,075	,219	3,918	<,001
Ενσωμάτωση	-,302	,098	-,172	-3,076	,002
3 (Σταθερά)	1,132	,489		2,314	,021
Επιβολή	,259	,076	,192	3,391	,001
Ενσωμάτωση	-,319	,098	-,182	-3,271	,001
Αποφυγή	,169	,073	,131	2,328	,021

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Στάσεις προς την αποπροσωποποίηση

Όσον αφορά την πρόβλεψη των απόψεων σχετικά με την αποπροσωποποίηση τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την επιβολή ως κύριο προβλεπτικό παράγοντα [Adjust. $R^2= 5,4\%$, $F(1,299) = 18,153$, $p < 0,001$], ενώ στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά μαζί με την επιβολή, την ενσωμάτωση [Adjust. $R^2= 8\%$, $F(1,299) = 14,065$, $p= 0,002$] και την αποφυγή [Adjust. $R^2= 9,4\%$, $F(1,299) = 11,323$, $p < 0,001$].

Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Πίνακας 26 Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των απόψεων προς τη μειωμένη προσωπική επίτευξη

	Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		B	Τυπ. σφάλμα	Beta		
1	(Σταθερά)	3,459	,321		10,762	<,001
	Ενσωμάτωση	-,530	,077	-,372	-6,912	<,001
2	(Σταθερά)	3,181	,349		9,121	<,001
	Ενσωμάτωση	-,538	,076	-,377	-7,041	<,001
	Αποφυγή	,112	,056	,107	1,996	,047

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Στάσεις προς τη μειωμένη προσωπική επίτευξη

Η βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε, επίσης, ότι κύριος προβλεπτικός παράγοντας για τη μειωμένη προσωπική επίτευξη είναι η στρατηγική της ενσωμάτωσης [Adjust. $R^2= 13,5\%$, $F(1,299) = 47,770$, $p < 0,001$], ενώ στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά μαζί με την ενσωμάτωση και το στυλ της αποφυγής [Adjust. $R^2= 14,4\%$, $F(1,299) = 26,116$, $p < 0,001$].

7^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και τη συμβολή αυτών των συγκρούσεων στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Παράλληλα, εξετάστηκε πρώτον, αν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και της επαγγελματικής εξουθένωσης, δεύτερον, αν οι διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σχετίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και τρίτον, αν οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσον αφορά στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, η έρευνα στηρίχθηκε στο μοντέλο του Rahim (2002), σύμφωνα με το οποίο ανάλογα με την ανησυχία για τους άλλους ή για τον εαυτό μπορεί να έχουμε πέντε στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, τρία συνεργατικά (ενσωμάτωση, παραχώρηση, συμβιβασμός) και δύο μη συνεργατικά (αποφυγή, ανταγωνισμός). Αν και στη βιβλιογραφία το μοντέλο του Rahim χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον για τη διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των συγκρούσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, γιατί το σχολείο αντιμετωπίστηκε ως ένα οικοσύστημα στο οποίο συμμετέχουν και οι μαθητές, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση, ακολουθήθηκε το μοντέλο της Maslach, που διακρίνει τρεις διαστάσεις του φαινομένου: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον.

Στο πλαίσιο των περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων, τα αποτελέσματα σχετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές τους έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές προτιμούν τις συνεργατικές μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων, με το στυλ της ενσωμάτωσης να βρίσκεται στην πρώτη θέση, ενώ ακολουθούν ο συμβιβασμός, η παραχώρηση, η αποφυγή και τελευταία η επιβολή (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Παρόλο που πρόκειται για ένα μέτρο, το οποίο αξιολογεί τις απόψεις και όχι την πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, εντούτοις η δυνατότητα πρόβλεψης της ενδεχόμενης συμπεριφοράς τους μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων (Baron et al., 2012· Hogg & Vaughan, 2010), μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ιδιαίτερα θετικό αποτέλεσμα για την ποιότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η προτίμηση προς τις συνεργατικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων δείχνει, ίσως, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί λειτουργούν δημοκρατικά και είναι εφοδιασμένοι με μεγάλη υπομονή, η οποία είναι απαραίτητη για τη συνεργασία με τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που φοιτούν στα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τα ΕΠΑΛ, βρίσκονται στην ηλικία της προεφηβείας και της εφηβείας, μια ηλικία που χαρακτηρίζεται από έντονη τάση αντίδρασης και αμφισβήτησης, με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις που εμφανίζονται να απαιτούν προσεκτικούς χειρισμούς. Ωστόσο, οι συνεργατικές στρατηγικές, αν και έχουν χαρακτηριστεί αρκετές φορές ως καλύτερες για τη διαχείριση των συγκρούσεων, εντούτοις πολλοί ερευνητές εφιστούν την προσοχή, επισημαίνοντας ότι δεν είναι πάντα κατάλληλες για όλες τις περιπτώσεις (ιδίως όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος) και όταν χρησιμοποιούνται συχνά, μπορεί να θεωρηθούν ως αδυναμία ή απροθυμία για δεσμεύσεις και ανάληψη πρωτοβουλιών (Fry & Thomas, 1996· Lippit, 1982).

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα και στις τρεις διαστάσεις, εύρημα που συμφωνεί με πολλές αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο ((Kantas & Vassilaki, 1997· Platsidou & Agaliotis, 2008· Αβεντισιάν–Παγοροπούλου et al., 2002· Κάντας, 1996· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Papastylianou et al., 2009· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι σε παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Η Papastylianou και οι συνεργάτες της (2009) ερμηνεύουν αυτό το γεγονός, αναφέροντας ότι ίσως οφείλεται σε πολιτισμικές διαφορές. Αναλυτικότερα, ισχυρίζονται ότι στην Ελλάδα επικρατούν πολύ ισχυροί οικογενειακοί και κοινωνικοί δεσμοί, οι οποίοι λειτουργούν υποστηρικτικά για τους καθηγητές και τους ενδυναμώνουν απέναντι στις επαγγελματικές δυσκολίες, διατηρώντας, έτσι, την επαγγελματική εξουθένωση σε χαμηλά επίπεδα. Επίσης, όπως

αναφέρθηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ήταν διορισμένοι ως μόνιμοι (90,7 %), παράγοντας που συμβάλλει στην μείωση του άγχους, καθώς η μονιμότητα εμπνέει ένα αίσθημα σταθερότητας, σιγουριάς και ασφάλειας, πράγμα πολύ σημαντικό για τα ελληνικά δεδομένα, όπου η ανεργία αυξήθηκε κατακόρυφα μετά την οικονομική κρίση, η οποία μαστίζει τα τελευταία χρόνια την πατρίδα μας. Επιπροσθέτως, η απουσία αυστηρής και ασφυκτικής αξιολόγησης, καθώς και τα λίγα εναπομείναντα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου επαγγέλματος στη χώρα μας (ολιγόωρη καθημερινή απασχόληση και πολυήμερες διακοπές) αμβλύνουν ως ένα βαθμό την πίεση που απορρέει από το εργασιακό περιβάλλον και δίνουν το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να ανακάμψει από την εξάντληση. Τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό εύρημα, καθώς καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από καθηγητές που έχουν ακόμα αποθέματα (συναισθηματικής) αντοχής, πράγμα πολύ σημαντικό ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου δεν είναι εύκολη η συνεργασία με τους έφηβους μαθητές, οι οποίοι εύκολα αμφισβητούν και απορρίπτουν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν στέκονται αποπροσωποποιημένοι απέναντι στους μαθητές τους, ενώ το αίσθημα ότι έχουν αρκετά προσωπικά επιτεύγματα μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά, ώστε να συνεχίσουν να προσπαθούν για το καλύτερο στην εργασία τους.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, το φύλο αποτελεί διαχρονικά μία από τις πιο συνηθισμένες ατομικές μεταβλητές που εξετάζονται στις εμπειρικές μελέτες. Από τον έλεγχο της επίδρασης του φύλου παρουσιάστηκε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι άντρες τις τεχνικές της ενσωμάτωσης, της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Brewer, et al., 2002· Holt & DeVore, 2005· Berryman-Fink & Brunner, 1987). Το γεγονός ότι οι γυναίκες τείνουν να επιλέγουν συνεργατικά στυλ σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες θα μπορούσε, ίσως, να αποδοθεί στη συναισθηματικότητα και την ευαισθησία που χαρακτηρίζει, σύμφωνα με την κοινή αντίληψη, τη γυναικεία φύση. Οι γυναίκες ενσαρκώνουν καλύτερα το ρόλο του φροντιστή και προσπαθούν να δημιουργούν αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, πιο έντονα σε σχέση με τους άντρες (Σαΐτη,

Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012), οι οποίοι αντιθέτως εμφανίζουν, όπως θα δούμε και στην επόμενη παράγραφο, πιο απρόσωπες σχέσεις με τους μαθητές.

Επίσης, από τη μελέτη της σχέσης του φύλου με την επαγγελματική εξουθένωση έχουν παρουσιαστεί πολλές φορές σε διάφορες έρευνες ποικίλα και αντιφατικά αποτελέσματα (Chang, 2009). Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για την κλίμακα της αποπροσωποποίησης. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό εξουθένωσης ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Schwab & Iwanicki, 1982· Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλες οι έρευνες σε αυτό το σημείο, καθώς άλλες παρουσιάζουν τις γυναίκες ως πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση και ιδίως στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (Antonioni et al., 2006· Bauer et al., 2006· Byrne & Hall, 1989· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), ενώ άλλες έρευνες δεν δείχνουν σημαντικές διαφορές φύλου στις διαστάσεις της εξουθένωσης (Βασιλόπουλος, 2012· Chang, 2009· Δαβράζος, 2015· Maslach & Jackson, 1981· Skaalvik & Skaalvik, 2010), με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα θολό τοπίο σε αυτό το ζήτημα.

Στη συνέχεια, από τη συσχέτιση της ηλικίας των συμμετεχόντων με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, μειώνεται η προτίμησή τους για την παραχώρηση και το συμβιβασμό. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από αρκετές έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά προτιμούν το συμβιβασμό ή λειτουργούν περισσότερο συνεργατικά σε σχέση με τους νεότερους (McKenna & Richardson, 1995· Havenga, 2006). Μια πιθανή εξήγηση που θα μπορούσε να αποδοθεί σε αυτό το αποτέλεσμα είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν διανύσει ένα μεγάλο μέρος της πορείας τους στον επαγγελματικό τους χώρο, οπότε έχουν ήδη αποκτήσει κύρος και έχουν εξασφαλίσει την αναγνώριση των άλλων. Παράλληλα, όμως, μειώνονται οι δυνάμεις τους, αρχίζουν να κουράζονται ευκολότερα, με αποτέλεσμα να μην προτιμούν ιδιαίτερα τις στρατηγικές της παραχώρησης και του συμβιβασμού, καθώς αυτές απαιτούν περισσότερο χρόνο, πολλή ενέργεια και μεγαλύτερες αντοχές. Αντιθέτως, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αγωνίζονται με μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπαθούν να ενταχθούν και να εδραιώσουν τη θέση τους στο εργασιακό τους περιβάλλον. Γι' αυτό εργάζονται με περισσότερη διάθεση και προθυμία, επιδιώκοντας

ένα συνεργατικό κλίμα στον επαγγελματικό τους χώρο, ώστε να κερδίσουν σταδιακά αναγνωρισιμότητα (Παρασκευόπουλος, 2008).

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των διαφορών ηλικίας σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, προέκυψε, επίσης, σημαντική διαφορά ως προς τη διάσταση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης. Ειδικότερα, οι νεότεροι σε ηλικία καθηγητές εμφανίστηκαν περισσότερο εξουθενωμένοι ως προς αυτή τη διάσταση από τους γηραιότερους, οι οποίοι φαίνεται να αισθάνονται πιο επιτυχημένοι. Πολλές βιβλιογραφικές έρευνες συμφωνούν με τα ευρήματα αυτά (Antonioni et al., 2006. Βασιλόπουλος, 2012. Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Mukundan & Khandehroo, 2010. Russell et al., 1987). Μια πιθανή εξήγηση, σύμφωνα με τους Antonioni et al., (2006), είναι ότι οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια όταν, μετά από μερικά χρόνια, ξεκινούν το διδακτικό τους έργο, δαπανούν πολλή ενέργεια, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να ενταχθούν πλήρως στο νέο τους ρόλο και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να αισθάνονται ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στην πίεση της δουλειάς, να έχουν χαμηλό ηθικό και αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, η εμπειρία, που συνεπάγεται ηλικιακή και επαγγελματική ωρίμανση, λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην αίσθηση της εξουθένωσης.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι αυτή δεν επηρεάζει τις απόψεις και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές με τις οποίες διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. Ωστόσο, υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στη μεταβλητή της επαγγελματικής εξουθένωσης και συγκεκριμένα στη διάσταση της περιορισμένης προσωπικής επίτευξης, ενώ οριακά δεν διαφοροποιήθηκε η συναισθηματική εξάντληση. Ειδικότερα παρατηρήθηκε ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς την μειωμένη προσωπική επίτευξη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί ως ένα βαθμό με πολλές έρευνες (Βασιλόπουλος, 2012· Κάμτσιος & Λώλης, 1016· Maslach and Jackson, 1981· Gold, 1985· Chang, 2009), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η οικογένεια και ο συγγενικός περίγυρος λειτουργούν υποστηρικτικά για το άτομο, ως πλαίσιο απόσβεσης των εντάσεων που προκύπτουν στην εργασία, και

