



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.
ΣΠΟΥΔΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΡΙΚΑΛΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΠΟΥΡΣΙΑΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΕΚΙΑΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΑΣΠΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΓΙΩΤΣΑ ΜΑΡΙΑ

ΛΑΡΙΣΑ, ΜΑΪΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Ο Δηλών

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας αυτού του κύκλου των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, της οποίας η βοήθεια ήταν αναμφισβήτητα σημαντική για την ολοκλήρωσή της. Ένα μεγάλο ευχαριστώ όμως οφείλω και στην οικογένειά μου, για την εμπύχωση που μου παρείχε και την ανοχή που έδειξαν, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, που η συμμετοχή τους, ήταν πραγματικά καθοριστική, προκειμένου να ολοκληρώσω αυτή τη διπλωματική εργασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ευάγγελος Μπουρσιάνης: Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση. Σπουδή περίπτωσης στους εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων.

(με την επίβλεψη της κ. Αλεξάνδρας Μπεκιάρη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετασθούν οι σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων, κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 202 εκπαιδευτικούς (94 άνδρες, 108 γυναίκες) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 25-50+ ετών ($M=44.03$, $SD=.34$), από την ευρύτερη περιοχή των Τρικάλων. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων. Διαπιστώθηκαν στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην *ικανοποίηση από το επάγγελμα* ($t_{1,200}=-2.22$, $p=.028$) και την *προσωπική επίτευξη* ($t_{1,200}=3.18$, $p=.002$), με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερο σκορ στην *ικανοποίηση από το επάγγελμα* και με τους άνδρες να έχουν υψηλότερο σκορ στην *προσωπική επίτευξη* σε σύγκριση με τις γυναίκες. Επίσης, βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη *σχέση με τους συναδέλφους τους* ($t_{1,200}=-2.52$, $p=.012$) και τη *συναισθηματική εξάντληση* ($t_{1,200}=2.05$, $p=.042$), με τους μόνιμους να έχουν χαμηλότερο σκορ στη *σχέση με τους συναδέλφους τους* και υψηλότερο σκορ στη *συναισθηματική εξάντληση* σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στους παράγοντες *σχέσης με τους συναδέλφους* ($F_{2,200} = 3.13$, $p < .05$), *ικανοποίησης από το επάγγελμα* ($F_{2,200} = 3.37$, $p < .05$), *σχέσης με τους μαθητές* ($F_{2,200} = 7.29$, $p < .05$), *απροσωποποίησης* ($F_{2,200} = 5.47$, $p < .05$) και *προσωπικής επίτευξης* ($F_{2,200} = 3.53$, $p < .05$), με τους παράγοντες *σχέση με τους συναδέλφους* και *σχέση με τους μαθητές* να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-34 ετών και οι παράγοντες *ικανοποίηση από το επάγγελμα*, *απροσωποποίηση* και *προσωπική επίτευξη* να έχουν υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών. Ακόμη, υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τριών επιπέδων μόρφωσης όσον αφορά τους παράγοντες *ικανοποίησης από το επάγγελμα* ($F_{2,200} = 7.08$, $p < .05$), *συναισθηματικής εξάντλησης* ($F_{2,200} = 4.12$, $p < .05$) και *απροσωποποίησης* ($F_{2,200} = 3.01$, $p < .05$), με την *ικανοποίηση από το επάγγελμα* και την *απροσωποποίηση* να έχουν

υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό και με βασικό πτυχίο, ενώ, ο παράγοντας *συναισθηματική εξάντληση* να έχει υψηλότερο σκορ στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό. Επίσης, υπήρχαν διαφορές μεταξύ της εκπαιδευτικής εμπειρίας όσον αφορά την *αποπροσωποποίηση* ($F_{2,200} = 4.75, p < .05$) με υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 20 ετών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ *ικανοποίησης από το επάγγελμα* και *σχέση με διευθυντή* ($r=.31$), *σχέση με συναδέλφους* ($r=.40$), *σχέση με μαθητές* ($r=.54$), *σχέση εργασίας* ($r=.33$), *αποπροσωποποίηση* ($r=.61$) και αρνητική συσχέτιση εμφάνισε η *συναισθηματική εξάντληση* με τη *σχέση με διευθυντή* ($r=-.30$), τη *σχέση με συναδέλφους* ($r=-.36$), την *ικανοποίηση από το επάγγελμα* ($r=-.54$), τη *σχέση με μαθητές* ($r=-.37$), με τη *σχέση εργασίας* ($r=-.19$) και την *αποπροσωποποίηση* ($r=-.47$). Τέλος, η *επαγγελματική εξάντληση* των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προβλεφθεί σημαντικά από την *επαγγελματική ικανοποίηση* ($\beta=-.31, t=-4.01, p<.001$), την *αποπροσωποποίηση* ($\beta=-.27, t=-3.45, p<.001$) και την *προσωπική επίτευξη* ($\beta=.21, t=3.52, p<.001$).

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, Επαγγελματική εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ABSTRACT

Evaggelos Boursianis: Job Satisfaction and Job Burnout. Case study for teachers of Secondary Education of Trikala.

(Under the supervision of Alexandra Bekiari, Associate Professor)

The purpose of this study was to examine the relationship between job satisfaction and burnout of secondary education teachers in the Trikala Regional Unit, during the educational activity. The data were collected from 202 teachers (94 men, 108 women) of secondary education, aged 25-50 + years ($M = 44.03$, $SD = .34$), from the wider area of Trikala. The results supported the internal coherence of the questionnaires. There were statistical differences between the two sexes in job satisfaction ($t_{1,200} = -2.22$, $p = .028$) and personal achievement ($t_{1,200} = 3.18$, $p = .002$), with female teachers having higher scores on job satisfaction and with men having higher scores on personal achievement compared to women. Also, differences were found between the permanent and substitute teachers in relation to their colleagues ($t_{1,200} = -2.52$, $p = .012$) and the emotional exhaustion ($t_{1,200} = 2.05$, $p = .042$), with the permanent have a lower score in relation to their colleagues and a higher score in emotional exhaustion compared to substitute teachers. In addition, there was a significant dependence between age groups on the factors of relationship with colleagues ($F_{2,200} = 3.13$, $p < .05$), job satisfaction ($F_{2,200} = 3.37$, $p < .05$), relationship with students ($F_{2,200} = 7.29$, $p < .05$), personification ($F_{2,200} = 5.47$, $p < .05$) and personal achievement ($F_{2,200} = 3.53$, $p < .05$), with relationship factors with colleagues and in relation to students having a higher score in teachers aged 25-34 years and the factors satisfaction with the profession, personification and personal achievement to have higher scores in teachers over 50 years. Furthermore, there was a significant correlation between the three levels of education in terms of occupational satisfaction factors ($F_{2,200} = 7.08$, $p < .05$), emotional exhaustion ($F_{2,200} = 4.12$, $p < .05$) and depersonalization ($F_{2,200} = 3.01$, $p < .05$), with the satisfaction from the profession and the personification to have higher scores in the teachers with doctorate and with basic degree, while, the factor of emotional exhaustion to have higher scores in the teachers with postgraduate. Also, there were differences between the educational experience in terms of personification ($F_{2,200} = 4.75$, $p < .05$) with higher scores in teachers with more than 20 years of educational experience. In addition, a significant positive correlation was found between job satisfaction and

relationship with principal ($r = .31$), relationship with colleagues ($r = .40$), relationship with students ($r = .54$), employment relationship ($r = .33$), depersonalization ($r = .61$) and negative correlation was shown by the emotional exhaustion with the relationship with the manager ($r = -.30$), the relationship with colleagues ($r = -.36$), the satisfaction from the profession ($r = -.54$), the relationship with students ($r = -.37$), with the employment relationship ($r = -.19$) and depersonalization ($r = -.47$). Finally, the professional exhaustion of teachers could be significantly predicted by professional satisfaction ($\beta = -.31$, $t = -4.01$, $p < .001$), depersonalization ($\beta = -.27$, $t = -3.45$, $p < .001$) and personal achievement ($\beta = .21$, $t = 3.52$, $p < .001$).

Keywords: Job satisfaction, Job burnout, Teachers, Secondary Education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Σκοπός της εργασίας	13
Σημασία του θέματος	13
Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί	13
Ερευνητική Υπόθεση	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	16
1.1 Επαγγελματική ικανοποίηση	16
1.1.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης	16
1.2 Θεωρίες υποκίνησης – μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης	16
1.2.1 Οντολογικές θεωρίες υποκίνησης ή θεωρίες περιεχομένου	18
1.2.2 Μηχανιστικές θεωρίες υποκίνησης ή θεωρίες διεργασίας	19
1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση	21
1.3.1 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης	21
1.3.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης	23
1.4 Έρευνες την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	24
1.4.1 Δημογραφικοί παράγοντες	24
1.4.2 Εργασιακό περιβάλλον	26
1.4.3 Σχολικό κλίμα	27
1.4.4 Σχολική ηγεσία	30
1.5 Επαγγελματική εξουθένωση	31
1.5.1 Ορισμός	31
1.5.2 Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης	32
1.6 Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση	36
1.6.1 Μέτρηση επαγγελματικής εξουθένωσης	37

1.6.2	Αίτια - Προβλεπτικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	38
1.6.3	Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης	39
1.7	Έρευνες την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	40
1.7.1	Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης	41
1.7.2	Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	42
1.7.3	Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ		45
2.1	Συμμετέχοντες	45
2.2	Εργαλεία μέτρησης	45
2.3	Διαδικασία	46
2.4	Στατιστική ανάλυση	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		48
3.1	Περιγραφική στατιστική	48
3.2	Αναλύσεις t-tests για ανεξάρτητα δείγματα	48
3.3	Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)	50
3.4	Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων	52
3.5	Ανάλυση παλινδρόμησης	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ		54
4.1	Συζήτηση	54
4.2	Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	57
4.3	Συμπεράσματα	58
4.4	Σημασία της έρευνας για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		60
Ξένα		60
Ελληνική		64

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72
Ερωτηματολόγιο	72
Δημογραφικά στοιχεία	72
Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (Teachers' Satisfaction Inventory–TSI)	72
Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης [Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (M.B.I. – E.S.)]	74

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας _____	48
Πίνακας 2. Συγκριτική κατανομή τιμών μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών _____	49
Πίνακας 3. Συγκριτική κατανομή τιμών μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών _____	49
Πίνακας 4. Διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών _____	50
Πίνακας 5. Διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών _____	51
Πίνακας 6. Διαφορές ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών _____	52
Πίνακας 7. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας _____	52
Πίνακας 8. Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς την επαγγελματική εξάντληση _____	53

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο για την ατομική και κοινωνική ευημερία των ατόμων και συνεπώς είναι απαίτηση η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η οποία διαμορφώνεται όχι μόνο μέσω των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού πλαισίου λειτουργίας τους, αλλά και μέσω των εκπαιδευτικών, που αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γραμματικού, 2010). Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επιτελούν το σημαντικότερο έργο στο εκπαιδευτικό σύστημα, μεταφέροντας τις γνώσεις στους μαθητές, και καλούνται να ανταπεξέλθουν εν μέσω ταχύτατων αλλαγών σε όλους τους τομείς, στις ολοένα και περισσότερες απαιτήσεις και προσδοκίες. Αυτή η νέα πραγματικότητα είναι ικανή να μεταβάλλει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε χαμηλότερα επίπεδα υποκίνησης, χαμηλότερη παραγωγικότητα και κατά συνέπεια χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, η έλλειψη της οποίας μπορεί να επιφέρει επαγγελματική εξουθένωση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, κυρίως γιατί σχετίζεται άμεσα με τα οργανωσιακά αποτελέσματα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Από πολλούς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετικές εργασιακές συμπεριφορές, υψηλά επίπεδα απόδοσης, κινήτρων και παραγωγικότητας και γι' αυτό θεωρείται βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014; Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011).

Από την άλλη, η επαγγελματική εξουθένωση έχει προκαλέσει έντονη ερευνητική δραστηριότητα, καθώς οι επιπτώσεις της στη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών θα έχουν αρνητική επίδραση στην αποδοτικότητά τους και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με αρνητικές εργασιακές συμπεριφορές, χαμηλά επίπεδα απόδοσης, κινήτρων και παραγωγικότητας, υψηλούς δείκτες κινητικότητας και απουσιών από την εργασία και γι' αυτό θεωρείται βασικός παράγοντας που προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση (Αναστασίου, 2013).

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετασθούν οι σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων, κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επιπλέον, να διερευνηθούν πιθανές διαφορές των παραγόντων των παραπάνω μεταβλητών λόγω φύλου, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου, εκπαιδευτικής εμπειρίας και καθεστώτος απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Σημασία του θέματος

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν πολλά ζητήματα τόσο σε πρακτικό - παιδαγωγικό όσο και σε ακαδημαϊκό - ερευνητικό επίπεδο. Η μη επαρκής ενασχόληση με αυτά συνέβαλε στη δημιουργία μιας αρνητικής αντίληψης για τα σχολεία ως πηγή γνώσεων, καθώς και μιας παρόμοιας επικριτικής άποψης για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαδώσουν τη γνώση. Οι προσδοκίες και οι αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ψυχολογία τους, ενώ εντείνεται και η πίεση που τους ασκείται εξαιτίας των συνθηκών αυτών, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ικανοποίηση από την εργασία τους και παράλληλα να εμφανίζονται συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόλο που τα ζητήματα της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί διαχρονικά, επιχειρείται μια αντίστοιχη προσπάθεια στην παρούσα χρονική στιγμή, εξαιτίας της παρούσας οικονομικής ύφεσης, η οποία επιδρά αρνητικά στη σχολική κοινότητα, στις λειτουργίες των σχολείων, αλλά και στις απαιτήσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετούνται οι ακόλουθοι ορισμοί:

Εννοιολογικοί ορισμοί:

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «οι θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει ένα άτομο για την εργασία του» (Baron, 1986, όπ. αναφ. Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους που ξεπερνάει τα όρια της αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να τα αντιμετωπίσει» (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Λειτουργικοί ορισμοί:

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ορίζονται ως η μεταβλητή που προκύπτει από τις 20 ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου (εργασία καθαυτή - επάγγελμα, οι εργασιακές συνθήκες, οι σχέσεις με τον διευθυντή, οι σχέσεις με συναδέλφους και οι σχέσεις με τους μαθητές), σύμφωνα με τον βαθμό αξιολόγησής τους ως προς αυτές (θετική).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ορίζονται ως η μεταβλητή που προκύπτει από τις 22 ερωτήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου (περιβαλλοντικοί παράγοντες: πιεστικές και αντίξοες συνθήκες εργασίας και ατομικοί παράγοντες: ατομικά χαρακτηριστικά), σύμφωνα με τον βαθμό αξιολόγησής τους ως προς αυτές (αρνητική).

Ερευνητική Υπόθεση

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι θα υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραγόντων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης με την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών, κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Μηδενικές υποθέσεις:

Πιο συγκεκριμένα οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις της έρευνας ήταν:

Ho 1: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου.

Ho 2: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής της ηλικίας.

Ho 3: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών.

Ho 4: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Ho 5: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του καθεστώτος απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Ho 6: Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ho 7: Η επαγγελματική εξουθένωση δεν θα προβλέπεται σημαντικά από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Εναλλακτικές Υποθέσεις:

H₁ 1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου.

H₁ 2: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής της ηλικίας.

H₁ 3: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών.

H₁ 4: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

H₁ 5: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης λόγω της ανεξάρτητης μεταβλητής του καθεστώτος απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

H₁ 6: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

H₁ 7: Η επαγγελματική εξουθένωση θα προβλέπεται σημαντικά από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Επαγγελματική ικανοποίηση

1.1.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση έγινε αντικείμενο πλήθους μελετών τα τελευταία χρόνια, για τον προσδιορισμό του περιεχομένου της και τη διερεύνηση των επιδράσεών της σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους και επαγγέλματα. Και παρόλο που οι παραπάνω μελέτες ερεύνησαν το φαινόμενο από διαφορετική σκοπιά, όλες συμφωνούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, οπότε και διατυπώθηκε πληθώρα ορισμών.

Έτσι λοιπόν, επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «οι θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει ένα άτομο για την εργασία του» (Baron, 1986, όπ. αναφ. Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Επίσης, ορίζεται ως «το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους και το εργασιακό τους περιβάλλον» (Furhham, 1997, όπ. αναφ. Δουγαλή, 2019). Επίσης, ως «μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία προκύπτει από την αποτίμηση κάποιου από την εργασία του και από την εκτίμηση ότι η δουλειά του, του επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών του αξιών» (Lock, 1976, όπ. αναφ. Δουγαλή, 2019). Επιπρόσθετα, ως «ένας συνδυασμός ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών συνθηκών που προτρέπουν το άτομο στην ειλικρινή δήλωση ‘είμαι ευχαριστημένος από την εργασία μου’» (Hoprock, 1935, όπ. αναφ. Δεσλή, 2017), καθώς επίσης ορίζεται ως «η στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία» (Allport, 1954, όπ. αναφ. Γραμματικού, 2010). Παράλληλα, ως «η θετική ή αρνητική αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για την εργασία του ή για τις συνθήκες της» (Weiss, 2002, όπ. αναφ. Δεσλή, 2017), όπως και «η στάση ενός ατόμου γενικά απέναντι στην εργασία του και ειδικά απέναντι στις διαφορετικές εργασιακές συνθήκες» (Eagly & Chaiken, 2007, όπ. αναφ. Δεσλή, 2017). Ο τελευταίος ορισμός θεωρείται από την σκοπιά των ερευνητών ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στη σύγχρονη πραγματικότητα.

1.2 Θεωρίες υποκίνησης – μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στα κίνητρα από την εργασία, συνδέοντας τις θεωρίες υποκίνησης με την εφαρμογή τους στον εργασιακό χώρο. Η

υποκίνηση από την εργασία συνιστά μια πληθώρα από παράγοντες και κίνητρα που ενδυναμώνονται επιδρώντας στη συμπεριφορά των εργαζομένων, έχοντας στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εργασίας, ποιοτικά και ποσοτικά, δηλαδή την αποδοτικότητα, καθώς και την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των εργαζομένων (Αναστασίου, 2013). Τα κίνητρα είναι ψυχολογικά ερεθίσματα, τα οποία δημιουργούν στο άτομο θετική διάθεση και το ωθεί να ενεργήσει για την επίτευξη ενός σκοπού. Τα εργασιακά κίνητρα αναφέρονται στις συνθήκες που επηρεάζουν τη ενεργοποίηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων στο περιβάλλον εργασίας τους. Τα κίνητρα διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά (Παπαδοπούλου, 2020; Ρούσου, 2020):

- Τα εξωτερικά κίνητρα, αναφέρονται στις ανταμοιβές και τις συνθήκες εργασίας, και προέρχονται από την ικανοποίηση των αναγκών του εργαζόμενου με τις ανταμοιβές, όπως οι οικονομικές αποδοχές, το κύρος, η κοινωνική θέση, η ασφάλεια, η επαγγελματική εξέλιξη, κ.λπ..
- Τα εσωτερικά κίνητρα, αναφέρονται στην ικανοποίηση του εργαζόμενου από την εργασία του, και προέρχονται από την αναγνώριση των συναδέλφων, πελατών, συνεργατών και του ίδιου (αυτοπραγμάτωση), όπως η ανάπτυξη, η εξέλιξη κ.λπ.. Τα κίνητρα αυτά είναι πιο ισχυρά και πιο σταθερά, γι' αυτό και στον εργασιακό χώρο επιδίωξη είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά.

Επομένως, τα κίνητρα συνδέονται με την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και οι θεωρίες υποκίνησης ερμηνεύουν τους παράγοντες απόδοσης των εργαζομένων και την επαγγελματική ικανοποίηση (Γραμματικού, 2010). Με άλλα λόγια, οι θεωρίες υποκίνησης είναι χρήσιμες στο να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες και η συμπεριφορά των εργαζομένων, προκειμένου να τους παρέχουν αποδοτικά κίνητρα για την ικανοποίησή τους. Εξάλλου, οι εργαζόμενοι που διαθέτουν σημαντικά κίνητρα αξιοποιούν αποτελεσματικότερα τις ικανότητές τους, τόσο για να επιτύχουν προσωπικούς στόχους, όσο και τους στόχους της επιχείρησης (Αναστασίου, 2013).

Οι θεωρίες υποκίνησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις οντολογικές θεωρίες ή θεωρίες περιεχομένου και τις μηχανιστικές θεωρίες ή θεωρίες διεργασίας και πρέπει να μελετηθούν ολιστικά, για την ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού συνιστά πολυδιάστατη έννοια και η θεώρηση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων επηρεάζει την αποδοτικότητά τους είναι αρκετά απλουστευμένη. Οι οντολογικές θεωρίες ερμηνεύουν την ουσία και τον τύπο των κινήτρων και αφορούν στην εκπλήρωση των αναγκών των εργαζομένων, που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι

μηχανιστικές θεωρίες εστιάζουν στις συμπεριφορές που παροτρύνουν ή αποτρέπουν την απόδοση από την εργασία και αφορούν στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου και του περιβάλλοντος εργασίας, που επιδρούν στην επαγγελματική του απόδοση και ικανοποίηση (Γραμματικού, 2010). Παρόλα αυτά, και οι δύο κατηγορίες έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και συνηγορούν προς την άποψη ότι η υποκίνηση (Αναστασίου, 2013):

- Αποτελεί ατομικό φαινόμενο για κάθε εργαζόμενο, καθώς ο καθένας έχει διαφορετική προσωπικότητα, αντιλήψεις, στάσεις, ανάγκες, επιθυμίες, φιλοδοξίες, και οι παράγοντες που τους υποκινούν επηρεάζονται από το φύλο, τη φύση της επαγγελματικής τους πορείας και την κουλτούρα τους.
- Αναφέρεται ως συνειδητή, οικειοθελής και ελέγχει τις επιλογές, αποφάσεις και πράξεις του κάθε εργαζόμενου.
- Είναι πολυδιάστατη, καθώς αναφέρεται σε ποικίλους σημαντικούς παράγοντες, που αφυπνίζουν και κατευθύνουν τον κάθε εργαζόμενο.

1.2.1 Οντολογικές θεωρίες υποκίνησης ή θεωρίες περιεχομένου

Η **θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow** εστιάζει στις ανθρώπινες ανάγκες, τις οποίες κατηγοριοποίησε και ιεράρχησε, τοποθετώντας τις σε μια πυραμίδα πέντε βαθμίδων (Παπαθωμόπουλος, 2013). Στη βάση της πυραμίδας τοποθέτησε τις φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, νερό, στέγη) και συνεχίζοντας προς τα πάνω τις ανάγκες ασφαλείας (υγεία, προστασία), τις κοινωνικές ανάγκες (συναναστροφή με συνανθρώπους, κοινωνικές σχέσεις, φιλία), τις ανάγκες αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αναγνώρισης (φήμη, κύρος) και στην κορυφή τις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (αυτοεικόνα, προσωπική ανάπτυξη, επιτυχία, εξέλιξη). Η ικανοποίηση των αναγκών κάθε βαθμίδας προϋποθέτει την ικανοποίηση των αναγκών των βαθμίδων που βρίσκονται χαμηλότερα στην πυραμίδα (Ιωάννου, 2019).

Η **θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg** αναφέρεται στην ανίχνευση των κινήτρων που οδηγούν στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών (Παπαθωμόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, υπάρχουν οι ανάγκες υποκίνησης (αναγνώρισης έργου, επίτευξης στόχων, συστήματος προαγωγών, ελευθερίας ανάληψης ευθυνών) και οι ανάγκες υγιεινής (μισθού, θέσης, συνθηκών εργασίας, στυλ διοίκησης), οι οποίες ενεργώντας ως κίνητρα και αντικίνητρα επιδρούν στην ικανοποίηση των εργαζομένων.

Στην περίπτωση που επικρατούν οι ανάγκες υποκίνησης, η ικανοποίηση αυξάνεται, ενώ σε περίπτωση που υπερέχουν οι ανάγκες υγιεινής, τότε αυξάνεται η δυσαρέσκεια (Ιωάννου, 2019).

Η **θεωρία ERG του Alderfer** περιορίζει τις ανάγκες που οδηγούν στην υποκίνηση σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στις ανάγκες ύπαρξης (επιβίωσης, βιολογικές και ασφάλειας), στις ανάγκες για κοινωνικές σχέσεις και στις ανάγκες ανάπτυξης (αυτοεκτίμηση, αυτοπραγμάτωση). Αντίθετα με τον Maslow, ο Alderfer δεν θεωρεί προαπαιτούμενη την ικανοποίηση αναγκών χαμηλότερου επιπέδου, για την ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται ψηλότερα (Ιωάννου, 2019).

Η **θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων του Mc Clelland** θεωρεί ότι οι ανάγκες υποκίνησης είναι επίκτητες και αναφέρονται στην ανάγκη για επίτευξη στόχων, στην ανάγκη για δημιουργία δεσμών και στην ανάγκη για κατάκτηση εξουσίας. Υποστηρίζει ότι όλα τα άτομα επιδιώκουν να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες, όμως σε διαφορετικό βαθμό (Ιωάννου, 2019).

Η **θεωρία X και Y του Mc Gregor** υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στο στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τα οποία η διοίκηση είτε χρησιμοποιεί το αυταρχικό στυλ για την υποκίνηση των εργαζομένων, δηλαδή τον εξαναγκασμό, τον έλεγχο και την καθοδήγηση, είτε εφαρμόζει το δημοκρατικό στυλ, το οποίο θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι ξεχωρίζουν για την υπευθυνότητά τους και την αυτοπειθαρχία τους και είναι εξαιρετικά αποδοτικοί και χωρίς εξαναγκασμό και έλεγχο (Ιωάννου, 2019; Φαναριώτης, 2001).

1.2.2 Μηχανιστικές θεωρίες υποκίνησης ή θεωρίες διεργασίας

Η **θεωρία της δικαιοσύνης του Adams** υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι επιθυμούν δίκαιη μεταχείριση σε σχέση με τους συναδέλφους τους, την οποία αντιλαμβάνονται συγκρίνοντας τις συνεισφορές τους με τις αντίστοιχες των άλλων και τις απολαβές τους επίσης με τις αντίστοιχες των συναδέλφων. Οι συνεισφορές τους περιλαμβάνουν την ποσότητα και ποιότητα της εργασίας, τη μόρφωσή τους, την ειδικευση, το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τη θέση. Οι απολαβές τους σχετίζονται με τις οικονομικές αμοιβές, τις προαγωγές, το κύρος, το ενδιαφέρον της εργασίας, την ασφάλεια, την κοινωνική θέση, την ικανοποιητική διοίκηση και επίβλεψη (Μπουραντάς, 1992).

Η **θεωρία των προσδοκιών του Vroom** αναφέρει ότι η υποκίνηση ενός εργαζομένου προκύπτει από την ενίσχυση της προσπάθειάς του, η οποία θα επιφέρει

αύξηση της αποδοτικότητάς του και αυτή ακολούθως θα έχει ως αποτέλεσμα την ανταμοιβή, που έχει σημασία για τον ίδιο. Κατά συνέπεια, η υποκίνηση του εργαζόμενου θα μεγιστοποιηθεί, όταν μεγιστοποιηθούν και οι τρεις παράγοντες, δηλαδή η προσπάθεια, η απόδοση και η επιθυμία τους για ανταμοιβές (Ιωάννου, 2019).

Η **θεωρία των Porter και Lowler** υποστηρίζει ότι η αποδοτικότητα του εργαζόμενου καθορίζεται από την υποκίνησή του, την ικανότητά του, τις ανταμοιβές που επιδιώκει, τον αντιλαμβανόμενο ρόλο του, τη συμπεριφορά του στην εργασία, καθώς και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του. Η αποδοτικότητα των εργαζομένων καταλήγει σε εσωτερικές ανταμοιβές (ενδιαφέρον εργασία, λήψη ευθυνών) και εξωτερικές ανταμοιβές (οικονομικές απολαβές, bonus, επαγγελματική εξέλιξη), που προσδιορίζουν και την ικανοποίησή τους, ανάλογα με το πόσο δίκαια τις αντιλαμβάνονται, σύμφωνα με τις προσπάθειες που κατέβαλαν (Ιωάννου, 2019; Μπουραντάς, 1992).

Η **θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldam** είναι από τις σημαντικότερες που αναφέρονται στην επαγγελματική ικανοποίηση και αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις συμπεριφοράς στην εργασία. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τα βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας, τα οποία οδηγούν σε κάποια ψυχολογική απόκριση του εργαζόμενου, η δεύτερη αναφέρεται στις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις και η τρίτη περιγράφει τα αποτελέσματα (ατομικά και της εργασίας), που έχουν σαν αποτέλεσμα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και αντιστοίχως επαγγελματική ικανοποίηση. Με άλλα λόγια, κάθε εργασία έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, δηλαδή δεξιότητες, ταυτότητα, σπουδαιότητα, αυτονομία και ανατροφοδότηση, που δημιουργούν στους εργαζόμενους μια κρίσιμη ψυχολογική κατάσταση, δηλαδή εμπειρίες και μέσα από αυτές προκύπτουν τα εργασιακά αποτελέσματα που οδηγούν στην ικανοποίηση από την εργασία. (Κορωνάκης, 2016).

Η **θεωρία στοχοθεσίας του Locke** συσχετίζει την ικανοποίηση από την εργασία με τους στόχους της, οι οποίοι επιτυγχάνονται ανάλογα με τα κίνητρα, τις αξίες και την προσωπικότητα του εργαζόμενου. Για την υποκίνηση των εργαζομένων και την αποδοτικότητά τους θα πρέπει να τίθενται σαφείς στόχοι, δύσκολοι, λογικοί και ευρέως αποδεκτοί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η επίτευξη υψηλής απόδοσης καταλήγει στην ικανοποίηση από την εργασία, που επιφέρει ένα αίσθημα αφοσίωσης στους στόχους του οργανισμού, η αύξηση των απολαβών, που αποκτάται από την αποδοτικότητα, επιφέρει ικανοποίηση (Ιωάννου, 2019; Κάντας, 1998).

1.3 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη δυναμική, καθώς διαχρονικά διαφοροποιείται κατά περίπτωση και από άτομο σε άτομο και παίρνει διάφορες διαστάσεις, σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία, τις εξατομικευμένες ανάγκες, σκοπούς, αρχές, πιστεύω και προτεραιότητές τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως η συναισθηματική σχέση τους με τον ρόλο της διδασκαλίας και αποτελεί μια συνάρτηση της σχέσης μεταξύ του τι επιδιώκουν από τη διδασκαλία και στο τι αντιλαμβάνονται ότι τους παρέχει (Παπαδοπούλου, 2020).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο, αποτυπώνεται στον βαθμό που οι ίδιοι νιώθουν δικαίωση για την επαγγελματική τους επιλογή, που συνιστά έναν από τους κυριότερους παράγοντες απόδοσης και πρόβλεψης της συμπεριφοράς στην εργασία τους. Η συμπεριφορά τους προσδιορίζει τα συναισθήματα ικανοποίησης ή ματαίωσης που νιώθουν για την εργασία τους, τη σταδιοδρομία, τον επαγγελματικό ρόλο και ενεργοποιούν θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι σε αυτά. Σε εργασιακό επίπεδο, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται μέσω ποικίλων θετικών ή αρνητικών επιδράσεων που αφορούν το έργο τους, η ποιότητα της διδασκαλίας, η οργάνωσή τους, η παραγωγικότητα, οι σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, η εφαρμογή του ωραρίου, η διάθεση να παραμείνουν στο επάγγελμα κ.λπ. (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017).

1.3.1 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να προβλέψει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διατυπώθηκαν αρκετά αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία, ερωτηματολόγια και τεστ, διεθνώς, αλλά και στον ελληνικό χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αντιδράσεις τους, σχετικά με την εργασία τους, ορισμένα από τα οποία είναι (Αναστασίου, 2013; Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011):

- Το **Employee Satisfaction Inventory** των Koustelios και Bagiatis (1997), που περιλαμβάνει 6 διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης με 24 ερωτήσεις, όπως την εργασία καθαυτή (επάγγελμα), τον μισθό, τις ευκαιρίες για προαγωγή, τις συνθήκες

εργασίας, την επίβλεψη και τον οργανισμό συνολικά, αλλά δεν εμπεριέχει παραμέτρους, όπως η δημιουργικότητα, η άσκηση εξουσίας κ.λπ..