δρουν αποτρεπτικά για την επαγγελματική εξουθένωση (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι αυτό δεν προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε στις μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους μαθητές (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015), αλλά ούτε και στις διαστάσεις της εξουθένωσης. Με τη διαπίστωση αυτή συμπίπτουν τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Maslach & Jackson, 1981. Μούζουρα, 2005).

Τα χρόνια υπηρεσίας, σύμφωνα με την έρευνα, δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Henkin et al., 2000), ωστόσο, αποδείχθηκε ότι σχετίζονται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας, τόσο μεγαλύτερο είναι και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Η βιβλιογραφία συμφωνεί πλήρως με το εύρημα αυτό, εξηγώντας ότι ένας εκπαιδευτικός που έχει συμπληρώσει αρκετά χρόνια υπηρεσίας, έχει μεγαλύτερη εμπειρία, τόσο στο γνωστικό του αντικείμενο, όσο και στην αντιμετώπιση απαιτητικών καταστάσεων στο σχολείο, ενώ έχοντας γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θέτει πιο ρεαλιστικούς στόχους σε σχέση με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά του προσδίδουν άνεση και αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να αισθάνεται πιο έντονα το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης και της προσωπικής επίτευξης (Βασιλόπουλος, 2012· Antoniou et al., 2006· Pines & Aronson, 1988).

Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης του επαγγελματικού προφίλ στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν σημαντική διαφοροποίηση συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους καθηγητές. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν ωράριο στο σχολείο, όπου υπηρετούν, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν πλήρες ωράριο σε ένα σχολείο. Αυτό οφείλεται, ίσως, στο γεγονός ότι πρέπει να μετακινούνται σε πολλά σχολεία, με αποτέλεσμα η έλλειψη σταθερότητας να δημιουργεί άγχος και πίεση, ώστε να μπορέσουν να

ανταποκριθούν στις ξεχωριστές απαιτήσεις των διαφορετικών σχολείων, προκαλώντας κούραση και εξάντληση στους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Εκτός αυτού, αξίζει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές που δεν συμπληρώνουν ωράριο στο σχολείο όπου υπηρετούν σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση προς το στυλ της αποφυγής, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που συμπληρώνουν ωράριο. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι συνεργατικές μέθοδοι απαιτούν περισσότερο χρόνο για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης (Rahim, 2002), χρόνο που, δυστυχώς, δεν διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν συμπληρώνουν ωράριο και γι' αυτό προτιμούν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, σε μια προσπάθεια να μην δημιουργούνται εντάσεις.

Επίσης, το είδος του σχολείου (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ), αλλά και η περιοχή στην οποία βρίσκεται αυτό (αστική, ημιαστική, αγροτική) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Abel & Sewell, 1999· Δαβράζος, 2015).

Ωστόσο, όσον αφορά στις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, παρουσιάζονται πολύ ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μέθοδο της ενσωμάτωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ, που τη χρησιμοποιούν λιγότερο και από τα Γυμνάσια και από τα Γενικά Λύκεια. Επιπροσθέτως, η επιβολή ακολουθείται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, κυρίως στα Γυμνάσια, μέτρια στα Γενικά Λύκεια και λιγότερο στα ΕΠΑΛ. Διαφοροποίηση σημειώθηκε και στο συμβιβαστικό στυλ, το οποίο υιοθετείται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γενικά Λύκεια και λιγότερο από τους καθηγητές των ΕΠΑΛ, ενώ στο ενδιάμεσο τοποθετούνται τα Γυμνάσια. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011). Παρατηρείται, δηλαδή, ότι στα Επαγγελματικά Λύκεια δεν εφαρμόζονται τα συνεργατικά στυλ για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με τους μαθητές, σε αντίθεση με τα Γενικά Λύκεια, όπου η ενσωμάτωση και ο συμβιβασμός εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, η επιβολή, μια από τις κατεξοχήν μη συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, χρησιμοποιείται κυρίως στα Γυμνάσια, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές, όντες πιο μικροί, συμμορφώνονται πιο εύκολα με μεθόδους επιβολής.

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα ερευνητική εργασία επιδιώχθηκε να εξεταστεί αν η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, για να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους με τους μαθητές. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της έρευνας έδειξαν ότι, όντως υπάρχουν ορισμένες θετικές και αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι η χρήση της ενσωμάτωσης σχετίζεται με την ελάττωση της αποπροσωποποίησης και της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, ενώ η παραχώρηση σχετίζεται με την αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι στρατηγικές της επιβολής και της αποφυγής σχετίζονται με την αύξηση της αποπροσωποποίησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν το συμβιβαστικό στυλ για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με αντίστοιχες έρευνες που έχουν μελετήσει την σχέση της εξουθένωσης με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (Bibou- Nakou et al., 1999· Friedman et al., 2000· De Dreu, Van Dierendonck, et al., 2002· Van Dierendonck & Mevissen, 2002· De Dreu et al., 2004). Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές της επιβολής, της αποφυγής και της παραχώρησης σχετίζονται, συνήθως, με την αύξηση τους στρες, το οποίο είναι μία από τις βασικότερες αιτίες εμφάνισης της εξουθένωσης, ενώ οι πιο συνεργατικές μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων σχετίζονται με τη μείωση του άγχους. Ωστόσο, η παθητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων (π.χ. αποφυγή, υποχώρηση) συχνά επιδρούν αρνητικά στην υγεία και την εξουθένωση του ατόμου, καθώς η σύγκρουση είτε εκκρεμεί, είτε διευθετείται εις βάρος της της μίας πλευράς, βλάπτοντας, έτσι, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητά της. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που καταφεύγουν στο στυλ της παραχώρησης, μη μπορώντας να ακολουθήσουν μία πιο ενεργητική και δραστική τεχνική, κάνουν υποχωρήσεις, γεγονός που τους φθείρει ψυχικά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην αποστράγγιση και την συναισθηματική εξάντληση. Από την άλλη πλευρά, η ανταγωνιστική μέθοδος, όπου ο ένας προσπαθεί να επιβάλλει το θέλημά του στον άλλο, επιδεινώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργεί μεγαλύτερες εντάσεις, διαπίστωση με την οποία ταυτίζονται τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας, εφόσον αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το επιβλητικό