- Το **Teacher's Satisfaction Inventory** των Γκόλια και Κουστέλιου (2014), στο οποίο περιλαμβάνονται 5 διαστάσεις με 20 ερωτήσεις που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως η εργασία καθαυτή (επάγγελμα), οι εργασιακές συνθήκες, οι σχέσεις με τον διευθυντή, με συναδέλφους και με τους μαθητές.
- Το **ερωτηματολόγιο της Saiti** (2007), που περιλαμβάνει 7 παράγοντες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως είναι ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, οι ευκαιρίες προαγωγής και ανταμοιβών, οι ανταμοιβές, η αναγνώριση των προσπαθειών και η διοίκηση του σχολείου, ο μισθός, το σχολείο, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και η συνεργασία με τους συναδέλφους. Ωστόσο, παραλείπονται παράγοντες όπως η μονιμότητα, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, το άγχος κ.λπ..
- Το **Teacher Satisfaction Questionnaire** του Lester (1987), το οποίο περιλαμβάνει 9 διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως την επίβλεψη, τους συναδέλφους, τις συνθήκες εργασίας, τις απολαβές, την υπευθυνότητα, την εργασία καθαυτή (επάγγελμα), την προαγωγή, την ασφάλεια και την αναγνώριση, αλλά απουσιάζουν παράγοντες που αφορούν την αυτονομία, τις εκτεταμένες διακοπές, που προβλέπονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Το **Job Descriptive Index** των Smith, Kendall και Hulin (1969), στο οποίο περιλαμβάνονται 5 διαστάσεις με 72 ερωτήσεις, όπως την εργασία καθαυτή (επάγγελμα), την προαγωγή, τις αμοιβές, την επίβλεψη και τη σχέση με συναδέλφους.
- Το **Minnesota Satisfaction Questionnaire** των Weiss, Dawis, England και Lofquist (1967), το οποίο περιλαμβάνει 20 διαστάσεις με 100 ερωτήσεις στη μεγάλη έκδοση ή 20 ερωτήσεις στη σύντομη έκδοσή του, όπως την εσωτερική ικανοποίηση, που αφορά την ικανοποίηση και τα συναισθήματα από την εργασία, την εξωτερική ικανοποίηση, που αφορά τον μισθό, τα προνόμια κ.λπ. και τη γενική ικανοποίηση.

Ανάλογα με την έρευνα, και προκειμένου να οριστεί το περιεχόμενο, οι διαστάσεις και οι επιδράσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, εξετάζεται από δύο σκοπές (Αναστασίου, 2013; Γραμματικού, 2010; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Παπαδοπούλου, 2020):

- Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή ως αίτιο ή βασικός παράγοντας της συμπεριφοράς. Σε αυτή την περίπτωση, οι συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης των

εκπαιδευτικών αναφέρονται στην παραγωγικότητα και αποδοτικότητα της εργασίας τους, τις απουσίες, τις αποχωρήσεις, την κινητικότητα, την απόσυρση, την απογοήτευση, την αποξένωση, την ψυχολογική παραίτηση, την εξουθένωση, τη χαμηλή ή αντίθετα, την υψηλή αφοσίωση, τον ενθουσιασμό, το ανεβασμένο ηθικό, το αίσθημα ότι ανήκει σε μια ομάδα κ.λ.π.

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ως αποτέλεσμα παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή. Οι παράγοντες αναφέρονται στο περιεχόμενο ή στο πλαίσιο της εργασίας του εκπαιδευτικού και είναι οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι αμοιβές, το ωράριο η αυτονομία κ.λ.π.

1.3.2 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λοιπόν επηρεάζει ένα πλήθος παραγόντων, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται σε δύο διαστάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Αναστασίου, 2013, Anastasiou & Papakonstantinou, 2014):

- Εσωτερικοί παράγοντες ή ενδογενείς, που αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων και αναφέρονται στους:
 - Δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, εκπαιδευτική εμπειρία)
 - Ψυχολογικούς παράγοντες (δέσμευση στον οργανισμό, δέσμευση στο επάγγελμα, επαγγελματική εξουθένωση, συχνές απουσίες, αποχωρήσεις και παραιτήσεις, απογοήτευση, απομόνωση, απόσυρση)
- Εξωτερικοί παράγοντες ή εξωγενείς, οι οποίοι αναφέρονται στο περιβάλλον εργασίας και περιλαμβάνουν:
 - Επάγγελμα/εργασία καθαυτή (φόρτος/ωράριο εργασίας, συνθήκες εργασίας, καθήκοντα/ρόλος, αυτονομία/ανεξαρτησία, διαπροσωπικές σχέσεις)
 - Οργανωτικοί παράγοντες (αποδοχές, σχολική ηγεσία/Διευθυντής, ευκαιρίες προαγωγής και προοπτικές ανάπτυξης, εγκαταστάσεις και υποδομές, σχολική κουλτούρα)
 - Κοινωνικό πλαίσιο (εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εκπαιδευτικό κύρος)

Οι εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν ένα άτομο στην επιλογή του επαγγέλματος, αλλά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ελάχιστοι είναι αυτοί που επιλέγουν το επάγγελμα, λόγω κύρους ή οικονομικών απολαβών, ενώ οι ενδογενείς παράγοντες

επηρεάζουν την ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους, αφού συχνά αναφέρουν αισθήματα απογοήτευσης (Κουτσοδόντης, 2019).

1.4 Έρευνες την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Έτσι λοιπόν, μέσα σε αυτή την πληθώρα και ποικιλομορφία των παραγόντων που αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που μεταβάλλεται συνεχώς, οι απόψεις των ερευνητών επαναπροσδιορίζονται και αξίζει να γίνει αναφορά στα αποτελέσματα, όπως αυτά έχουν προκύψει μέσα από μακροχρόνιες έρευνες (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017).

1.4.1 Δημογραφικοί παράγοντες

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, εκπαιδευτική εμπειρία) των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών, με κοινά ή αντιφατικά αποτελέσματα, αλλά και καμιά διαφοροποίηση ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες έρευνες έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (Zembylas & Parapanastasiou, 2004; Ζουμπουλιά-Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017; Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010; Γρηγορίου, 2009). Ωστόσο, προέκυψαν και αντίθετα αποτελέσματα, όπως σε μία έρευνα που βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας σημειώνουν υψηλότερη ικανοποίηση ως προς τα κίνητρα εργασίας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ υπήρξαν και έρευνες που δεν εμφάνισαν σημαντική διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ηλικία τους (Koutsodontis, 2019; Βουτσινά, 2013; Δεσλή, 2017; Παπαθωμόπουλος, 2013).

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, ορισμένες έρευνες έδειξαν τους άνδρες να είναι πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σύγκριση με τις γυναίκες (Ζουμπουλιά-Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017; Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014; Παπαναούμ, 2003; Παπαοικονόμου, 2017). Διαφοροποιημένα αποτελέσματα έδειξαν άλλες έρευνες, καθώς προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, σε σύγκριση με τις γυναίκες, αλλά και με τους

εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ σε άλλες δε σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο (Δεσλή, 2017; Δημητριάδης και συν., 2012; Κορωνάκης, 2016; Παπαθωμόπουλος, 2013; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).

Συσχετίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με το μορφωτικό τους επίπεδο, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από εκείνους που διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο σπουδών (Παπαθωμόπουλος, 2013; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες προέκυψαν αντίθετα αποτελέσματα, καθώς βρέθηκε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών (Koutsodontis, 2019; Κεφαλίδου, 2015), ενώ υπήρξε και μια έρευνα που δεν εμφάνισε διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσής τους (Δεσλή, 2017).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, έρευνες έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας (Koustelios, 2001; Παπαθωμόπουλος, 2013; Παπαναούμ, 2003; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Ωστόσο, προέκυψαν και αντίθετα αποτελέσματα, όπως σε μία έρευνα που βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σημειώνουν υψηλότερη ικανοποίηση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ υπήρξαν και έρευνες που δεν εμφάνισαν διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εκπαιδευτική εμπειρία τους (Koutsodontis, 2019; Δεσλή, 2017).

Συσχετίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με το καθεστώς απασχόλησης, προέκυψε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016), ενώ υπήρξαν και έρευνες που δεν εμφάνισαν διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς απασχόλησής τους (Koutsodontis, 2019; Κορωνάκης, 2016).

Τέλος, έρευνες έδειξαν τους δασκάλους να είναι πιο ικανοποιημένους από τους καθηγητές (Παπαθωμόπουλος, 2013) και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να σημειώνουν μέτρια επαγγελματική ικανοποίηση (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016).

1.4.2 *Εργασιακό περιβάλλον*

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επίδραση του εργασιακού περιβάλλοντος (συνθήκες εργασίας, σχολικοί πόροι, διδακτικό υλικό, εξοπλισμός, αριθμός μαθητών στην τάξη, εγκαταστάσεις-υποδομές, περιβάλλον χώρος, προσωπικός χώρος εκπαιδευτικού, ωράριο, άδειες, αμοιβές, επιδόματα κ.λπ.) των εκπαιδευτικών έγινε αντικείμενο ερευνών, αναδεικνύοντας σημαντικά αποτελέσματα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι συγκεκριμένοι παράγοντες του περιβάλλοντος της εργασίας επιδρούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα, η ικανοποίησή τους αυξάνεται, καθώς βελτιώνονται οι εργασιακές συνθήκες (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Έτσι, χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχουν προκύψει, όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας, υποδεικνύοντας τις υφιστάμενες υποδομές και τα μέσα του σχολείου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Γραμματικού, 2010; Ζουρνατζή και συν., 2006; Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020; Koustelios, 2001; 2005; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Μπρούζος, 2002; Παπαναούμ, 2003), ενώ ακόμη αναφέρθηκε σε μια έρευνα (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014) ότι τα επίπεδα εξωγενών παραγόντων ικανοποίησης είναι εμφανώς χαμηλότερα σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες, καταδεικνύοντας ότι ο τύπος του σχολείου επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, σε άλλη έρευνα (Μλεκάνης, 2005) βρέθηκε ότι οι εργασιακές συνθήκες διαφοροποιούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη σχολική μονάδα καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί ενισχύονται και άλλοι παρεμποδίζονται κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Λίγες θετικές αξιολογήσεις προέκυψαν όσον αφορά στις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων, καθώς αναδείχτηκαν ικανοποιητικά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα εργαστήρια και τους χώρους των γραφείων των εκπαιδευτικών, αλλά βρέθηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους αύλειους χώρους και τις αθλητικές εγκαταστάσεις, τους χώρους εκδηλώσεων, τη βιβλιοθήκη, τις αίθουσες διδασκαλίας και την κατάσταση του κτιρίου γενικότερα (Αραμπατζή, 2009; Γραμματικού, 2010), αποδίδοντας την κατάσταση αυτή στις δύσκολες οικονομικές συγκυρίες των τελευταίων ετών και στην αδυναμία συντήρησης των σχολικών μονάδων (Αντωνιάδη, 2013). Ωστόσο, αρκετά ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με το ωράριο εργασίας τους (Παπαοικονόμου, 2017).

Οι παράγοντες που φαίνονται να προξενούν ισχυρή δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς και τη μείωση της εργασιακής τους ικανοποίησης είναι κυρίως ο μισθός

και οι πενιχρές αμοιβές, καθώς σε καμιά έρευνα δεν βρέθηκε κάποιος βαθμός ικανοποίησης (Koustelios, 2001; 2005; Koustelios & Kousteliou, 1998; Γραμματικού, 2010; Δημητριάδης, 2010; Ζουρνατζή και συν., 2006; Κούλης & Μπαγάκης, 2019; Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019; Μπούζος, 2004; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Είναι εμφανές λοιπόν, ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και τη χαμηλή επαγγελματική τους ικανοποίηση, πηγάζουν από εξωγενείς παράγοντες και εστιάζουν κυρίως στις οικονομικές απολαβές.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει και μέσα από την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία είναι απαραίτητη, καθώς τους βοηθάει να εντοπίσουν και να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους, να εξελιχθούν μέσα από μία διαδικασία επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, να βελτιώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να αυξήσουν την αποδοχή και το κύρος τους, να αποκτήσουν αυτονομία, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται και με την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα, τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, την καλύτερη διαχείριση της τάξης και γενικότερα την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα (Μαυρογένη, 2019).

1.4.3 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα μπορεί να προσδιορίσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον, στηρίζεται στα πρότυπα και τις εμπειρίες τους και αντανακλά τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τη φύση της εργασίας, την αυτονομία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τις οργανωτικές δομές του (Zemprylas & Papanastasiou, 2004; Δεσλή, 2017).

Ιδιαίτερα υψηλή ικανοποίηση νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).

Η αρμονική συνεργασία και το ευχάριστο υποστηρικτικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, μέσα από τα οποία αναγνωρίζεται η αξία των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος και αξιοποιούνται οι ικανότητές τους, επιδρά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση (Δήμου, 2011; Ηλιοφώτου και συν., 2014). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η βοήθεια και

υποστήριξη που παρέχουν ο ένας στον άλλον, σχετίζεται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014; Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Γενικότερα, είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με τους συναδέλφους, υποστηρίζουν την ομαδικότητα και ακολουθούν μια κοινή προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων (Γραμματικού, 2010), ενώ παράλληλα, η συνεργατική κουλτούρα που επικρατεί έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της πίεσης που τους ασκεί το σύστημα λογοδοσίας (Κούλης & Μπαγάκης, 2019). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία μεταξύ τους και περισσότερο οι δάσκαλοι, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως και οι μόνιμοι, συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020).

Επιπρόσθετα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και η εκτίμηση που λαμβάνουν από αυτούς, μπορεί να αποτελέσει παράγοντας ικανοποίησης, καθώς συναναστρέφονται πολλές ώρες καθημερινά στο σχολείο (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Ακόμη, η ουσιαστική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και τους γονείς φαίνεται να ικανοποιεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρούν ότι αναγνωρίζεται το έργο τους, αλλά ταυτόχρονα είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαδικασία μάθησης (Κούλης & Μπαγάκης, 2019; Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Παπαναούμ, 2003). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους μαθητές και περισσότερο οι δάσκαλοι, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως και οι μόνιμοι, συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020). Αντίθετα αποτέλεσμα όμως κατέδειξαν άλλες έρευνες (Μπρούζου, 2002), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με συναδέλφους και γονείς μαθητών, καθώς θεωρούν ότι οι γονείς συχνά έχουν υπερβολικές απαιτήσεις (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016).

Αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, έρευνες αποδεικνύουν τη χαμηλή ικανοποίησή τους, καθώς δεν συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό και κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι αναπληρωτές και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020; Koustelios, 2001). Αντίθετα αποτέλεσμα όμως κατέδειξε άλλη έρευνα (Κούλης & Μπαγάκης, 2019), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ικανοποίηση από τις ευκαιρίες που τους δίνονται στο σχολείο, στο διαμοιρασμό των ευθυνών και στη λήψη των αποφάσεων.

Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς είναι η ίδια η φύση της εργασίας τους, καθώς οι περισσότεροι επέλεξαν το

επάγγελμα από την αγάπη τους για τη διδασκαλία, καθώς γι' αυτούς είναι ευχάριστο και ξεκούραστο (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι δηλώνουν την ικανοποίησή τους από τη φύση της εργασίας τους, παρά τις αντιξοότητες που έχει δεχθεί ο εκπαιδευτικός κλάδος τα τελευταία χρόνια μισθολογικά, αλλά και εργασιακά, λόγω ανασφάλειας. Όπως δήλωσαν, δύσκολα θα εγκατέλειπαν το επάγγελμα και θα το επέλεγαν εκ νέου, σε περίπτωση που χρειαζόταν (Κούλης & Μπαγάκης, 2019; Ναλμπάντης, 2008; Σουσαμίδου και συν., 2012). Όπως προκύπτει από έρευνες, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται κυρίως από ενδογενείς παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον για το επάγγελμα και τους μαθητές, γεγονός που τους κάνει να ταυτιστούν με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Γραμματικού, 2010; Δημητριάδης, 2010; Ζουρνατζή και συν., 2006; Koustelios, 2001; 2005; Koustelios & Kousteliou, 2001; Μπρούζος, 2002; Παπαθωμόπουλος, 2013; Παπαοικονόμου, 2017; Σαλωνίτης, 2002; Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Η επαγγελματική τους ικανοποίηση πηγάζει από το ενδιαφέρον που βρίσκουν στην εργασία τους, τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που συναντούν, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την προσφορά εργασίας, αναφερόμενοι στα επιτεύγματα της διδασκαλίας και την πρόοδο των μαθητών τους, την αναγνώριση της εργασίας του από την κοινωνία, το κύρος και την κοινωνική υπόσταση τους επαγγέλματός τους, την αυτονομία που έχουν στην εργασία τους (Γραμματικού, 2010; Δημητρόπουλος, 1998; Κορωνάκης, 2016; Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003; Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019).

Ωστόσο, σε μια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν ικανοποιημένοι από τον βαθμό που τους επιτρέπεται να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020), αν και μία άλλη έρευνα ανέδειξε το αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι υπάρχουν ικανοποιητικές δυνατότητες να θέσουν σε εφαρμογή καινοτόμες ιδέες για την προώθηση της διδασκαλίας και των στόχων του σχολείου (Κορωνάκης, 2016).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσαρέσκεια, όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίησή τους, στους εξωγενείς παράγοντες που αφορούν το σχολείο και το σύστημα εκπαίδευσης, τους θεσμούς, την αναξιοκρατία του συστήματος, την έλλειψη αξιολόγησης, ενώ εξέφρασαν χαμηλή ικανοποίηση και ως προς το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και το αυξημένο άγχος, λόγω φόρτου εργασίας, σε βαθμό που θα ήθελαν ακόμη και να αλλάξουν επάγγελμα ή να συνταξιοδοτηθούν πρόωρα (Ζουρνατζή και συν., 2006; Κάντας,

2001; Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019; Μπρούζος, 2004; Παπαδοπούλου, 2020; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016).

1.4.4 Σχολική ηγεσία

Από τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με πληθώρα ερευνών σημαντικότεροι είναι η σχολική ηγεσία και το στυλ λήψης αποφάσεων που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Μάλιστα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη σχολική ηγεσία (Koustelios, 2005; Αντωνιάδη, 2013; Αραμπατζή, 2009; Γραμματικού, 2010; Ζουρνατζή και συν., 2006; Κορωνάκης, 2016; Κούλης & Μπαγάκης, 2019; Μακρή-Μπότσαρη & Μαρσαγγούρας, 2003; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Ωστόσο, υπήρξε και αντίθετη άποψη καθώς έρευνα έδειξε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις σχέσεις με τον Διευθυντή (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προέρχεται από τις προσωπικές αλληλεπιδράσεις τους με τους διευθυντές και όταν αυτοί τονώνουν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα (Κουτσοδόντης, 2019). Γενικότερα, όταν ο Διευθυντής είναι παρόν όταν τον χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, τους στηρίζει καθημερινά και αναπτύσσουν μεταξύ τους ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, τότε ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίησή τους (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014; Ζουρνατζή και συν., 2006; Koustelios, 2001). Ασφαλώς, η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ενδοσχολικούς παράγοντες, όπως η ηγετική συμπεριφορά και η αξιοκρατία (Αντωνιάδη, 2013; Γραμματικού, 2010). Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η συνοχή της ομάδας, η οποία σχετίζεται άμεσα με τον διευθυντή (Φράγκος, 2016).

Επιπρόσθετα, στον χώρο της εκπαίδευσης πλήθος ερευνών κατέγραψε την συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το στυλ ηγεσίας. Όπως αναφέρουν, το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ένας διευθυντής σχολικής μονάδας επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους, παρά για τον οργανισμό, καθώς και όταν αναγνωρίζουν την εργασία τους, τους επαινούν, τους ενθαρρύνουν και τους συμπαραστέκονται (Δουγαλή, 2019; Κολέρδα, 2016; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος,

2014). Ακόμη, θετική συσχέτιση εντοπίστηκε και σε άλλες έρευνες προτάσσοντας το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ως αυτό που επιδρά θετικότερα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς ο διευθυντής ενδιαφέρεται τόσο για τις ανάγκες του σχολείου, όσο και των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα τους εμπλέκουν και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Bogler, 2001; Ejimofor, 2007; Kormaz, 2007; Δουγαλή, 2019; Κουτσοδόντης, 2019; Παπαδόπουλος, 2013). Επιπλέον, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αποσκοπεί στην αλλαγή του οργανισμού από τη βάση προς την κορυφή, γεγονός που ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς και κρατούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο, στις οργανωτικές αλλαγές και στις επιδόσεις των μαθητών (Hallinger, 2003). Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που κατέδειξαν να έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, το χάρισμα και η πνευματική διέγερση (Griffin, 2004).

Αντίθετα, βρέθηκε μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και των διαστάσεων των υπολοίπων ηγετικών στυλ (αυταρχική, παθητική, “laissezfaire”), κατά τα οποία αργούν να αντιδράσουν σε επείγοντες καταστάσεις, αποφεύγουν να εμπλακούν, απουσιάζουν όταν τους χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, κάνουν ξεκάθαρη την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Δουγαλή, 2019). Γενικά, όταν οι διευθυντές είναι αδιάφοροι για τους εκπαιδευτικούς και τον συναισθηματικό τους κόσμο και επιδιώκουν μόνο μια σχέση συναλλαγής και εστιάζοντας μόνο στην εργασία, αυτό επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017). Μάλιστα, βρέθηκε ότι ο λόγος που ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραιτήθηκαν αποτέλεσε η έλλειψη επικοινωνίας με τον διευθυντή, ο οποίος δεν ήταν υποστηρικτικός, ούτε και ενδιαφέρονταν γι' αυτούς προσωπικά (Κουτσοδόντης, 2019).

1.5 Επαγγελματική εξουθένωση

1.5.1 Ορισμός

Η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρθηκε για πρώτη φορά προκειμένου να περιγράψει την εξάντληση από το επάγγελμα, εστιάζοντας στη σωματική και ψυχική υγεία που έχει αποτέλεσμα την αδυναμία άσκησης επαγγέλματος (Παππά, 2006). Οι επιστημονικές έρευνες που διερεύνησαν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης

(«burnout»), αρχικά αναφέρονταν σε μερικούς μόνο επαγγελματικούς χώρους, όπως του ιατρονοσηλευτικού κλάδου, όμως εξαιτίας των αλλαγών στις εργασιακές συνθήκες έγινε αντικείμενο μελετών και σε άλλους τομείς, όπως της εκπαίδευσης (Ρέμπελος και συν., 2015). Ετυμολογικά ο όρος «burnout» περιγράφεται ως «η προοδευτική ανάλωση εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης» (Bakkeretal., 2000).

Για την επαγγελματική ικανοποίηση έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί, που επιδιώκουν κυρίως να τη διακρίνουν από το επαγγελματικό άγχος (Κάντας, 1996). Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως «ένα είδος παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους που ξεπερνάει τα όρια της αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να τα αντιμετωπίσει» (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Επίσης, ως «η σωματική και ψυχική εξάντληση ενός ατόμου, που βιώνει ένα αίσθημα φθοράς και αποτυχίας, το οποίο προέρχεται από την υπερπροσπάθεια που επιβάλλει η εργασία» (Freudenberger, 1975, όπ. αναφ. Λεβέντης και συν., 2019). Παράλληλα ορίζεται ως «ένα σύνδρομο που περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη), το οποίο εκδηλώνουν τα άτομα που ασχολούνται σε τομείς ανθρωπιστικών και κοινωνικών επαγγελμάτων» (Maslach & Jackson, 1986, όπ. αναφ. Δεσλή, 2017). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως «η εξάντληση (σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική) των εκπαιδευτικών, η οποία εμφανίζεται όταν διακατέχονται από συναισθήματα έλλειψης ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία» (Hendrickson, 1979, όπ. αναφ. Παππά, 2006).

1.5.2 Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει απασχολήσει διαχρονικά τους ερευνητές και έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία και την εξήγησή της. Ορισμένοι θεωρούν ότι η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται κυρίως από δυσμενείς και στρεσογόνες επαγγελματικές καταστάσεις, όπως είναι ο φόρτος εργασίας, η απουσία αυτονομίας και η έλλειψη εξουσίας, η ανεπάρκεια ψυχολογικής υποστήριξης και η αυταρχική διοίκηση, ενώ άλλοι εστιάζοντας σε ατομικούς παράγοντες υποστηρίζοντας ότι σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχουν οι εργαζόμενοι από τον εαυτό τους, αλλά και τον

χώρο εργασίας τους (Ρέμπελος και συν., 2015). Τα μοντέλα που εξηγούν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα ακόλουθα¹:

- **Το Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach**

Η προσέγγιση της Maslach (1982, όπ. αναφ. Γραμματικού, 2010; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση σαν ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, όπου ο εργαζόμενος δεν έχει ενδιαφέρον και καλά συναισθήματα για την εργασία του και την αποδοτικότητά του και αναπτύσσει δυσμενή συναισθήματα τόσο για τον ίδιο όσο και για την εργασία του. Βέβαια, σύμφωνα με την άποψή της, η επαγγελματική εξουθένωση δεν θεωρείται μια σταθερή κατάσταση, αλλά συνιστά ένα πολύπλευρο ζήτημα που εξελίσσεται διαρκώς και φτάνει στο σημείο να μην μπορεί πλέον ο εργαζόμενος να εργαστεί (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Περιγράφοντας πιο αναλυτικά την άποψη της Maslach (1986), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις (Λεβέντης και συν., 2019; Ρέμπελος και συν., 2015):

- Τη **συναισθηματική εξάντληση**, η οποία σχετίζεται με συναισθήματα ψυχικής και σωματικής κούρασης και στέρξης ενέργειας και διάθεσης. Όπως υποστηρίζει, οφείλεται στο άγχος και χαρακτηρίζεται από μειωμένη ενέργεια και συναισθηματικά αποθέματα, καθώς ο εργαζόμενος θεωρεί ότι για την κούραση ευθύνονται οι απαιτήσεις των άλλων, δεν νιώθει την επιθυμία να εργαστεί, και συμπεριφέρεται με ένταση και επιθετικότητα.
- Την **αποπροσωποποίηση**, η οποία αναφέρεται στην απομάκρυνση και αποξένωση των εργαζομένων και στη δημιουργία απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων. Η διάσταση αυτή φανερώνει την απόσταση στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς ο εργαζόμενος έχει αρνητικά συναισθήματα για τους άλλους, διατηρεί αποστάσεις και κυνική συμπεριφορά, όπως συμβαίνει συχνά στους εκπαιδευτικούς.
- Το **μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης**, το οποίο σχετίζεται με ένα αίσθημα ανικανότητας να προσφέρει στην εργασία του που δημιουργείται στον εργαζόμενο και επομένως καταλήγει σε μείωση της απόδοσής του. Έτσι, ο

¹Το Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και το Διαδραστικό Μοντέλο του Cherniss χρησιμοποιήθηκαν για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης.

εργαζόμενος αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του και το αποτέλεσμα της εργασίας του, παρουσιάζει μειωμένη απόδοση και διακατέχεται από ένα συναίσθημα ανεπάρκειας, καθώς αδυνατεί να προσφέρει τα απαραίτητα. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η διάσταση αυτή εκδηλώνεται με αναζήτηση άλλων δραστηριοτήτων, με σκοπό την αύξηση των αμοιβών τους.

- **Το Διαδραστικό Μοντέλο του Cherniss**

Ο Cherniss (1980) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι περισσότερο μια «διαδικασία» και όχι ένα μεμονωμένο «γεγονός», η οποία ακολουθεί τρία στάδια (Ρέμπελος και συν., 2015):

- Το στάδιο του **εργασιακού στρες**, κατά το οποίο προκαλείται μια διαταραχή στους πόρους του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του εργαζόμενου, όταν αυτοί δεν επαρκούν για την ικανοποίηση των προσωπικών στόχων και τα εργασιακά ζητήματα. Ωστόσο, εργασιακό στρες μπορεί να εμφανίσει οποιοσδήποτε εργαζόμενος, χωρίς απαραίτητα να του δημιουργήσει επαγγελματική εξουθένωση.
- Το στάδιο της **εξάντλησης**, το οποίο αποτελεί συγκινησιακή ανταπόκριση του εργασιακού στρες και εκδηλώνεται ως ένα είδος συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κούρασης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας.
- Το στάδιο της **αμυντικής κατάληξης**, στο οποίο προκαλούνται μεταβολές στη στάση και στη συμπεριφορά των εργαζομένων, οι οποίοι βαθμιαία εγκαταλείπουν συναισθηματικά την εργασία τους, εκδηλώνοντας κυνισμό και απάθεια για τους άλλους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι μεταβολές αυτές επιδρούν στον περιορισμό των σωματικών και ψυχολογικών επιπτώσεων, ευελπιστώντας στην επαγγελματική επιβίωση.

- **Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky**

Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια διαδικασία που εκτυλίσσεται σε τέσσερα στάδια από την αφετηρία της σταδιοδρομίας ενός εργαζόμενου:

- Το στάδιο του **ενθουσιασμού**, όπου ο εργαζόμενος στο ξεκίνημα της καριέρας του νιώθει ενθουσιασμό, έχει υψηλούς στόχους, συχνά υπερβολικές και μη εφαρμόσιμες προσδοκίες, αφιερώνεται στην εργασία του και στις σχέσεις που αναπτύσσει μέσα από αυτή, επιδιώκοντας την ικανοποίησή του.

- Το στάδιο της **αμφιβολίας και αδράνειας**, κατά το οποίο αντιλαμβάνεται ότι η εργασία του δεν ικανοποιεί στις προσδοκίες του και απογοητεύεται, οπότε προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του, εργάζεται ακόμη περισσότερο κι όταν τελικά διαπιστώσει ότι δεν η εργασία του είναι ανεπαρκής, αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι η ιδανική.
 - Το στάδιο της **απογοήτευσης και ματαίωσης**, όπου νιώθει άγχος για την εργασία του, θεωρεί ότι όσα κάνει είναι ανούσια, αμφισβητεί τις ικανότητές του και απογοητεύεται και εγκαταλείπει τους αρχικούς στόχους του.
 - Το στάδιο της **απάθειας**, όπου αποφεύγει κάθε πρωτοβουλία ή ευθύνη στην εργασία του και εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους, αγνοώντας τα καθήκοντά του απέναντι στους άλλους, με συνέπεια να δημιουργούνται εντάσεις στις διαπροσωπικές του σχέσεις και τελικά να βρεθεί σε αδιέξοδο.
- **Το μοντέλο των Freudenberger και North**

Οι Freudenberger και North (1985) περιγράφουν πιο αναλυτικά τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, μέσα από δώδεκα στάδια, τα οποία δεν ακολουθούνται απαραίτητα διαδοχικά:

- **Επιμονή να αποδείξουν στον εαυτό τους**, κατά το οποίο οι εργαζόμενοι στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, έχουν υπερβολική φιλοδοξία, υψηλούς στόχους, προθυμία να αναλάβουν ευθύνες και επιθυμία να αποδείξουν τόσο στους άλλους, όσο και στον εαυτό τους τις ικανότητες και το έργο τους.
- **Σκληρότερη εργασία**, κατά το οποίο εργάζονται πιο εντατικά, αναλαμβάνοντας περισσότερα καθήκοντα και αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στην εργασία τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσωπικές τους προσδοκίες.
- **Παραμέληση των αναγκών**, κατά το οποίο, εφόσον εργάζονται σκληρότερα, δεν αφιερώνουν χρόνο για τον εαυτό τους, την οικογένειά τους και τους φίλους τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται τα πρώτα λάθη (ξεχασμένα ή αργοπορημένα ραντεβού κ.λπ.).
- **Μετατόπιση των συγκρούσεων**, κατά το οποίο προκύπτουν συγκρούσεις, εξαιτίας των λαθών, που ενώ τα συνειδητοποιούν, ωστόσο δεν αντιλαμβάνονται την πηγή του προβλήματος.
- **Αναθεώρηση των αξιών**, κατά το οποίο προσπαθώντας να αποφύγουν τις συγκρούσεις, απομονώνονται από οικογένεια και φίλους και αλλάζουν το σύστημα

αξιών τους, δικαιολογώντας τις αλλαγές στις προτεραιότητές τους, καθώς δεν αντιλαμβάνονται τις δυσμενείς συνέπειες που προκαλούν.

- **Άρνηση των προβλημάτων που αναδύονται**, κατά το οποίο αρνούνται να αποδεχθούν ότι ευθύνονται και μετατοπίζουν τις ευθύνες σε άλλους με επιθετικότητα, με αποτέλεσμα στις κοινωνικές επαφές τους να γίνεται ανυπόφοροι.
- **Κοινωνική απόσυρση**, κατά το οποίο απομονώνονται, καθώς χάνουν τις ελπίδες τους ότι θα διορθωθεί η κατάσταση και μπορεί να στραφούν σε καταχρήσεις (αλκοόλ, ναρκωτικά).
- **Εμφανείς αλλαγές στη συμπεριφορά τους** απέναντι σε όλο τον κοινωνικό τους περίγυρο (οικογένεια, φίλους, συναδέλφους).
- **Αποπροσωποποίηση**, κατά το οποίο νιώθουν ότι έχασαν την επαφή με τον εαυτό τους, είναι αρνητικοί και κυνικοί απέναντι σε όλους και αγνοώντας τις ανάγκες τους λειτουργούν μηχανικά.
- **Εσωτερική κενότητα**, κατά το οποίο νιώθουν άχρηστοι, λυπούνται τον εαυτό τους και αντιμετωπίζοντας προβλήματα κούρασης και ύπνου, μπορεί να καταφύγουν σε άλλες δραστηριότητες συχνά υπερβολικές (υπερκατανάλωση τροφής, αλκοόλ, ναρκωτικών).
- **Κατάθλιψη**, κατά το οποίο νιώθουν εξαντλημένοι, απελπισμένοι, ανίκανοι, κουρασμένοι (σωματικά και πνευματικά) και βλέπουν το μέλλον τους σκοτεινό.
- **Σύνδρομο Burnout**, που αποτελεί και το τελευταίο στάδιο, κατά το οποίο καταρρέουν σωματικά, συναισθηματικά και πνευματικά και χρήζουν ιατρικής βοήθειας, καθώς σε λίγες περιπτώσεις βέβαια μόνο έχουν τάσεις αυτοκτονίας.