στυλ στις συγκρούσεις τους, έχουν πιο απρόσωπες σχέσεις με τους μαθητές τους. **Επομένως, οι στρατηγικές διαχείρισης μπορούν να θεωρηθούν και ως ένας ρυθμιστής για την επίδραση που έχουν οι συγκρούσεις στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (αλλά και όλων των εργαζομένων ευρύτερα) (Van Dierendonck & Mevissen, 2002).**

Κατά τη στατιστική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να ερευνηθεί, αν οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης διαπιστώθηκε ότι για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης κύριος και μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας είναι η τεχνική της παραχώρησης, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από τη σημαντική θετική συσχέτιση που υπήρξε μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Όσον αφορά τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξε ότι κύριος προβλεπτικός παράγοντας είναι το επιβλητικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, με παράλληλη εμφάνιση της ενσωμάτωσης και της αποφυγής. Τέλος, σύμφωνα τα αποτελέσματα της έρευνας, κύριος προβλεπτικός παράγοντας για το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης είναι η στρατηγική της ενσωμάτωσης είτε μόνη της, είτε σε συνδυασμό με την στρατηγική της αποφυγής (Bibou- Nakou et al., 1999).

8^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις για έρευνα

8.1. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, οι συγκρούσεις είναι μια διαχρονική και αναπόφευκτη διαδικασία στους σχολικούς οργανισμούς. Προκειμένου, όμως να έχουν θετικά αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή διαχείρισή τους. Διαφορετικά μπορεί να έχουν πολύ αρνητικές επιπτώσεις στο σύνολο του σχολικού οργανισμού, αλλά ιδίως στους εκπαιδευτικούς. Μία από αυτές τις επιπτώσεις είναι και η επαγγελματική εξουθένωση, ένα σύνδρομο που οδηγεί στην συναισθηματική εξάντληση του εκπαιδευτικού, στην αποπροσωποποιημένη στάση απέναντι στους μαθητές του και στο αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προτιμούν τα συνεργατικά στυλ για τη διαχείριση των συγκρούσεών τους με τους μαθητές και παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό θεωρείται αρκετά αισιόδοξο, ιδίως αν λάβει κανείς υπ' όψιν του τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν με μαθητές που διανύουν τη δύσκολη ηλικία της προ-εφηβείας και της εφηβείας, χωρίς να έχουν ιδιαίτερη στήριξη από το κράτος, αφού το Υπουργείο Παιδείας, συχνά εισάγει αλλαγές αμφιβόλου χρησιμότητας και αποτελεσματικότητας, χωρίς να αφουγκράζεται τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις απόψεις για τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με τους μαθητές, αλλά και για την επαγγελματική εξουθένωση. Αρχικά, λοιπόν, τα αποτελέσματα παρουσίασαν ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες τις τεχνικές της ενσωμάτωσης, της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών μειώνεται η προτίμησή τους προς το παραχωρητικό και το συμβιβαστικό στυλ, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν πλήρες ωράριο στο σχολείο όπου υπηρετούν, χρησιμοποιούν την μέθοδο της αποφυγής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που συμπληρώνουν ωράριο. Επιπροσθέτως, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάστηκαν διαφορές ως προς τις στρατηγικές της ενσωμάτωσης, της επιβολής και του συμβιβασμού. Αναλυτικότερα, το στυλ της ενσωμάτωσης και του

συμβιβασμού αποδείχθηκε ότι χρησιμοποιούνται περισσότερο στα Γενικά Λύκεια και λιγότερο στα ΕΠΑΛ, ενώ το επιβλητικό στυλ χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα Γυμνάσια και σε μικρότερο στα ΕΠΑΛ.

Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξουθένωση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αποπροσωποποίηση εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης, ενώ οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πιο έντονα το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών μειώνεται και το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Ωστόσο, οι καθηγητές που δεν συμπληρώνουν ωράριο σε ένα σχολείο παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, λοιπόν, έδειξαν ότι τα μη συνεργατικά στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές συνδέονται με τα υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν συνεργατικά στυλ για να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους με τους μαθητές, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Εξαίρεση, ωστόσο, αποτελεί η τεχνική της παραχώρησης, καθώς τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που τη χρησιμοποιούν αποστραγγίζονται συναισθηματικά σε μεγαλύτερο βαθμό και εμφανίζουν εντονότερα τη συναισθηματική εξάντληση.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εξετάστηκε, επίσης, αν οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με τους μαθητές, μπορούν να προβλέψουν την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κύριος και μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης είναι η τεχνική της παραχώρησης. Επίσης, για τη διάσταση της αποπροσωποποίησης κύριος προβλεπτικός παράγοντας είναι το επιβλητικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, με παράλληλη εμφάνιση της ενσωμάτωσης και της αποφυγής, ενώ για τη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης προβλεπτικός παράγοντας είναι η στρατηγική της ενσωμάτωσης με

παράλληλη εμφάνιση της στρατηγικής της αποφυγής. Επομένως, οι στατιστικές αναλύσεις τόσο των συσχετίσεων, όσο και της πολλαπλής παλινδρόμησης δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά από τις στρατηγικές που μετέρχονται για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συχνά δημιουργούν την απορία για το ποια είναι τελικά η καλύτερη τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Η απάντηση, όμως, είναι ότι δεν θα μπορούσε κανένας να ταχθεί απόλυτα υπέρ της μίας ή της άλλης τεχνικής, καθώς κάθε μία από αυτές μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική, ανάλογα με την πηγή και τις αιτίες της σύγκρουσης. Εξάλλου, όπως αποδείχθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι προτιμώμενες στρατηγικές ποικίλουν ανάλογα και με το είδος της σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά, η διαχείριση μιας σύγκρουσης στο σχολείο μπορεί να αποβεί είτε καταστροφική, είτε παραγωγική και αυτό εξαρτάται μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, που επιδιώκει να διευθετήσει αποτελεσματικά μια συγκρουσιακή κατάσταση (Tomlinson, 2004), αλλά και από την οργανωσιακή επικοινωνία, την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στόχων και τις ικανότητες τόσο των ατόμων, όσο και ομάδων (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2019).