1.6 Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση

Στον ερευνητικό τομέα, η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τις συνέπειες των επιβαρύνσεων στην εργασία, στο στρες και στην ψυχολογική προσαρμογή (Παππά, 2006). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται ως μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής εξάντλησης, που αρχίζει όταν οι εκπαιδευτικοί χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία. Αποτελεί ένα σύνδρομο, που έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιδρούν σε αγχογόνους παράγοντες και να εκδηλώνουν υπερβολικό άγχος, το οποίο σχετίζεται σημαντικά με συναισθηματικές εντάσεις, καθώς συναναστρέφονται με άλλους ανθρώπους, και βιώνοντας επαγγελματική

εξουθένωση, νιώθουν ανικανοποίητοι, ατονία και έχουν έλλειψη ενθουσιασμού, αυτοπεποίθησης και χιούμορ (Παππά, 2006).

Η εξάντλησή τους αυτή προκαλείται εξαιτίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών απαιτήσεων, στις οποίες καλείται να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο, μεταδίδοντας τις γνώσεις στους μαθητές, αλλά και συνδράμοντας κοινωνικο-συναισθηματικά. Έτσι λοιπόν, προκειμένου να ανταπεξέλθει σε αυτό τον δύσκολο ρόλο, εκτίθεται σε στρεσογόνες καταστάσεις, διαχειρίζεται ζητήματα λογοδοσίας σε διευθυντές, γονείς και μαθητές και έρχεται αντιμέτωπος με αισθήματα αναποτελεσματικότητας του έργου του (Τζιφόπουλος, 2019). Όταν ένας εργαζόμενος δε βιώσει επαγγελματική ικανοποίηση για ένα μεγάλο διάστημα και είναι εκτεθειμένος σε δυσμενείς και στρεσογόνες επαγγελματικές καταστάσεις, εκδηλώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Γραμματικού, 2010).

1.6.1 Μέτρηση επαγγελματικής εξουθένωσης

Η μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το αποτέλεσμα της πρόβλεψης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της στάσης των εκπαιδευτικών για την εργασία τους. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων ειδικοτήτων, έχουν αναπτυχθεί διάφορα αρκετά αξιόπιστα και έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αντιδράσεις τους, σχετικά με την εργασία τους και τις υποχρεώσεις τους σε αυτή, με πιο σημαντικά (Δανηλίδου, 2013; Παππά, 2006; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001):

- Το **Maslach Burnout Inventory** των Maslach και Jackson (1981), το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις με 22 ερωτήσεις, όπως τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, που μετράει, αντίστοιχα, τα αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, τις αρνητικές και απρόσωπες στάσεις και αντιδράσεις αδιαφορίας των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τον βαθμό επάρκειας των εκπαιδευτικών για την επίτευξη επιτευγμάτων.
- Το **Tedium Measure** των Pines, Aronson και Kafry (1981), το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις με 21 ερωτήσεις και αξιολογεί τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (σωματική, πνευματική και συναισθηματική). Δεν εξετάζει την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο που εμφανίζει συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης.

- Το **Shirom-Melamed Burnout Measure** των Shirom και Melamed (2006), που περιλαμβάνει τέσσερις πτυχές με 22 ερωτήσεις και εκλαμβάνοντας την επαγγελματική εξουθένωση ως μια συναισθηματική κατάσταση, αξιολογεί τη σωματική κόπωση (κούραση και μειωμένη ενέργεια), τη γνωστική φθορά (μειωμένη διανοητική ευκινησία), την ένταση και την ατονία-νωθρότητα (έλλειψη ενέργειας).
- Το **Copenhagen Burnout Inventory** των Kristensen, Borritz, Villadsen και Christensen (2005), το οποίο περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες με 19 ερωτήσεις και αξιολογεί τους παράγοντες εξουθένωσης σε προσωπικό επίπεδο, σε επαγγελματικό επίπεδο και σε επίπεδο σχέσεων με τους άλλους (μαθητές κ.λπ.).

1.6.2 *Αίτια - Προβλεπτικοί παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης*

Για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, δεν ευθύνεται ένα μεμονωμένο γεγονός, όπως προαναφέρθηκε, αλλά μια δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος, κατά την οποία το εργασιακό στρες οδηγεί σταδιακά σε στη σωματική και ψυχολογική εξάντληση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Επομένως, για να εξηγηθούν τα αίτια και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αναγκαία η ταξινόμηση των διάφορων παραγόντων που θεωρούνται πηγές εργασιακού στρες. Έτσι λοιπόν, διακρίνονται οι ακόλουθες κατηγορίες (Αναστασίου, 2013; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010):

- Οι **περιβαλλοντικοί παράγοντες**, αναφέρονται στις πιεστικές και αντίξοες συνθήκες εργασίας, που παραπέμπουν σε αυξημένο φόρτο εργασίας, εξαντλητικά ωράρια, ασάφεια ρόλων και καθηκόντων, άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση, διαπροσωπικές συγκρούσεις, έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης (από διοίκηση και συναδέλφους), υπερβολικές απαιτήσεις μαθητών και γονέων, εργασιακή αβεβαιότητα, έλλειψη προοπτικών εξέλιξης, κακή οργάνωση, γραφειοκρατική δομή, περιορισμένη αυτονομία, αναξιοκρατία, έλλειψη επικοινωνίας, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, έλλειψη υλικής και ηθικής ανταμοιβής, αδυναμία εξισορρόπησης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται πηγές εργασιακού στρες και καταλήγουν στην εμφάνιση ή/και διατήρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Οι **ατομικοί παράγοντες**, αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά που ερμηνεύουν τις αιτίες εμφάνισης του εργασιακού στρες που καταλήγει στην επαγγελματική

εξουθένωση. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τα εργασιακά κίνητρα και τις προσδοκίες ενός ατόμου από την εργασία του, τα οποία επιδρούν μόνο τη χρονική στιγμή της εκδήλωσης του συνδρόμου.

Ως αποτέλεσμα των αντίξοων συνθηκών εργασίας επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση, αλλά ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο εργαζόμενος και αντιμετωπίζει τις συνθήκες αυτές αναφέρεται στα ατομικά του χαρακτηριστικά. Όταν ένας εργαζόμενος δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές του προσδοκίες και στην εργασία του στον βαθμό που ο ίδιος επιθυμεί, τότε εμφανίζει στρες, το οποίο εάν δεν αντιμετωπίσει εγκαίρως, θα εξελιχθεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Οι υπερβολικά υψηλές προσδοκίες, οι μη ρεαλιστικοί στόχοι, η τελειομανία, η υπερβολική αυτοπεποίθηση από τους εργαζόμενους τους υποβάλλει σε μια διαρκή ένταση να φέρουν εις πέρας υπερβολικό όγκο εργασίας, με πιθανότατο αποτέλεσμα να προκαλέσουν δυσάρεστες συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία τους, καθώς και στην επαγγελματική και προσωπική ζωή (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

1.6.3 Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν επηρεάζουν μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το σχολείο και όλους όσους εμπλέκονται σε αυτό. Πιο αναλυτικά, οι επιπτώσεις αναφέρονται (Αναστασίου, 2013; Ρέμπελος και συν., 2015):

- Στο **συναισθηματικό τομέα**, όπου εμφανίζουν αδυναμία, θυμό, ενοχή, φόβο, θλίψη, κατάθλιψη και είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με συναισθηματικό μούδιασμα και άλλες αλλαγές στη διάθεση και υπερβολική ευαισθησία.
- Στον **ψυχοσωματικό τομέα**, παρουσιάζουν σοκ, χρόνια κόπωση, έντονη εφίδρωση, επιτάχυνση ρυθμού αναπνοής ή δύσπνοια, αύξηση των σφυγμών, μυϊκούς πόνους, ιλίγγους, αποπροσανατολισμό κ.λ.π. Επίσης, το χρόνιο άγχος των εκπαιδευτικών που προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση, αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης διαβήτη, ενώ έχει ενοχοποιηθεί ακόμη και για αλκοολισμό, κάπνισμα, χρήση ναρκωτικών, ψυχικές διαταραχές και οικογενειακά προβλήματα, τα οποία επιδρούν αρνητικά στον χώρο του σχολείου (Αντωνίου και Ντάλλα, 2010; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).
- Στη **συμπεριφορά** τους εμφανίζονται ανήσυχτοι, ανυπόμονοι, σε εγρήγορση, σε κοινωνική απόσυρση και απομόνωση, έχουν διαταραχές ύπνου, εφιάλτες, διατροφικές διαταραχές, κάνουν αναδρομή σε προγενέστερα στάδια ανάπτυξης και είναι επιρρεπή σε ατυχήματα.

- Στον **γνωσιακό τομέα**, όπου εμφανίζουν μειωμένη συγκέντρωση, τάση για λάθη και απροσεξίες, χαμηλού βαθμού αυτοεκτίμηση, αδιαφορία, έλλειψη ευελιξίας, αποπροσανατολισμό, τελειομανία, εμμονή με τραυματικές εμπειρίες και σχέδια αυτοκαταστροφής.
- Σε **διαπροσωπικό επίπεδο**, αρχίζουν να απομονώνονται, χάνουν το ενδιαφέρον τους για τις σχέσεις, νοιώθουν έντονα μοναξιά, γίνονται δύσπιστοι, υπερπροστατευτικοί γονείς ή σύντροφοι, δείχνουν τον θυμό τους ή τις ενοχές τους, χάνουν εύκολα την υπομονή τους και εμπλέκονται σε συγκρούσεις.
- Σε **πνευματικό-θρησκευτικό επίπεδο**, εμφανίζουν υπαρξιακές ανησυχίες αναφορικά με τη σημασία της ζωής, τον σκοπό για τον οποίο ζουν, αμφισβητούν θρησκευτικά τους πιστεύω, γίνονται σκεπτικιστές, χάνουν την ελπίδα τους και πλέον δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους.
- Στον **επαγγελματικό τομέα**, έχουν χαμηλό ηθικό, δεν έχουν κίνητρα, αποφεύγουν τα καθήκοντά τους, δίνουν σημασία σε ασήμαντες λεπτομέρειες, αντιμετωπίζουν την εργασία τους με αρνητισμό, απάθεια και αποστασιοποιούνται, είναι ευερέθιστοι, αλλάζουν εργασία, εμπλέκονται σε συγκρούσεις και δεν έχουν επαγγελματική ικανοποίηση. Οι συνέπειες αυτές επιδρούν αρνητικά στην παραγωγικότητα και την ποιότητα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, καθώς η χαμηλή αποδοτικότητα (ποιοτικά και ποσοτικά) των εκπαιδευτικών συνδέεται αρνητικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς αποξενώνονται από τους συναδέλφους τους και αδυνατούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, καταλήγουν σε αδικαιολόγητες απουσίες, μακροχρόνιες άδειες ασθενείας, παραιτήσεις, ακόμη και ατυχήματα, με συνέπειες την απώλεια παραγωγικότητας για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και το εργασιακό κλίμα (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

1.7 Έρευνες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Έτσι λοιπόν, μέσα από αυτή την πληθώρα και ποικιλομορφία των παραγόντων που επιφέρουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που ενισχύονται ταυτόχρονα και από τις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής του (εργασιακές και οικογενειακές), αλλά και εξαρτώνται από την έντασή τους και τα ατομικά χαρακτηριστικά

των εκπαιδευτικών, αξίζει να γίνει αναφορά στα αποτελέσματα των ερευνητών, όπως αυτά έχουν προκύψει μέσα από μακροχρόνιες έρευνες (Ρέμπελος και συν., 2015). Οι έρευνες αυτές διερεύνησαν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, τους παράγοντες που την προξενούν, αλλά και τα επακόλουθα που αυτή προκαλεί σε όλους τους τομείς (Δεσλή, 2017).

1.7.1 Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα μελετήθηκαν κατά κύριο λόγο τα επίπεδα που εντοπίζονται σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς (Kantas & Vassilaki, 1997; Antoniou et al., 2006; Papastylianou et al., 2009), αλλά και τα επίπεδα των προσωπικών παραγόντων ήρω από την επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, 2001; Ζουρνατζή και συν., 2006; Δημητριάδης και συν., 2012). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως λίγες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης ή της εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Ζουρνατζή και συν., 2006; Karavas, 2010; Tsigilis et al., 2011; Panagopoulos et al., 2014). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Δημητριάδης και Παπαδόπουλος (2013) διαπιστώθηκε πως υπάρχουν διαφορές των επιπέδων στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Οι εμπειρικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα έχουν καταλήξει στο γενικό συμπέρασμα πως τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς αλλάζουν καθώς περνάνε τα χρόνια. Έτσι παρατηρείται πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αυξάνεται ολοένα και περισσότερο (Panagopoulos et al., 2014; Κάμτσιος & Λώλης, 2016), παρά το γεγονός των χαμηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης που καταγράφονται σε παλαιότερες έρευνες (Kantas & Vassilaki, 1997; Papastylianou et al., 2009). Τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σήμερα μειώνονται (Kefalidou et al., 2015), συγκριτικά με όσα υποδεικνύουν παλαιότερες έρευνες (Koustelios, 2001). Οι ερευνητές που εξετάζουν το ζήτημα δε συμφωνούν σχετικά με τους εξωγενείς και τους εγγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση (Saiti, 2007; Karavas, 2010; Δημητριάδης και συν., 2012). Το σχολικό κλίμα και η ηγεσία αναγνωρίζονται από την έρευνα ως οργανωσιακά χαρακτηριστικά που έχουν θετική σχέση

με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Koustelios, 2001; Ζουρνατζή και συν., 2006; Παπαδόπουλος, 2013; Δεσλή, 2017). Τέλος, η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια της προϋπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι αμφότερα τα δύο φύλα διακατέχονται από μέτρια επίπεδα άγχους, ενώ οι άνδρες σημειώνουν δυσμενέστερες τιμές ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα (Ζαβιτσανάκης, 2019).

1.7.2 Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Στις έρευνες που έχουν προηγηθεί, επιβεβαιώνεται το γεγονός των υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακού άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ την ίδια στιγμή προσδιορίζονται και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή τη διαταρακτική κατάσταση που επηρεάζει την ψυχοσωματική ισορροπία (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Ως εκ τούτου εντοπίζονται δύο κατηγορίες παραγόντων:

- Ατομικοί παράγοντες, που σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά και εργασιακές προσδοκίες και κίνητρα, τα οποία επηρεάζουν τα επίπεδα στρες που ευθύνονται για την επαγγελματική εξουθένωση.
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες, που επηρεάζουν τα επίπεδα στρες που ευθύνονται για την επαγγελματική εξουθένωση.

Συγκεκριμένα, σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται:

- Οικονομικοί λόγοι που φαίνεται να σχετίζονται με υψηλά επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς που γίνονται ιδιαίτερα αντιληπτοί την τρέχουσα περίοδο της οικονομικής ύφεσης, καθώς και άλλοι παράγοντες σχετικοί με την εργοδοσία και τον ρόλο των διευθυντών για τις αποφάσεις που λαμβάνουν σχετικά με τις μειώσεις των αποδοχών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ιδιωτικά σχολεία, που έχουν ως αποτέλεσμα την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια (Τζιφόπουλος, 2019).
- Η σχολική κουλτούρα, η επικοινωνία με τη διοίκηση, η σχολική ηγεσία, το μοντέλο της διοίκησης και η γραφειοκρατική δομή της οργάνωσης, ο περιορισμός της αυτονομίας, η μη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λήψη των αποφάσεων, αλλά και το ασαφές στα καθήκοντα και τους ρόλους, καθώς υποχρεούνται να φέρουν εις πέρας κατά τρόπο ικανοποιητικό πέραν του ενός ρόλου (Αντωνίου et al., 2006; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Ρέμπελος και συν., 2015; Τζιφόπουλος, 2019).

- Οι δύσκολες συνθήκες εργασίας, ο υψηλός φόρτος εργασίας, αλλά και το εξαντλητικό ωράριο, συμβάλουν θετικά στην αύξηση των επιπέδων εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς οι τελευταίοι πρέπει να παράξουν το έργο τους σε λίγο χρόνο και με λίγους πόρους, ενώ ταυτόχρονα, έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην οικογενειακή και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών (Κάντας, 2001; Antoniou et al., 2006; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Ρέμπελος και συν.,2015; Τζιφόπουλος, 2019).
- Η έλλειψη εκπαίδευσης, υποστηρικτικών δομών και υποδομών, η απουσία σε ευέλικτα προγράμματα σπουδών με κατάλληλη οργάνωση, αλλά και το αίσθημα απουσίας αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης (Τζιφόπουλος, 2019).
- Η έλλειψη καλής επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται πίεση για τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Ρέμπελος και συν.,2015; Τζιφόπουλος, 2019).
- Η απουσία προοπτικών για εξέλιξη και το αίσθημα φόβου για τυχόν απώλεια της εργασίας μέσα στα πλαίσια της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας που υπάρχει, γεγονός που εκδηλώνεται με αυξημένα ποσοστά άγχους, αλλά και κόπωσης (Ρέμπελος και συν., 2015).
- Η απουσία ψυχολογικής υποστήριξης και συντροφικότητας που παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κυρίως λόγω του υψηλού φόρτου εργασίας, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια εντάσεων, ανταγωνισμού, και κακής επικοινωνίας, που οδηγούν σε συγκρούσεις σε διαπροσωπικό επίπεδο, επιβαρύνοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς και ενισχύουν την επαγγελματική τους εξουθένωση (Ρέμπελος και συν., 2015; Τζιφόπουλος, 2019).
- Η έλλειψη αξιοκρατίας σχετικά με τις αμοιβές, τόσο τις ηθικές, όσο και τις υλικές, αλλά και η απουσία αξιολόγησης (Ρέμπελος και συν.,2015; Τζιφόπουλος, 2019).
- Η εργασιακή ρουτίνα, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη δημιουργικότητας, ενδιαφέροντος και ποικιλίας, προκαλώντας σημάδια κόπωσης (Ρέμπελος και συν., 2015).
- Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι προσωπικές αρχές και οι αξίες του εκπαιδευτικού έρχονται σε αντίθεση με την εργασία τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν αισθήματα απέχθειας για την εργασία τους, γεγονός που οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Ρέμπελος και συν., 2015).

1.7.3 Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης εντοπίζονται τόσο όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, αλλά και τις σχολικές μονάδες. Συγκριμένα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται πως ευθύνεται για την αύξηση των επιπέδων άγχους, για την εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης, καθώς και για προβλήματα σε επίπεδο ψυχοσωματικό, γνωσιακό, διαπροσωπικό, και κοινωνικό (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Παρόλο που το άγχος και η εξάντληση που προκύπτει από τη διδασκαλία έχει επιβλαβείς επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς ψυχολογικά και σωματικά, μπορεί επίσης να υπονομεύσει την ικανότητά τους να εκπληρώσουν με επιτυχία τα διδακτικά τους καθήκοντα. Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν επαγγελματική εξουθένωση να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί δάσκαλοι και η μειωμένη προσπάθειά τους και η προοπτική τους για το επάγγελμά τους να οδηγεί σε κακές πρακτικές διδασκαλίας για τους μαθητές που διδάσκουν (Chang, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τις αρνητικές σχέσεις μεταξύ της εξάντλησης των εκπαιδευτικών και των δικών τους επιπέδων εργασίας (Crotanzano et al., 2003), κινήτρων (Hakanen et al., 2006) και αυτο-αποτελεσματικότητας (Dicke et al., 2015), φαίνεται λογικό να υποθέσουμε ότι οι συναισθηματικά εξαντλημένοι δάσκαλοι μπορεί να μην έχουν τους απαραίτητους πόρους για να παρέχουν ένα ικανοποιητικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον στους μαθητές, με τη σειρά του να οδηγεί σε χαμηλότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών. Επίσης η επαγγελματική εξουθένωση έχει συσχετιστεί σημαντικά με χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων για τη διδασκαλία (Schaufeli & Salanova, 2007) και μεγαλύτερα επίπεδα αμφιβολιών σχετικά με την ικανότητα για αποτελεσματική διδασκαλία (Dicke et al., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από 202 εκπαιδευτικούς (94άνδρες, 108 γυναίκες) της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων, ηλικιακών ομάδων ($M=2.54$, $SD=.57$): 25-34 ετών (8 εκπαιδευτικοί), 35-50 ετών (76 εκπαιδευτικοί), καθώς 50 και άνω ετών (118 εκπαιδευτικοί). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες είχαν μορφωτικό επίπεδο ($M=1.40$, $SD=.54$): βασικού πτυχίου (126 εκπαιδευτικοί), μεταπτυχιακού (71 εκπαιδευτικοί) και διδακτορικού διπλώματος (5 εκπαιδευτικοί). Η εκπαιδευτική τους εμπειρία ($M=2.48$, $SD=.62$) ήταν: 0-5 έτη (14 εκπαιδευτικοί), 6-19 έτη (78 εκπαιδευτικοί), καθώς και 20 και άνω έτη (110 εκπαιδευτικοί), με καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων ($M=1.14$, $SD=.36$): 175 μόνιμοι και 27 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία επί του συνολικού τους πληθυσμού στην ΠΕ Τρικάλων, ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των χωροταξικών, κοινωνικο-οικονομικών και προσωπικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις αυτό-αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση κατά την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν, καθώς και εξασφαλίστηκε η συμμετοχή και των δυο φύλων.

2.2 Εργαλεία μέτρησης

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, διατυπώθηκαν 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από διχοτομικές έως 3βάθμιες, που αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εκπαιδευτική εμπειρία και το καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη και τρίτη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, που περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου βασισμένες στην κλίμακα Likert, ώστε να μην απαιτείται πολύς χρόνος για τη συμπλήρωσή τους. Ειδικότερα, αναλύονται παρακάτω:

Επαγγελματική Ικανοποίηση. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης (T.S.I.: Teachers' Satisfaction Inventory) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014), το οποίο αποτελείται από 20 συνολικά ερωτήσεις και 5 παράγοντες: α) τη σχέση με τον διευθυντή τους (5 ερωτήσεις, πχ. «συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου»), β) τη σχέση με τους συναδέλφους τους (5 ερωτήσεις, πχ. «οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζομαι»), γ) την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (4 ερωτήσεις, πχ. «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη»), δ) τη σχέση με τους μαθητές τους (3 ερωτήσεις, πχ. «συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου») και ε) τις συνθήκες εργασίας τους (3 ερωτήσεις, πχ. «ο περιβάλλον χώρος (αυλή κ.λπ.) είναι ευχάριστος»). Έχει υποστηριχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και η εγκυρότητα του εν λόγω ερωτηματολογίου από προηγούμενες έρευνες (Γκόλια, 2014; Δουγαλή, 2017; Κατσιακώρης, 2018; Κουτσοδόνης, 2019; Τσιβγιούρας, 2018). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert (από το 1= *διαφωνώ απόλυτα* έως το 5= *συμφωνώ απόλυτα*).

Επαγγελματική Εξουθένωση. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης (M.B.I.-E.S.: Burnout Inventory – Educators Survey) των Maslach, Jackson και Leiter (1996), προσαρμοσμένο σε ελληνικό πληθυσμό (Φλάμπουρας κ.α., 2018), που περιλαμβάνει 22 συνολικά ερωτήσεις και 3 παράγοντες: α) συναισθηματική εξάντληση (9 ερωτήσεις, πχ. «νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία»), β) αποπροσωποποίηση (5 ερωτήσεις, πχ. «νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου») και γ) προσωπική επίτευξη (8 ερωτήσεις, πχ. «αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου»). Έχει υποστηριχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και η εγκυρότητα του εν λόγω ερωτηματολογίου από προηγούμενες έρευνες (Kantas & Vasilaki, 1997; Kokkinos, 2006; Koustelios, 2001; Platsidou, 2010). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 7βάθμια κλίμακα Likert (από το 0 - ποτέ έως 6 - κάθε μέρα).

2.3 Διαδικασία

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την συμπλήρωση των ανώνυμων ερωτηματολογίων ηλεκτρονικά μέσω της ιστοσελίδας google form από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων, τον

Απρίλιο του 2021. Προηγήθηκε σχετική πρόσκληση προς αυτούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο τύπους ερωτηματολογίων όπου κατέγραφαν την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκεσε 20 περίπου λεπτά, ενώ τονίστηκε ότι θα έπρεπε να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

2.4 Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (πχ, S.P.S.S. 22.0). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή α του Cronbach. Έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής για να εξεταστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας, έτσι όπως αυτές προέκυψαν βάσει των ερωτηματολογίων. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο και το καθεστώς απασχόλησης (είδος σχέσης εργασίας: μόνιμοι και αναπληρωτές) των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση, εφαρμόστηκαν αναλύσεις t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Η one-way ANOVA χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (κλάσεις ηλικίας: 25-34 έτη, 35-50 έτη και άνω των 50 ετών), του μορφωτικού επιπέδου (κλάσεις επιπέδου μόρφωσης: βασικού πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος) και της εκπαιδευτικής εμπειρίας (κλάσεις εκπαιδευτικής εμπειρίας: 0-5 έτη, 6-19 έτη και άνω των 20 ετών) των εκπαιδευτικών. Η μέτρηση της συσχέτισης των παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τον συντελεστή συσχέτισης (r) του Pearson. Θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ή σχέσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=.05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Περιγραφική στατιστική

Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ήταν ικανοποιητικοί για όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξάντλησης.

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	α	M.O. (T.A.)
1. Σχέση με διευθυντή	.94	4.21 (.86)
2. Σχέση με συναδέλφους	.91	4.06 (.72)
3. Ικανοποίηση από επάγγελμα	.86	4.53 (.58)
4. Σχέση με μαθητές	.86	4.30 (.61)
5. Συνθήκες εργασίας	.91	3.82 (.92)
6. Συναισθηματική εξάντληση	.91	1.68 (1.15)
7. Αποπροσωποποίηση	.89	4.79 (.89)
8. Προσωπική επίτευξη	.61	2.35 (.62)

3.2 Αναλύσεις t-tests για ανεξάρτητα δείγματα

Για να εξεταστούν οι διαφορές ως προς το φύλο στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην *ικανοποίηση από το επάγγελμα* ($t_{1,200}=-2.22$, $p=.028$) και την *προσωπική επίτευξη* ($t_{1,200}=3.18$, $p=.002$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο σκορ στην *ικανοποίηση από το επάγγελμα* ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο σκορ στην *προσωπική επίτευξη* σε σύγκριση με τις γυναίκες. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη *σχέση με το διευθυντή* ($t_{1,200}=.50$, $p>.05$), τη *σχέση με τους συναδέλφους* ($t_{1,200}=-.02$, $p>.05$), τη *σχέση με τους μαθητές* ($t_{1,200}=1.34$, $p>.05$), τις *συνθήκες εργασίας*

($t_{1,200}=-.32$, $p>.05$), τη συναισθηματική εξάντληση ($t_{1,200}=-.07$, $p>.05$) και την αποπροσωποποίηση ($t_{1,200}=.47$, $p>.05$) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συγκριτική κατανομή τιμών μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Φύλο	Σύνολο	M.O.	T.A.	t	df	p
Ικανοποίηση από επάγγελμα	Άνδρες	94	4.44	.66	-2.22	200	.028
	Γυναίκες	108	4.62	.49			
Προσωπική επίτευξη	Άνδρες	94	2.50	.64	3.18	200	.002
	Γυναίκες	108	2.22	.58			

Επιπλέον, για να εξεταστούν οι διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας (μόνιμοι και αναπληρωτές) στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη σχέση με τους συναδέλφους τους ($t_{1,200}=-2.52$, $p=.012$) και τη συναισθηματική εξάντληση ($t_{1,200}=2.05$, $p=.042$). Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερο σκορ στη σχέση με τους συναδέλφους τους καθώς και υψηλότερο σκορ στη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη σχέση με το διευθυντή τους ($t_{1,200}=-.13$, $p>.05$), στην ικανοποίηση από το επάγγελμά τους ($t_{1,200}=-1.03$, $p>.05$), τη σχέση με τους μαθητές τους ($t_{1,200}=.45$, $p>.05$), τις συνθήκες εργασίας τους ($t_{1,200}=-.96$, $p>.05$), την αποπροσωποποίηση ($t_{1,200}=-.19$, $p>.05$) και την προσωπική επίτευξη ($t_{1,200}=1.92$, $p>.05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Συγκριτική κατανομή τιμών μεταξύ της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Σχέση εργασίας	Σύνολο	M.O.	T.A.	t	df	p
Σχέση με συναδέλφους	Μόνιμοι	175	4.00	.69	-2.52	200	.012
	Αναπληρωτές	27	4.38	.77			
Συναισθηματική εξάντληση	Μόνιμοι	175	1.75	1.15	2.05	200	.042
	Αναπληρωτές	27	1.26	1.01			

3.3 Αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)

Τα ευρήματα της ANOVA υποστήριξαν ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων (25-34, 35-50, 50+ έτη) όσον αφορά τους παράγοντες *σχέσης με τους συναδέλφους* ($F_{2,200} = 3.13, p < .05$), *ικανοποίησης από το επάγγελμα* ($F_{2,200} = 3.37, p < .05$), *σχέσης με τους μαθητές* ($F_{2,200} = 7.29, p < .05$), *απροσωποποίησης* ($F_{2,200} = 5.47, p < .05$) και *προσωπικής επίτευξης* ($F_{2,200} = 3.53, p < .05$) (Πίνακας 4), ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τη *σχέση με το διευθυντή* ($F_{2,200} = .71, p = .49$), τις *συνθήκες εργασίας* ($F_{2,200} = .42, p = .66$) και τη *συναισθηματική εξάντληση* ($F_{2,200} = .64, p = .53$). Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (LSD), το οποίο έδειξε ότι οι παράγοντες *σχέση με τους συναδέλφους* και *σχέση με τους μαθητές* αποδείχθηκε ότι έχουν υψηλότερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-34 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 35-50 και άνω των 50 ετών. Επίσης, οι παράγοντες *ικανοποίηση από το επάγγελμα*, *απροσωποποίηση* και *προσωπική επίτευξη* αποδείχθηκε ότι έχουν υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 25-34 και 35-50 ετών.