8.2. Περιορισμοί

Στο πλαίσιο της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας στον μέγιστο δυνατό βαθμό, ενώ όσον αφορά τα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά συχνά σε ανάλογες έρευνες, η αξιοπιστία των κλιμάκων βρέθηκε από αποδεκτή έως εξαιρετική. Παρόλα αυτά, κατά την πορεία της υλοποίησης της έρευνας υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι πρέπει, να ληφθούν υπόψιν κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα δεν είναι τυχαίο, καθώς έχει ληφθεί με μη πιθανοθεωρητικές μεθόδους και αποτελείται από άτομα που ήταν διαθέσιμα, βολικά και πρόθυμα να συμμετάσχουν στη μελέτη. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αποδίδουν τάσεις στον συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας τη χρονική στιγμή που αυτή διενεργήθηκε και δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλείς γενικεύσεις. Επίσης, ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος ($N=300$) δεν επιτρέπει να γενικευθούν με βεβαιότητα τα αποτελέσματα για το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι συγκρούσεις και η επαγγελματική εξουθένωση είναι πολύπλευρα και σύνθετα θέματα, τα οποία ενδεχομένως δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς

αποκλειστικά με ποσοτικές έρευνες (οι οποίες περιορίζουν τις δυνατότητες για αιτιακές ερμηνείες), ενώ το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προσθέτει κι αυτό με τη σειρά του ορισμένους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, αν και τα ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στους συμμετέχοντες, επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα, δεν μπορεί να είναι βέβαιο, αν αφιερώθηκε ο απαραίτητος χρόνος και η απαιτούμενη επιμέλεια για τη συμπλήρωσή τους. Εκτός αυτού, παρά την ανωνυμία που προσέφερε η διαδικασία, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με το επίπεδο κατανόησης των ερωτήσεων και την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων (ιδίως αν αναλογιστεί κανείς ότι πολλές φορές το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συγκρούσεων με τους μαθητές μπορεί να αποκτήσει αρνητική χροιά).

8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεών τους με τους μαθητές και τη συμβολή αυτών των συγκρούσεων στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου θέματος θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διεξαχθούν και άλλες έρευνες με διαφορετικές μεθοδολογικές διαδικασίες, ώστε να προωθηθεί η βαθύτερη κατανόηση αυτών των φαινομένων.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά το δείγμα, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, πέραν της δευτεροβάθμιας, και σε διαφορετικές ομάδες του εκπαιδευτικού πληθυσμού της Ελλάδας, όπως για παράδειγμα, σε διευθυντές, σε διοικητικά στελέχη, σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σε εργαζομένους σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και στη συνέχεια να διεξαχθούν συγκριτικές μελέτες μεταξύ των ανάλογων αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση τυχαίας δειγματοληψίας, η συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού ατόμων, καθώς και η διεξαγωγή μελετών μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, σε βάθος χρόνου.

Ακόμη, είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν και ποιοτικές προσεγγίσεις κατά τη διερεύνηση των συγκρούσεων σε συνδυασμό με την επαγγελματική εξουθένωση, ώστε να φωτιστούν και άλλες πλευρές αυτών των ζητημάτων, που δεν μπορούν να εκφραστούν μέσα από τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, και στη συνέχεια να

μελετηθούν συνδυαστικά τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα, για την καλύτερη κατανόηση αυτών των δύο φαινομένων. Θα ήταν, επίσης, εξαιρετικά ενδιαφέρον, αλλά και χρήσιμο να προστεθούν στο θέμα που εξετάσαμε και οι μεταβλητές που σχετίζονται τόσο με τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, όσο και με παράγοντες της προσωπικότητας ή της εξωσχολικής ζωής των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Γενικότερα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιπτώσεις που έχουν οι συγκρούσεις με τους μαθητές στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που πρέπει να διερευνηθεί εκτενέστερα, καθώς υπάρχουν αρκετά κενά στην ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία, συνήθως, είτε εστιάζει την προσοχή της στις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και διευθυντή, είτε εξετάζει αυτό το φαινόμενο από την πλευρά των μαθητών, παραβλέποντας πολλές φορές τι επιπτώσεις έχουν οι συγκρουσιακές καταστάσεις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, προτείνεται να εξεταστεί η επίδραση των συγκρούσεων μαθητών– καθηγητών και ο ρόλος των στρατηγικών διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων και σε άλλους τομείς, πέραν της εξουθένωσης, όπως το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών στην εργασία, η επαγγελματική τους ικανοποίηση, η τάση τους προς αποχώρηση από το επάγγελμα, η ευημερία τους και το αίσθημα της ματαιώσης ή της αυτοαποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αβεντισιάν- Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Αντωνίου, Α.Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο Καρακιουλάφη, Χ. & Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.), *Εργασία & Κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Διώνικος.
- Αργυρίου, Α. & Ανδρεάδου, Δ. (2019). «Σχολική ηγεσία και συγκρούσεις: ο ρόλος του Διευθυντή/τριας σχολείου ως ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων» στο Καλαβά- Μυλωνά Ν., Καλούρη Ο., Κατσαμπούρη Φ., Μπότου Α., Κατσιγιάννη Ε., Κοντζίνου Ι., Τσέργας Ν. (Επιμ.), *Σκέψεις, απόψεις και προβληματισμοί σε θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Αθήνα: Πεδίο.
- Βασιλόπουλος, Σ., (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Γκότοβου, Α. (1986). «Συγκρούσεις εκπαιδευτικών –μαθητών», στο Τσιάντης, Ι. και Σιπητάνου, Α. (επιμ.), *Ψυχική υγεία και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου : εγχειρίδιο για τον καθηγητή*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, σσ. 54-65.

- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαβράζος, Γ. (2015). *Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός", Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου 2015.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή- Μταρρύθμιση- Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α, Δακοπούλου Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Χαλκιώτης Δ, (Επιμ.) *Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική* (Β' εκδ). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δημητρόπουλος, Χ. & Φιλίππου, Ν. (2008). Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 25 (5), 642- 647.
- Ζευκλής, Α. (1981). *Γενική Διδακτική: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.
- Καδδά, Α. (2005). Τρόποι διαχείρισης του stress των επαγγελματιών υγείας στα δημόσια νοσοκομεία. *Επιθεώρηση Υγείας*, 16, 23–26.
- Κάμτσιος, Σ. και Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (1), 40-87.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2016). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική, Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (2015), 547-558. Ανακτήθηκε στις 14/01/2020 από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/243/208>.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: [χ.ο.].

- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2002). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, σσ. 57-96.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.). Διαθέσιμο στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/18322/>
- Ανακτήθηκε στις 21/05/2020.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρούζος, Α., (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού- Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαστυλιανού Α., Πολυχρονόπουλος Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14, 367-391.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, σσ., 135- 142.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Πολυχρόνη, Φ. και Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία*, Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., Χατζηχρήστου, Σ. (Επιμ.), τ. Γ', Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτή, Ε., Γκούμας, Ε. και Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 4^{ου} συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, σσ. 436- 445.
- Σαϊτή, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους στο Μαλαφάντης, Κ. & Μπάκας, Θ. (Επιμ.), 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πρακτικά συνεδρίου, τομ. Α', Αθήνα: Διάδραση, σσ. 1375- 1402.
- Σαϊτής, Χ. Α. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 51, σσ. 199-217.
- Φασουλής, Κ. (2006). «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον». *3ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, Αθήνα, σσ. 520-525.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Baron, R. A., Brannchombe, N. R., & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Ζ. Γιώτσα, Επιμ., & Ε. Μπελεζίνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Chateau, J. (1383). *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*. Μεταφρ. Κίτσος, Κ., Αθήνα: Γλάρος.
- Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fontana, D. (1996a). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, μετάφραση Μαρίνα Λώμη, Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D. (1996b). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, μετάφραση Μαρίνα Λώμη, Αθήνα: Σαββάλας.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία: Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Μεταφρ. Αντωνοπούλου, Μ., Αθήνα: Ίων.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Μεταφρ. Μπαρπάτση, Μ., Αθήνα: Ίων.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- 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., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682- 690.
- Bakker A. B, Killmer, C. H, Siegriest J, & Schaufeli, W. B. (2000). Effort- reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 884-891.

- Baron, R. A. (1985). Reducing organizational conflict: The role of attributions. *Journal of Applied Psychology*, 70, 434-441.
- Baron, A. R., Fortin, S., Frei, R., Hauver, L., Shack, M. (1990), Reducing organizational conflict: the role of socially-induced positive affect, *International Journal of Conflict Management*, Vol. 1 (2), pp. 133 – 152.
- Baron, A. R. (1991). "Positive effects of conflict: A cognitive perspective." *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4, 25-36.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79 (3), 199-204.
- Berryman-Fink, C., & Brunner, C. (1987). The effects of sex of source and target on interpersonal conflict management styles. *The Southern Speech Communication Journal*, 53,38-48.
- Blake, R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: TX: Gulf Publishing.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59–76.
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 13, (1), 78-94.
- Brezniak, N., & Ben Ya’Ir, S. (1989). Patient Burnout Behavior of Young Adults Undergoing Orthodontic Treatment. *Stress Medicine*. 5, pp. 183-187.
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 5, 12-24.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.

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

Byrne, B. M., & Hall, L. M. (1989). *An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout: The Elementary, Intermediate, Secondary, and Postsecondary School Environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, March 27-31. Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov/?id=ED304413>

Ανακτήθηκε στις 21/5/2020.

Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario based Approach. *Journal of education for Business*, 81 (3), pp. 131-139.

Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61 (3), pp. 6-45.

Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193-218.

Chen, G., and Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-72.

Cherniss, C. (1980). *Occupational burnout in human organization*. New York: Praeger Publisher.

Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*. New York: Routledge.

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693–710.

Cooper, M., Knight, M., Frazier, M. L., Law, D. (2019). Conflict management style and exhaustion in public accounting. *Managerial Auditing Journal*, 34 (2), 118-141.

- Cordes, C. and Dougherty, T. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, Vol. 18 (4), pp. 621-656.
- Coser, L.A. (1957). Social Conflict and the Theory of Social Change. *The British Journal of Sociology*, 8 (3), 197-207.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403–415.
- De Dreu, C.K.W. & Beersma, B. (2005). Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (2), pp. 105–117.
- De Dreu, C. K., Gelfand, M. J., eds. (2008). *The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations*. New York: Erlbaum.
- De Dreu, C. K. W., Van Dierendonck, D., & De Best-Waldhober, M. (2002). Conflict at work and individual well-being. In M. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *International handbook of work and health psychology* (pp. 495-515). Chichester, UK: Wiley.
- De Dreu, C.K.W., van Dierendonck, D. and Dijkstra, M.T.M. (2004), "Conflict at work and individual well-being", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 15 No. 1, pp. 6-26
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., Marcus, E., eds. (2014). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.

- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*, London: Paul Chapman Publishing.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131–148.
- Farber, B. (1982). Stress and Burnout: Implications for Teacher Motivation. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Fisher, R., J. (1997). *Interactive conflict resolution*. Syracuse University Press: Syracuse, New York.
- 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. (1980). *Burnout*. New York: Doubleday.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56 (5), pp. 595-606.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28.
- Friedman, R., Tidd, S. T., Currall, S. & Tsai, J. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 32-55.
- Fry, B. R., & Thomas, L. L. 1996. Mary Parker Follett: Assessing the contribution and impact of her writings. *Journal of Management History*, 2(2), 11.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44, 195–205.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of

- Elementary and junior High School teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45 (2), 377-387.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress*, 11, pp. 267–278.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115–136.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *South African Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22-28.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115–127.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: Howto Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Henkin A. B., Cistone P.J. & Dee J.R. (2000). "Conflict management strategies of principles in site-based managed schools". *Journal of Educational Administration*, 38 (2): 142-158.
- Hocker, J.L. & Wilmot, W.W. (1998). *Interpersonal conflict (5ed)*. Madison, WI: Brown & Benchmark.

- Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, (2), 165-196.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, Research, and Practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of Intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, pp. 256–282.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20 (2), pp. 178-187.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, pp. 94-100.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25-33.
- Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers’ burnout. *Psychological Reports*, 88 (3), 627-634.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), 189-203.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, pp. 27–35.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. In B. Phillips: *Educational and psychology perspectives on stress in students, teachers and parents*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1 (3), 141–169.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapists' coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 123-144.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155–171.
- Lippit, L. G., (1982) «Managing conflict in today's Organizations». *Training and Development Journal*, 36 (7), 67-74.
- McKenna, S., Richardson, J. (1995), Business values, management and conflict handling: issues in contemporary Singapore, *Journal of Management Development*, 14 (4): 56-70.
- Manke, M. (1997). *Classroom power relations: understanding student –teacher interaction*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24, pp.367–380.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), pp. 189-192.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, pp. 99-113.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, pp. 133-153.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12: 637-851.
- 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 Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2007). Burnout, Definition and Assessment, a Mediation Model of Burnout and Engagement Implications for Interventions
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. New York: Elsevier, pp. 351-357.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Mullins, J. L. (2005). *Management and organisational behavior*, 7th ed., Harlow: Prentice Hall/ Financial Times.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.
- O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013a). Education at a Glance 2013: Highlights. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en.
- Papastylilianou, A., Kaila, M., Polychronopoulos, M. (2009). Teachers burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295-314.

- Park, H. & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41 (1), pp. 110-125.
- Pianta, R., Steinberg, M., Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment, *Development and Psychopathology*, 7, pp. 295-312.
- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 121–140.
- Pines, A. & Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, 5, pp. 263-275.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625–635.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), pp. 60-76.
- Platsidou, M., Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability. Development and Education*, 55, 61-76.
- Pološki- Vokić, N. & Sontor, S (2010). The relationship between individual characteristics and conflict handling styles – the case of Croatia. *Problems and Perspectives in Management*, 8 (3), 56-67
- Pondy, R. L. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 12 (2), pp. 296-320.
- Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate*. New York: Random House.
- Putnam, L. L. (1994). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 284-298.

- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management journal*, 26 (2), 368–376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd Eds.) Westport, CT:Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), pp. 206-235.
- Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323- 1344.
- Richardsen, A. M., Burke, R. J., & Leiter, M. P. (1992). Occupational demands, psychological burnout and anxiety among hospital personnel in Norway. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5, 55–68.
- Rogers, J. C., & Dodson, S. C. (1988). Burnout in occupational therapists. *American Journal Occupational Therapy*, 42 (12), pp. 787-792.
- Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. In C. R. Berger & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (pp. 484–534). Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators, *Education Management Administration & Leadership*, 43 (4), pp. 582-609.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, C. L. Cooper (Eds), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383- 425). New York: Wiley.
- Schmidt, W. H. (1974). ‘Conflict: A Powerful Process for (Good or Bad) Change’, *Management Review*, 63, pp. 4–10.

- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5–16.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67–73.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, pp. 31–46.
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Journal of Contemporary Management Issues*, 18 (1), pp. 103-118.
- Spilt, J. L. (2010). *Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change*. Doctoral thesis, University of Amsterdam, The Netherlands. <http://dare.uva.nl/record/331714>.
- Spilt, J., Koomen, H., Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships, *Educational Psychology Review*, 23 (4), pp. 457-477.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and Conflict Management. In: M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management, Reflections and update, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, pp. 265-274.

- Tjosvold, D. (1991). "Rights and responsibilities of dissent: Cooperative conflict." *Employee Responsibilities and Rights Journal*, Vol. 4 (1) pp. 3-23.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and Competitive Goal Approach to Conflict: Accomplishments and Challenges, *Applied Psychology: An International Review*, 47 (3), pp. 285-342.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization: It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29 (1), pp. 19-28.
- Tjosvold, D., Wong, A. and Yi Feng Chen, N. (2014). Constructively Managing Conflicts in Organizations, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, Vol. 1, pp. 545-568.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth of Professional Development*. London: Paul Chapman.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and stress*, 7, pp. 203-219.
- Travers, C.J. and Cooper, C.L. (1996) *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*, London: Routledge.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189.
- Van Dierendonck, D., & Mevissen, N. (2002). Aggressive behavior of passengers, conflict management behavior, and burnout among trolley car drivers. *International Journal of Stress Management*, 9, 345-356.
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Sixma, H. (1994). Burnout among general practitioners: A perspective from equity theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 86–100.

- Van Niekerk, W. M., De Klerk, M., & Pires-Putter, J. K. (2017). Conflict management styles and work-related well-being among higher education employees. *Journal of Psychology in Africa*, 27 (3), 221–226.
- Wall, J.A., & Callister, R.R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21 (3), pp. 515-558.
- Webne Behrman, H. (1998). *The Practice of Facilitation: Managing Group Process and Solving Problems*. Quorum Books, Westport, CT.
- Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the rahim organizational conflict inventory-II (ROCI). *Management Communication Quarterly*, 1 (3), 350–366.
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192–204.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30, pp. 485–493.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας με τίτλο **«Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και τη συμβολή τους στην επαγγελματική εξουθένωση»** για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ενδιαφέρομαι για την προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση
Πιστόλη Ελένη ΠΕ 02

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

	μαθητές μου					
7	Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν	1	2	3	4	5
8	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου	1	2	3	4	5
9	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση	1	2	3	4	5
10	Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των μαθητών μου	1	2	3	4	5
11	Υποκύπτω στις επιθυμίες των μαθητών μου	1	2	3	4	5
12	Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τους μαθητές μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί	1	2	3	4	5
13	Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στους μαθητές μου	1	2	3	4	5
14	Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο	1	2	3	4	5
15	Διαπραγματεύομαι με τους μαθητές μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό	1	2	3	4	5
16	Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τους μαθητές	1	2	3	4	5
17	Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τους μαθητές μου	1	2	3	4	5
18	Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση	1	2	3	4	5
19	Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνουν οι μαθητές μου	1	2	3	4	5
20	Χρησιμοποιώ την στρατηγική του «δούναι και λαβείν» για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός	1	2	3	4	5
21	Γενικά είμαι πολύ σταθερός όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα	1	2	3	4	5
22	Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο	1	2	3	4	5
23	Συνεργάζομαι με τους μαθητές μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις	1	2	3	4	5
24	Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των μαθητών μου	1	2	3	4	5
25	Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση	1	2	3	4	5
26	Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τους μαθητές για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα	1	2	3	4	5
27	Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τους μαθητές μου	1	2	3	4	5
28	Προσπαθώ να δουλεύω με τους μαθητές μου για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα					