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Ηλικίες	N	Mean	SD	F	P
Σχέση με συναδέλφους	25-34 έτη	8	4.60	.44	3.13	.046
	35-50 έτη	76	3.96	.76		
	50+ έτη	118	4.08	.68		
Ικανοποίηση από επάγγελμα	25-34 έτη	8	4.56	.56	3.37	.036
	35-50 έτη	76	4.39	.67		
	50+ έτη	118	4.62	.50		
Σχέση με μαθητές	25-34 έτη	8	4.54	.50	7.29	.001
	35-50 έτη	76	4.09	.69		
	50+ έτη	118	4.41	.51		
Αποπροσωποποίηση	25-34 έτη	8	4.70	.66	5.47	.005
	35-50 έτη	76	4.54	.96		
	50+ έτη	118	4.96	.82		
Προσωπική επίτευξη	25-34 έτη	8	2.37	.70	5.53	.005
	35-50 έτη	76	2.17	.61		
	50+ έτη	118	2.47	.60		

Επίσης, υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τριών επιπέδων μόρφωσης (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό) όσον αφορά τους παράγοντες *ικανοποίησης από το επάγγελμα* ($F_{2,200} = 7.08, p < .05$), *συναισθηματικής εξάντλησης* ($F_{2,200} = 4.12, p < .05$) και *απροσωποποίησης* ($F_{2,200} = 3.01, p < .05$) (Πίνακας 5), ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των επιπέδων μόρφωσης ως προς τη *σχέση με το διευθυντή* ($F_{2,200} = .83, p = .44$), τη *σχέση με συναδέλφους* ($F_{2,200} = .46, p = .63$), τη *σχέση με μαθητές* ($F_{2,200} = 2.61, p = .08$), τις *συνθήκες εργασίας* ($F_{2,200} = .22, p = .80$) και την *προσωπική επίτευξη* ($F_{2,200} = 1.26, p = .29$). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (LSD), το οποίο έδειξε ότι οι παράγοντες *ικανοποίηση από το επάγγελμα* και *απροσωποποίηση* αποδείχτηκε ότι έχουν υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό και έπονται με βασικό πτυχίο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ενώ, ο παράγοντας *συναισθηματική εξάντληση* είχε υψηλότερο σκορ στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο και διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 5. Διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Επίπεδο μόρφωσης	N	Mean	D	F	P
Ικανοποίηση από επάγγελμα	βασικό πτυχίο	126	4.64	.52	7.08	.001
	μεταπτυχιακό	71	4.33	.64		
	διδακτορικό	5	4.75	.18		
Συναισθηματική εξάντληση	βασικό πτυχίο	126	1.54	1.09	4.12	.018
	μεταπτυχιακό	71	1.98	1.19		
	διδακτορικό	5	1.07	1.10		
Απροσωποποίηση	βασικό πτυχίο	126	4.92	.82	3.01	.022
	μεταπτυχιακό	71	4.56	.99		
	διδακτορικό	5	4.92	.36		

Επιπλέον, τα ευρήματα της ANOVA υποστήριξαν ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ της εκπαιδευτικής εμπειρίας (0-5, 6-19, 20+ έτη) όσον αφορά τον παράγοντα της *απροσωποποίησης* ($F_{2,200} = 4.75, p < .05$) (Πίνακας 6), ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τη *σχέση με το διευθυντή* ($F_{2,200} = 1.28, p = .28$), της *σχέσης με τους συναδέλφους* ($F_{2,200} = 1.67, p = .19$), της *ικανοποίησης από το*

επάγγελμα ($F_{2,200} = 1.93$, $p = .15$), της σχέσης με τους μαθητές ($F_{2,200} = 2.89$, $p = .06$), τις συνθήκες εργασίας ($F_{2,200} = 1.60$, $p = .20$), τη συναισθηματική εξάντληση ($F_{2,200} = 1.03$, $p = .36$) και της προσωπικής επίτευξης ($F_{2,200} = 1.22$, $p = .30$). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (LSD), το οποίο έδειξε ότι ο παράγοντας *αποπροσωποποίηση* αποδείχτηκε ότι έχει υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 20 ετών, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία 0-5 και 6-19 ετών.

Πίνακας 6. Διαφορές ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Εκπαιδευτική εμπειρία	N	Mean	D	F	P
	0-5 έτη	14	4.90	.68		
Αποπροσωποποίηση	6-19 έτη	78	4.55	.94	4.75	.010
	20+ έτη	110	4.95	.84		

3.4 Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων Pearson παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ *ικανοποίησης από το επάγγελμα* και *σχέση με διευθυντή* ($r=.31$), *σχέση με συναδέλφους* ($r=.40$), *σχέση με μαθητές* ($r=.54$), *σχέση εργασίας* ($r=.33$) και *αποπροσωποποίηση* ($r=.61$), καθώς και αρνητική συσχέτιση με τη *συναισθηματική εξάντληση* ($r=-.54$). Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση εμφάνισε η *συναισθηματική εξάντληση* με τη *σχέση με διευθυντή* ($r=-.30$), τη *σχέση με συναδέλφους* ($r=-.36$), την *ικανοποίηση από το επάγγελμα* ($r=-.54$), τη *σχέση με μαθητές* ($r=-.37$), με τη *σχέση εργασίας* ($r=-.19$) και την *αποπροσωποποίηση* ($r=-.47$).

Πίνακας 7. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Σχέση με διευθυντή	-							
2. Σχέση με συναδέλφους	.40**	-						
3. Ικανοποίηση από επάγγελμα	.31**	.40**	-					

4. Σχέση με μαθητές	.22**	.40**	.54**	-			
5. Σχέση εργασίας	.41**	.39**	.33**	.35**	-		
6. Συναισθηματική εξάντληση	-.30**	-.36**	-.54**	-.37**	-.19**	-	
7. Αποπροσωποποίηση	.20**	.32**	.61**	.65**	.31**	-.47**	-
8. Προσωπική επίτευξη	-.19**	-.09	-.12	.09	.05	.26**	.11

3.5 Ανάλυση παλινδρόμησης

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για τον έλεγχο της επίδρασης της επαγγελματικής εξάντλησης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είχε στατιστική σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξάντλησης ($F_{(7,194)}=17.97, p<.001$) σε ποσοστό 39.3%. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξάντληση των εκπαιδευτικών είχε σε ποσοστό 7.6% στατιστική σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη της διάστασης της ικανοποίησης από το επάγγελμα ($\beta=-.31, t=-4.01, p<.001$), καθώς και σε ποσοστό 5.8% στατιστική σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη της διάστασης της αποπροσωποποίησης ($\beta=-.27, t=-3.45, p<.001$) και σε ποσοστό 6% στατιστική σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη της διάστασης της προσωπικής επίτευξης ($\beta=.21, t=3.52, p<.001$).

Πίνακας 8. Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς την επαγγελματική εξάντληση

	B	95%	CI B	SE	b	T
Ικανοποίηση από επάγγελμα	-.61	-.91,	-.31	.15	-.31	-4.01**
Αποπροσωποποίηση	-.35	-.55,	-.15	.10	-.27	-3.45**
Προσωπική επίτευξη	.38	.17,	.59	.11	.21	3.52**

* $p<.05$ ** $p<.001$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων, κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επιπλέον, η εξέταση πιθανών διαφορών των παραγόντων των παραπάνω μεταβλητών λόγω φύλου, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου, εκπαιδευτικής εμπειρίας και καθεστώτος απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκαν στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στους παράγοντες «ικανοποίηση από το επάγγελμα» και την «προσωπική επίτευξη», με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα «ικανοποίηση από το επάγγελμα», ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υψηλότερο σκορ στον παράγοντα «προσωπική επίτευξη» σε σύγκριση με τις γυναίκες. Αυτή η διαφορά αποτελεί ένδειξη ότι το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αποτελεί έναν χώρο όπου κυριαρχεί ένα έμφυλο αξιακό σύστημα, το οποίο διαμορφώνεται και εξυπηρετεί ανάγκες καταξίωσης του συγκεκριμένου φύλου (του ανδρικού). Παράλληλα, δεν αποκλείεται τυχόν πιο ισχυρή συναδελφική αλληλεγγύη και υπηρεσιακή αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των ανδρών εκπαιδευτικών, χωρίς φυσικά να αποκλείεται και οιαδήποτε τυχόν επιχειρηματολογία περί ενδεχομένως αυξημένων οικογενειακών ευθυνών και εξαρτήσεων που επιβαρύνουν ιδιαίτερα το γυναικείο φύλο. Σε παλαιότερες έρευνες έχει υποστηριχθεί η σημασία του φύλου για την αντίληψη όσον αφορά τις συγκεκριμένες παραμέτρους. Λεπτομερέστερα, βρέθηκε ότι οι άνδρες φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σύγκριση με τις γυναίκες (Ζουμπουλιά – Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017; Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014; Παπαναούμ, 2003; Παπαοικονόμου, 2017), εύρημα που δεν συνάδει άμεσα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν ότι διαφοροποιημένα αποτελέσματα επίσης έχουν εμφανίσει άλλοι ερευνητές (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, σε σύγκριση με τις γυναίκες, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης ή ότι δεν εκδηλώνονται καν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

(Δεσλή, 2017; Δημητριάδης και συν., 2012; Κορωνάκης, 2016; Παπαθωμόπουλος, 2013; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).

Επίσης, βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες «σχέση με τους συναδέλφους τους» και «συναισθηματική εξάντληση». Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι φαίνεται να έχουν χαμηλότερο σκορ στον παράγοντα «σχέση με τους συναδέλφους» και υψηλότερο σκορ στον παράγοντα «συναισθηματική εξάντληση» σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν εύλογα να αποδοθούν στο γεγονός ότι αφενός μεν οι μόνιμοι έχουν περισσότερα συμφέροντα (π.χ. προαγωγές, υπηρεσιακή καταξίωση κλπ), τα οποία δημιουργούν μεταξύ τους ανταγωνιστική σχέση, αφετέρου δε, τόσο η ανταγωνιστική αυτή σχέση, όσο και το επιπρόσθετο βάρος ευθύνης που έχουν σε σύγκριση με τους αναπληρωτές, οδηγούν αναπόφευκτα πιο κοντά σε μια κατάσταση συναισθηματικής εξάντλησης εντός του εργασιακού του πεδίου. Σε παρελθούσες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνονται περισσότερο ικανοποιημένοι (περιλαμβανομένης της συναδελφικής σχέσης) συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Παράλληλα βέβαια, υπήρξαν και έρευνες που δεν εμφάνισαν διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το καθεστώς απασχόλησής τους (Koutsodontis et al, 2019; Κορωνάκης, 2016), εύρημα που δείχνει ότι δεν αποτελούν αυτά τα αποτελέσματα απόλυτο κανόνα και ότι υπάρχουν ακόμη αδιερεύνητες κατευθυντήριες δυνάμεις (κοινωνικής, ψυχολογικής ή άλλης φύσεως) που διαμορφώνουν τους εν λόγω παράγοντες.

Επιπλέον, υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στους παράγοντες «σχέσης με τους συναδέλφους», «ικανοποίησης από το επάγγελμα», «σχέσης με τους μαθητές», «απροσωποποίησης» και «προσωπικής επίτευξης», με τους παράγοντες «σχέση με τους συναδέλφους» και «σχέση με τους μαθητές» να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-34 ετών και οι παράγοντες «ικανοποίηση από το επάγγελμα», «απροσωποποίηση» και «προσωπική επίτευξη» να έχουν υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών. Με άλλα λόγια, παρατηρείται μια τάση ταύτισης των νεαρότερων εκπαιδευτικών με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους μαθητές), ενώ οι γηραιότεροι - πιθανώς λόγω συσσωρευμένων απογοητεύσεων ή απομυθοποιήσεων περί της ιδανικής συναδελφικής και ευρύτερης διαπροσωπικής σχέσης ή του τέλειου εκπαιδευτικού ή μαθητή- έχουν επικεντρωθεί και επενδύσει το ενδιαφέρον τους κυρίως στο έργο και όχι στο ανθρώπινο

δυναμικό. Επιπλέον, είναι εύλογο ότι με την πάροδο της ηλικίας, τόσο περισσότερο ξεπερνάει κανείς το άμεσο και ενδεχομένως επιφανειακό ενδιαφέρον της επαφής με πρόσωπα, και γνωρίζει βαθύτερα το εργασιακό αντικείμενο, επικεντρώνοντας σε αυτό την ενέργεια και ενδεχομένως τη δημιουργικότητά του. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται και από πρότερες έρευνες, κατά τις οποίες διαπιστώθηκε ότι υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης φαίνεται να βιώνουν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (Zembylas & Papanastasiou, 2004; Ζουμπουλιά – Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017; Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010; Γρηγορίου, 2009). Ωστόσο, προέκυψαν και αντίθετα αποτελέσματα, καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας σημειώνουν υψηλότερη ικανοποίηση ως προς τα κίνητρα εργασίας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ υπήρξαν και έρευνες που δεν εμφάνισαν σημαντική διαφοροποίηση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ηλικία τους (Koutsodontis et al, 2019; Βουτσινά, 2013; Δεσλή, 2017; Παπαθωμόπουλος, 2013). Για μια ακόμη φορά, λοιπόν, γίνεται έτσι σαφής η ύπαρξη περαιτέρω αιτιών -πέραν της ηλικίας- που αναμένονται να εντοπισθούν σε μελλοντικές έρευνες, προκειμένου να σταθεί εφικτή η ακριβέστερη κατανόηση των συγκεκριμένων παραγόντων.

Ακόμη, υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τριών επιπέδων μόρφωσης όσον αφορά τους παράγοντες «ικανοποίησης από το επάγγελμα», «συναισθηματικής εξάντλησης» και «απροσωποποίησης», με τον παράγοντα «ικανοποίηση από το επάγγελμα» και την «απροσωποποίηση» να έχουν υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό και με βασικό πτυχίο, ενώ, ο παράγοντας «συναισθηματική εξάντληση» να έχει υψηλότερο σκορ στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό. Παρατηρείται, λοιπόν, εδώ συμπληρωματικά προς το προηγούμενο αποτέλεσμα, ότι όχι μόνο η συσσώρευση εμπειριών με την πάροδο της ηλικίας, αλλά και η υψηλή ακαδημαϊκή εξειδίκευση (επιπέδου διδακτορικού) τείνει να αυξάνει την επικέντρωση στο εκπαιδευτικό έργο. (Το γεγονός ότι όσοι έχουν μόνο βασικό πτυχίο τείνουν να έχουν ίδιο αποτέλεσμα με αυτούς που έχουν διδακτορικό, μπορεί να εξηγηθεί ότι αυτοί είναι συνήθως οι εκπαιδευτικοί αυξημένης ηλικίας.) Όσοι είναι κάτοχοι μόνο μεταπτυχιακού (και όχι διδακτορικού), είναι συνήθως ως γνωστό, σχετικώς νεαροί εκπαιδευτικοί, χωρίς περαιτέρω εμπάθυνση στο αντικείμενο, οπότε εξαντλούνται συναισθηματικώς. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με παλιότερες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από εκείνους που διαθέτουν μόνο βασικό πτυχίο σπουδών (Παπαθωμόπουλος, 2013; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016).

Επίσης, υπήρχαν διαφορές μεταξύ της εκπαιδευτικής εμπειρίας όσον αφορά τον παράγοντα «απροσωποποίηση», με υψηλότερα σκορ στους εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 20 ετών. Και πάλι, εμφανίζεται η τάση να επικεντρώνεται κανείς περισσότερο στο έργο και τη μέθοδο, παρά στην ανθρώπινη επαφή, με την πάροδο του χρόνου. Αυτό συνάδει με παλαιότερες ενδείξεις, ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σημειώνουν χαμηλότερη ικανοποίηση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων «ικανοποίησης από το επάγγελμα» και «σχέση με διευθυντή», «σχέση με συναδέλφους», «σχέση με μαθητές», «σχέση εργασίας» καθώς και «αποπροσωποποίηση». Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «συναισθηματικής εξάντλησης» και τη «σχέση με διευθυντή», τη «σχέση με συναδέλφους», τη «σχέση με μαθητές», τη «σχέση εργασίας» καθώς και την «αποπροσωποποίηση». Τέλος, ο παράγοντας «επαγγελματική εξουθένωση» των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προβλεφθεί σημαντικά από τους παράγοντες «επαγγελματική ικανοποίηση», «αποπροσωποποίηση» και «προσωπική επίτευξη». Ως εκ τούτου, το εργασιακό αντικείμενο φαίνεται να είναι στενά συνυφασμένο με το περιβάλλον του ανθρώπινου δυναμικού και το άμεσο ή έμμεσο κλίμα και ψυχολογικό αποτέλεσμα που αυτό δημιουργεί. Υποστηρίζεται δε, το συγκεκριμένο εύρημα από άλλες έρευνες, οι οποίες διατείνονται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετικές εργασιακές συμπεριφορές, υψηλά επίπεδα απόδοσης, κινήτρων και παραγωγικότητας (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014; Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011). Επιπρόσθετα, προτείνεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται θετικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, χαμηλά επίπεδα απόδοσης, κινήτρων και παραγωγικότητας, υψηλούς δείκτες κινητικότητας και απουσιών από την εργασία και επίσης ευνοεί αρνητικές εργασιακές συμπεριφορές (Αναστασίου, 2013).

4.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής των Τρικάλων, επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να βρουν ασφαλή γενίκευση για την εκπαιδευτική κοινότητα όλης της επικράτειας. Όσον αφορά την εγκυρότητα των στοιχείων, εξαρτάται, όπως και σε κάθε έρευνα βασιζόμενη σε ερωτηματολόγιο, από την ειλικρίνεια των ερωτώμενων. Διασφαλίζεται δε, κατά το δυνατό,

από την ανωνυμία τους, καθώς και την επισήμανση ότι οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς και όχι π.χ για δημοσιογραφία. Η διευκρίνιση των περιορισμών αυτών-όπως οφείλει να γίνεται σε κάθε έρευνα- είναι απαραίτητη για την διατύπωση αντίστοιχων μελλοντικών ερευνητικών ερωτημάτων και απαιτήσεων (λχ διεύρυνση δείγματος σε αστικές και αγροτικές περιοχές, σε ευρύτερα γεωγραφικά πλαίσια, σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, ειδικότητες ή είδη σχολείων κλπ), εμπλουτισμός και υποστήριξη της ποσοτικής έρευνας με πιο διεισδυτικότερα ποιοτικά δεδομένα, ώστε να εντοπισθούν ευκρινέστερα σχέσεις αιτιότητας. Επίσης, διαχρονική ανάλυση και παρακολούθηση της εξέλιξης στάσεων με την πάροδο της εκπαιδευτικής χρονιάς θα μπορούσε να αποτελεί ακόμη μια εκπαιδευτική πρόκληση.

4.3 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι υφίσταται αρνητική σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο. Ωστόσο, διεισδυτικότερα φάνηκε ότι η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο (μεταπτυχιακό και διδακτορικό), το φύλο αλλά και τα χρόνια υπηρεσίας, επηρεάζουν σημαντικά τους παράγοντες αυτούς. Το καθεστώς απασχόλησης (μόνιμοι ή αναπληρωτές) ασκεί επίσης μια αισθητή επίδραση στην αντίληψη των εν λόγω παραγόντων.

Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι υφίσταται ένας έμφυλος χαρακτήρας στο αξιακό ή υπηρεσιακό σύστημα του σχολείου, το οποίο ευνοεί το ανδρικό φύλο όσον αφορά τους υπό εξέταση παράγοντες, παρά την κάθε άλλο παρά ευκαταφρόνητη παρουσία γυναικών στο εκπαιδευτικό προσωπικό (ακόμη δε, και σε διευθυντικές θέσεις). Η μη μονιμότητα (δηλ. η ιδιότητα του αναπληρωτού) δεν χαρακτηρίζεται μόνο από το γνωστό και φυσιολογικό άγχος της αβεβαιότητας, αλλά και από ελαφρύτερη (πρακτικώς, πιο ευχάριστη) αντίληψη του εργασιακού κλίματος. Ταυτόχρονα, ο χρόνος (της βιολογικής ή υπηρεσιακής ηλικίας) φαίνεται να οδηγεί σε απομυθοποίηση των διαπροσωπικών σχέσεων στο εργασιακό πεδίο, και κατ' επέκταση (σε συνδυασμό μάλιστα με μια αναμενόμενη συσσώρευση εμπειρίας) σε επικέντρωση στο έργο καθ' αυτό. Παράλληλα, η ακαδημαϊκή εξειδίκευση -που δύναται να εξασφαλιστεί με διδακτορική και όχι απλώς με μεταπτυχιακή διατριβή, προκειμένου να φέρει αισθητό αποτέλεσμα όσον αφορά την αντίληψη των εν λόγω παραγόντων- δύναται να αναπληρώσει την ανωτέρω εμβάθυνση λόγω ηλικίας και επικέντρωση στο εργασιακό αντικείμενο.

4.4 Σημασία της έρευνας για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς

Η παρούσα έρευνα προσδοκάται να έχει ακαδημαϊκή και πρακτική αξία. Η ακαδημαϊκή της αξία σχετίζεται με την παραγωγή γνώσης σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση. Οι ενδογενείς παράμετροι, όπως το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και εξωγενείς όπως το καθεστώς απασχόλησης (μόνιμος-αναπληρωτής), συμπληρώνουν και κυρίως ενισχύουν το μέχρι τώρα θεωρητικό υπόβαθρο που αναπτύσσεται στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, εμπεριέχουν τα συγκεκριμένα ευρήματα και μια πρακτική προστιθέμενη αξία, καθώς δύνανται να αποτελέσουν εμπειρικές ενδείξεις για σχεδιασμό μελλοντικής πολιτικής σε θέματα πιο διεισδυτικά σχεδιασμένης ισότητας (ιδίως των φύλων) στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα μπορούσε επίσης εύλογα δυνάμει των συγκεκριμένων ευρημάτων, να υποστηριχθεί η ανάγκη πιο ισοβαρούς καταμερισμού ευθυνών και αρμοδιοτήτων μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών, παρέχοντας ως κίνητρα στους δε λχ ανάλογη επιπρόσθετη μοριοδότηση για μονιμοποίηση ή επιπλέον επιμίσθια. Όσον αφορά τη διαχείριση των ηλικιακών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών, θα μπορούσε ενδεχομένως να δοκιμαστεί μια μεθοδευμένη προώθηση εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις, ποικίλες αρμοδιότητες και σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, με ορισμένη προθεσμία και περιφορά (δηλ. όλοι να τοποθετούνται για ορισμένο χρόνο και σε όλες, κατά το δυνατόν, τις θέσεις, αρμοδιότητες, και διαφορετικά συναδελφικά/υπηρεσιακά περιβάλλοντα, ανεξαρτήτως ηλικίας ή εκπαιδευτικού επιπέδου, ανταμείβοντας αυτά τα δυο μόνο μισθολογικά). Με τον τρόπο αυτόν, δηλ. με τη συστηματική εναλλαγή καθηκόντων, αντικειμένων και συναδελφικών/υπηρεσιακών περιβαλλόντων, θα αποφευχθεί κατά το δυνατόν η εξουθένωση και θα διαφυλαχθεί η ικανοποίηση που θα προέρχεται από την αντίληψη της «εκ νέου» ενασχόλησης με το εκάστοτε αντικείμενο, αρμοδιότητα ή περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη

Allport, G.W. (1954). The Historical Background of Modern Social Psychology. In G. Lindzey, ed. Handbook of social psychology. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 45.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

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

Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A. (2006). Gender and Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout between Primary and High-School Teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.

Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B., Janssen, P. and Brouwer, J. (2000), Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress and coping*, 13 (3): 247-268.

Baron, R. (1986). *Behaviour in Organizations*, Allyn and Bacon, Newton, MA.

Bogler, R. (2001), The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37 (5): 662-683.

Chang, M.L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *MotivEmot* 37, 799–817.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.

Cropanzano, R., Rupp, D.E. & Byrne, Z.S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88, 160-169.

Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes,

reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.

Eagly, A. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25, 582 – 602.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.

Ejimofor, F (2007). *Principal Transformational leadership skills and their teacher job satisfaction in Nigeria: Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland State University, Ohio.*

Freudenberg, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83. Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5): 37-39.

Freudenberger, H.J. & North, G. (1985). *Women's Burnout: How to Spot it, How to Reverse it, and How to Prevent it*. NY: Doubleday.

Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work*. Hove: Psychology Press.

Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*. London: Falmer.

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3): 333-356.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets&Zeitlinger.

Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize It; What to Do about It. *Learning*, 7(5): 37-39.

Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout inventory. *Work and Stress*, 11(1): 94-100.

- Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59–78.
- Kefalidou, F., Vassilakis, N. & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(12): 1489-1495.
- 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.
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3): 22-53.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 469-76.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15, 354-358.
- Koustelios, A. (2005) Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42(2): 85-90.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job satisfaction and job burnout in education. *Psychology*, 8(1): 30-39.
- Koutsodontis, G., Varsanis, K., Belias, D., Rossidis, I., Koffas, S. and Sdrolias, L. (2019). Transformational leadership and Job Satisfaction on Teachers, *Proceedings of 4th International Conference for the Promotion of Innovation in Education*, 12-14 October 2018, University of Thessaly, Larissa.
- Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K.B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3): 192-207.

- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1): 223-233.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette, *Handbook of industrial and organizational psychology (1297-1343)*. Chicago: Rand McNally.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory (Manual)*. 2nd ed Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd Edition)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports* 3(13): 1710-1721.
- Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' Burnout, Depression, Role Ambiguity and Conflict. *Social Psychological Education*, 12, 295-314.
- Pines, A.M., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: The Free Press.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1): 60-76.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2): 28-32.
- Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20, 177-196.
- Shirom, A. & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures among two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13, 176-200.

Smith, P., Kendall, L. & Hullin, C. (1969). The measurement on satisfaction in Work and Retirement Randy Mc Nally Chicago IL

Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011). Burnout among Physical Education Teachers in Primary and Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7, 53-58.

Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L.J. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.

Weiss, H. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2): 173-194.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3): 357-374.

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Ίων.

Αναστασίου, Σ. (2013). Η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στην απόδοση των εργαζομένων, *ΕΣΔΟPoster*, 8-10 Ιουνίου, Λάρισα, 255-262.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διατριβή επιπέδου Master. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

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

Αραμπατζή, Ζ. (2009). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Βαρδιάμπαση, Ζ.Π. και Βρυωνίδης, Μ. (2017), Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 21-38.
- Βουτσινά, Μ. (2013). Η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ελληνικών παραδοσιακών χορών, *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόλια, Α. και Κουστέλιος, Α. (2014), Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory-TSI), *Επιστήμες της Αγωγής*, 2 (3): 195-214.
- Γκόλια, Α., (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας. Διδακτορική διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Γρηγορίου, Ι. (2009). Οι ψυχολογικοί παράγοντες που μεγιστοποιούν την εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής των νομών Αργολίδας, Αρκαδίας και Λακωνίας, *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δανηλίδου, Α. (2013). Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Masla, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης, *Διπλωματική Μελέτη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δεσλή, Ε. (2017). Οργανωσιακή δέσμευση, επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τόμος Β', Θεσσαλονίκη, 115-128.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητριάδης, Σ. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση: Η περίπτωση του Νομού Καβάλας. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δημητριάδης, Σ. και Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α): 741-752.

Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2013). Ψυχολογική Εξουσιοδότηση και συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά ειδικότητα. Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 6-7, 1-12

Δημητριάδης, Σ., Μπαντικός, Κ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. Τα Εκπαιδευτικά, (103-104), 29-40.

Δήμου, Ι. (2011), Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Δουγαλή, Ε. (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δουγαλή, Ε. (2019). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τόμος Β', Θεσσαλονίκη, 129-141.

Ζαβιτσανάκης, Π. (2019). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 2431-2434.

Ζουμπουλιά-Βαρδιάμπαση, Π. και Βρυωνίδης, Μ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο, Επιστήμες Αγωγής, 2, 21-41. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/317951012> [Ανάκτηση 12/12/2020]

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3(2): 18-28.

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. (2014). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Θεωρία & Σύγχρονη Έρευνα. Αθήνα: ΙΩΝ.

Ιωάννου, Χ. (2019). Ο ρόλος της παρακίνησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 2483-2492.

Κάμτσιος & Λώλης (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, 40-87.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. Ψυχολογία, 3(2): 71-85.

Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία: Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία. Μέρος 1ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, και Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 217-230.

Κατσιακιώρης, Ν. (2018), Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κεφαλίδου, Φ. (2015), Η ενδυνάμωση-παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κοζιώρη, Κ., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1): 35-57.

Κολέρδα, Σ. (2016). Σχέσεις Συνάφειας Ανάμεσα στα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Διευθυντή και της Ικανοποίησης που Νιώθουν οι Εκπαιδευτικοί από την Εργασία τους, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1: 653-661.

Κορωνάκης, Α. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση: μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην Κέρκυρα, 1ο Διεθνές Συνέδριο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη, 283-305.

Κούλης, Α. και Μπαγάκης, Γ. (2019). Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πρότυπα του TALIS 2013, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 2092-2101.

Κουστέλιος, Α. και Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, Ψυχολογία, 8(1): 30-39.

Κουτσοδόντης, Γ. (2019). Μετασηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση. Μελέτη Περίπτωσης οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λεβέντης, Χ., Αργυρίου, Α., Καρακιοζής, Κ. και Παπακίτσος, Ε.Χ. (2019, Ιανουάριος 28). Αποτύπωση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων, Περιοδικό CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα: Vnapharm. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/leventis-argiriou-karakiozis-papakitsos/recording-work-stress-occupational-exhaustion-school-directors.htm> [Ανάκτηση 21/12/2020]

Μακρή – Μπότσαρη Ε. &Ματσαγγούρας Η. (2003), Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδιατρικής Εταιρείας Ελλάδος.

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. Κίνητρο, 5, 157-172.

Μαυρογένη, Ε. (2019). Γνωρίσματα και διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Εύβοιας. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 824-832.

Μλεκάνης, Μ. (2005) Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα, Τυπωθήτω.

ΜουρκογιάννηΚρ., & Αντωνίου Α. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014 (536-547). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Μπαντούνα, Μ. και Ζωγόπουλος, Κ. (2019). Διαστάσεις της εργασίας που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Ηλείας, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 803-814.

Μπουραντάς, Δ. (1992). Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά, Αθήνα: Team.

Μπρούζος, Α. (2002). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων. Στο Δ. Καψάλη και Κατσίκη, Α. (Επιμ.), Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α΄ Τόμος, 127-140. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (2004) Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. , Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Ναλμπάντης, Ι. (2008). Διερεύνηση του επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συσχέτισή του με την επαγγελματική ικανοποίηση Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπαδόπουλος, Ι. (2008). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην ψυχοσωματική υγεία. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2014). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Τα εκπαιδευτικά, τευχ. 109-110, σελ. 179-208. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα http://www.taekpaideutika.gr/ekp_109-110/12.pdf στις 11/10/2017 [Ανάκτηση 18/12/2020]

Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1 (3): 37 – 55.

Παπαδοπούλου, Σ. (2020, Ιανουάριος 13). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, Περιοδικό CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα: Vipharm. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadopoulou-sofia/the-professional-satisfaction-of-teachers-papadopoulou-sofia.htm> [Ανάκτηση 18/12/2020]

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013, Δεκέμβριος). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 5(1): 143-222.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχος 11, 135-142.

Πατσάλης, Χ. και Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα «Προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο», Αθήνα, Α` τόμος, 784-786.

Πλατσίδου, Μ. και Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 49, 145 – 160.

Ρέμπελος, Δ., Μέρμηγκας, Κ., Κοϊνης, Αρ. και Αντωνίου, Σ.Α. (2015, Σεπτέμβριος 19). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η σχέση ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, Περιοδικό CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα: Vnapharm. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/rempelos-mermigkas-koinis-antoniou/burnout-teachers-rempelos-mermigkas-koinis-antoniou.htm> [Ανάκτηση 15/12/2020]

Ρούσσου, Μ. (2020, Ιούνιος 11). Τα Κίνητρα ως Παρωθητικός παράγοντας προς την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών, Περιοδικό CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα: Vnapharm. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/motivation-as-a-factor-contributing-to-teachers-job-satisfaction-roussou-maria.htm>[ανάκτηση 20/11/2020]

- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, 45: 53-75.
- Σουσαμίδου, Α., Μυλωνά, Ζ., Τυρέλη, Β. (2012). Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημειώσεις μαθήματος. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10(1), 142-186.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1): 80-100.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2019). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και εργασιακή ικανοποίηση: Μία σύγχρονη διελκυστίνδα; Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 126-136.
- Τσιβγιούρας, Σ. (2018). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εργασιακό Άγχος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Μαγνησίας, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΤΕΙ Θεσσαλίας.
- Φαναριώτης, Ο. (2001). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, τόμος Β', Αθήνα: Σταμούλη.
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε., & Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 6(1): 50-64.
- Φράγος, Κ. (2016). Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα και την ικανοποίηση στην εργασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4 (1): 7 – 18.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά στοιχεία

E1	Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	
E2	Ηλικία	25-34	35-50	50+
E3	Μορφωτικό επίπεδο	Πανεπιστήμιο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
E4	Εκπαιδευτική εμπειρία	0-5	6-19	20+
E5	Καθεστώς απασχόλησης	Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια	

Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (Teachers' Satisfaction Inventory–TSI)

Για το χρονικό διάστημα που εργάζεσθε στο συγκεκριμένο σχολείο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
		1	2	3	4	5
E1	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.					
E2	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.					
E3	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.					
E4	Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου.					
E5	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.					
E6	Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζομαι.					
E7	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.					
E8	Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.					
E9	Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.					
E10	Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.					
E11	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.					
E12	Η δουλειά μου είναι δημιουργική.					
E13	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.					

E14	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.					
E15	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.					
E16	Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.					
E17	Οι μαθητές μου με σέβονται.					
E18	Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κ.λπ.) είναι ευχάριστος.					
E19	Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.					
E20	Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.					

**Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης [Maslach Burnout
Inventory – Educators Survey (M.B.I. – E.S.)]**

		ποτέ	Μερικές φορές τον χρόνο	Μια φορά τον μήνα	Μερικές φορές τον μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
		0	1	2	3	4	5	6
Eα1	Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.							
Eα2	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.							
Eα3	Νιώθω άδειος/ια, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος.							
Eα4	Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.							
Eα5	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.							
Eα6	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.							
Eα7	Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια... νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.							
Eα8	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.							
Eα9	Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.							
Eβ1	Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.							
Eβ2	Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.							
Eβ3	Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά							

	αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.							
Eβ4	Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.							
Eβ5	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.							
Eγ1	Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.							
Eγ2	Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.							
Eγ3	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.							
Eγ4	Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.							
Eγ5	Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.							
Eγ6	Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.							
Eγ7	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.							
Eγ8	Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.							