Γ. Επαγγελματική Εξουθένωση

Παρατίθενται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πώς λειτουργείτε και επηρεάζεστε από την εργασία σας, ιδίως μετά από μια σύγκρουση με ένα μαθητή. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα έστω και κατά προσέγγιση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

	0= Ποτέ, 1= μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2= μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3= μερικές φορές το μήνα, 4= μια φορά την εβδομάδα, 5= μερικές φορές την εβδομάδα, 6= κάθε μέρα	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση	0	1	2	3	4	5	6
2	Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	0	1	2	3	4	5	6
3	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	0	1	2	3	4	5	6
4	Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα	0	1	2	3	4	5	6
5	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
6	Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα	0	1	2	3	4	5	6
7	Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου	0	1	2	3	4	5	6
8	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	0	1	2	3	4	5	6
9	Νιώθω ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των μαθητών μου	0	1	2	3	4	5	6
10	Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
11	Ανησυχώ ότι η δουλειά μου με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	0	1	2	3	4	5	6
12	Αισθάνομαι γεμάτος/η ενεργητικότητα	0	1	2	3	4	5	6
13	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
14	Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	0	1	2	3	4	5	6
15	Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
16	Αισθάνομαι ότι το να εργάζομαι άμεσα με τους μαθητές μου προκαλεί υπερβολικό στρες	0	1	2	3	4	5	6
17	Δημιουργώ εύκολα μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
18	Αισθάνομαι ενθουσιασμό μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
19	Έχω πετύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στο επάγγελμά μου	0	1	2	3	4	5	6
20	Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όριά μου	0	1	2	3	4	5	6
21	Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης	0	1	2	3	4	5	6
22	Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 27 Μέσες τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1. Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τους μαθητές μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.	300	4,36	0,769
2. Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις επιθυμίες των μαθητών μου.	300	3,40	0,889
3. Όταν έχω μια διαφωνία με τους μαθητές μου προσπαθώ να μη βγει στην επιφάνεια.	300	2,45	1,045
4. Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές των μαθητών μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.	300	3,39	1,050
5. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους μαθητές μου για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας.	300	4,34	0,721
6. Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τους μαθητές μου.	300	2,55	1,140
7. Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν.	300	3,95	0,900
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου.	300	2,63	1,095
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.	300	1,86	0,942
10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των μαθητών μου.	300	3,06	0,865
11. Υποκύπτω στις επιθυμίες των μαθητών μου.	300	2,15	0,880
12. Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τους μαθητές μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.	300	4,15	0,806
13. Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στους μαθητές μου.	300	2,77	0,779
14. Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο.	300	3,79	0,830
15. Διαπραγματεύομαι με τους μαθητές μου, ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό.	300	3,56	0,964
16. Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τους μαθητές.	300	2,84	1,086
17. Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τους μαθητές μου.	300	2,72	1,157

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.	300	2,61	1,102
19. Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνουν οι μαθητές μου.	300	3,03	0,796
20. Χρησιμοποιώ την στρατηγική του «δούναι και λαβείν» για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός.	300	3,08	1,036
21. Γενικά είμαι πολύ σταθερός/ ή όταν προωθώ τη δική μου άποψη σε ένα θέμα.	300	3,48	0,909
22. Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών, ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	300	4,19	0,740
23. Συνεργάζομαι με τους μαθητές μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.	300	4,27	0,712
24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των μαθητών μου.	300	3,76	0,822
25. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.	300	2,37	0,985
26. Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τους μαθητές για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.	300	2,76	1,032
27. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τους μαθητές μου.	300	3,33	1,116
28. Προσπαθώ να δουλέω με τους μαθητές μου για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.	300	4,40	0,649
Valid N (listwise)	300		

Πίνακας 28 Μέσες τιμές (Μ.Τ.) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων σχετικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση.	300	2,88	1,702
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.	300	3,13	1,695
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	300	2,07	1,712
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα. (R)*	300	1,20	1,186
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	300	0,79	1,226
6. Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	300	1,59	1,591
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου. (R)	300	1,51	1,184
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει.	300	2,50	1,782
9. Νιώθω ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των μαθητών μου. (R)	300	1,30	1,162
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	300	0,97	1,640
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά μου με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά.	300	0,95	1,394
12. Αισθάνομαι γεμάτος/η ενεργητικότητα. (R)	300	1,37	1,264
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	300	1,76	1,537
14. Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	300	4,51	1,572
15. Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	300	0,62	1,048

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
16. Αισθάνομαι ότι το να εργάζομαι άμεσα με τους μαθητές μου, μου προκαλεί υπερβολικό στρες.	300	1,70	1,665
17. Δημιουργώ εύκολα μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου. (R)	300	0,92	1,111
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό μετά από μια στενή συνεργασία με τους μαθητές μου (R)	300	0,72	0,947
19. Έχω πετύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στο επάγγελμά μου. (R)	300	1,43	1,210
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όριά μου.	300	1,88	1,589
21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης. (R)	300	1,59	1,413
22. Νομίζω ότι οι μαθητές μου, μου επιρρίπτουν ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	300	1,38	1,511
Valid N (listwise)	300		

* R = αντίστροφη κωδικοποίηση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πίνακας 29 Νομός σχολείου, στο οποίο υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί

Νομός Σχολείου	N	%
ΑΙΤ/ΝΙΑΣ	1	0,3
Αρκαδίας	14	4,7
Αττικής	30	10
Αχαΐας	57	19
Βοιωτίας	1	0,3
Δράμας	15	5,0
Δωδεκανήσου	1	0,3
Ηλείας	1	0,3
Θεσσαλονίκης	4	1,3
Καβάλας	16	5,3
Καρδίτσας	17	5,7
Κοζάνης	16	5,3
Κυκλάδες	1	0,3
Λάρισας	60	20
Μαγνησίας	34	11,3
Τρικάλων	1	0,3
Φθιώτιδας	9	3
Φωκίδας	3	1
Χαλκιδικής	1	0,3
Χανίων	18	6
Total	300	100,0