



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Η επαγγελματική εξάντληση (burn out) των εκπαιδευτικών
Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο
φαινόμενο μετανάστευσης»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΑΘΗΝΑ ΣΠΑΝΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΚΩΝΣΤΑΝΤΝΟΣ ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ**

ΒΟΛΟΣ, 2022

Η ΑΘΗΝΑ ΣΠΑΝΟΥ, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Η επαγγελματική εξάντληση (burn out) των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΑΘΗΝΑ ΣΠΑΝΟΥ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία με θέμα « Η επαγγελματική εξάντληση (burn out) των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης», στοχεύει στην αξιολόγηση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης.

Ειδικότερα αποσκοπεί στο να διαπιστώσει ποια είναι τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης, εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης, εάν η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους στοιχεία ή από τον τύπο του σχολείου και τέλος εάν η επαγγελματική εξουθένωση είναι απόρροια της έλλειψης επαρκούς παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Για την απάντηση των ερευνητικών αυτών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος προκειμένου να ελεγχθούν τα επίπεδα επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης.

Από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων που προέκυψαν από τη διενέργεια του ερωτηματολόγιου, διαπιστώθηκε ότι το ύψος της συναισθηματικής εξουθένωσης των ερωτώμενων κυμαίνονταν σε μέτρια επίπεδα, αν και οι τρεις διαστάσεις της έδωσαν διαφορετικά αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων κυμάνθηκε αρκετά χαμηλά, λίγο αυξημένη παρατηρήθηκε η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης με τα επίπεδά της να κυμαίνονται περίπου στο μέσο της κλίμακας, και τέλος και η αποπροσωποποίηση ήταν αυτή η διάσταση που εντοπιζόταν στους εκπαιδευτικούς συχνότερα σε ένα επίπεδο τέσσερα, στην κλίμακα συχνότητας από το 0 μέχρι το 6.

Επιπρόσθετα, με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, με πιο έντονη σχέση να εμφανίζεται ανάμεσα στην ικανοποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων. Ωστόσο, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων τόνισε αυτήν την αρνητική σχέση. Όσον αφορά, στην επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μόνες στατιστικά σημαντικές

διαφορές εντοπίστηκαν στην εργασιακή σχέση, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο έντονα συμπτώματα εργασιακής εξουθένωσης από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους.

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή παρακίνηση συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, με πιο έντονη σχέση να εμφανίζεται ανάμεσα στην εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση. Δηλαδή, με άλλα λόγια, η ύπαρξη παρακίνησης οδηγεί σε μειωμένο αίσθημα αποπροσωποποίησης στον χώρο εργασίας.

Abstract

The present work on "The professional exhaustion (burn out) of Primary Education teachers serving in schools with a strong migration phenomenon", aims to assess the dimensions of the professional exhaustion of primary education teachers serving in schools with a strong migration phenomenon. In particular, it aims to determine the levels of emotional exhaustion of teachers who teach in schools with a high level of immigration, if there is a link between job satisfaction and burnout, if teachers' burnout is influenced by their demographics and occupation or by type of school and finally if burnout is the result of a lack of adequate motivation of teachers.

To answer these research questions, the quantitative method was chosen in order to control the levels of professional exhaustion of primary school teachers serving in schools with a strong migration phenomenon.

From the analysis of the primary data that emerged from the conduct of the questionnaire, it was found that the level of emotional exhaustion of the respondents was moderate, although its three dimensions gave different results. More specifically, the lack of personal achievement was quite low, the dimension of emotional exhaustion was observed slightly increased with its levels fluctuating around the middle of the scale and finally depersonalization was the dimension that was most often found in teachers at level four on the scale.

In addition, based on the results of the correlation test performed, it was found that job satisfaction is negatively correlated with all three dimensions of burnout with a stronger relationship appearing between satisfaction and lack of personal achievement. However, the existence of statistically significant relationships highlighted this negative relationship. Regarding the effect of demographic factors on teachers' burnout, it should be noted that the only statistically significant differences were found in the employment relationship and full-time teachers show more severe symptoms of burnout than their substitute colleagues.

Finally, based on the results of the correlation test performed, it was found that work motivation is negatively correlated with all three dimensions of burnout with a stronger relationship appearing between burnout and depersonalization. That is, in other words, being motivated leads to a reduced sense of depersonalization in the workplace.

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος του μεταπτυχιακού «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας διαδραμάτισαν ορισμένοι άνθρωποι οι οποίοι με τις συμβουλές τους με βοήθησαν να φέρω εις πέρα την συγκεκριμένη μελέτη.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον καθηγητή και επιβλέπον της διπλωματικής μου εργασίας κ. Κωνσταντίνο Παπαχριστόπουλο για την άμεση συμπαράσταση, την παροχή πολύτιμης βοήθειας και ουσιαστικών γνώσεων και παρατηρήσεων, σε όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας. Στην συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την εξεταστική μου επιτροπή την καθηγήτρια Ε. Ανδρέου καθώς και την καθηγήτρια Π. Δημητροπούλου για τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις τους για την συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Κλείνοντας, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους γονείς μου για την ηθική τους συμπαράσταση, για τις θυσίες τους και τις δυσκολίες τους που αντιμετώπισαν όλα αυτά τα χρόνια προκειμένου να πραγματοποιήσω εγώ όλα τα όνειρα μου. Για τον λόγο αυτό, η διπλωματική μου εργασία αφιερώνεται στους γονείς μου.

ΑΘΗΝΑ Κ. ΣΠΑΝΟΥ

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο	41
Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση	41
Πίνακας 3. Μορφωτικό επίπεδο.....	42
Πίνακας 4. Σχέση εργασίας	42
Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	42
Πίνακας 6. Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	43
Πίνακας 7. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων.....	51
Πίνακας 8. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων.....	52
Πίνακας 9. Η συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης	54
Πίνακας 10. Η συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης	55
Πίνακας 11. Η συσχέτιση της Αυτονομίας με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης	56
Πίνακας 12. Η συσχέτιση της Προκοινωνικότητας με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης	57
Πίνακας 13. Η επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης .	58
Πίνακας 14. Η επίδραση της σχέσης εργασίας στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης	58
Πίνακας 15. Η επίδραση της Κατάρτισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης.....	59
Πίνακας 16. Η επίδραση των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης	60

Περιεχόμενα Γραφημάτων

Διάγραμμα 1. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων.....	44
Διάγραμμα 2. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων II	44
Διάγραμμα 3. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επίδρασης της εργασίας των ερωτώμενων.....	46
Διάγραμμα 4. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Από-προσωποποίησης των ερωτώμενων.....	47
Διάγραμμα 5. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των ερωτώμενων.....	48
Διάγραμμα 6. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής εξάντλησης των ερωτώμενων	49
Διάγραμμα 7. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων.....	50
Διάγραμμα 8. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων.....	52
Διάγραμμα 9. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων.....	53
Διάγραμμα 10. Η επίδραση της σχέσης εργασίας στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης.....	59

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	5
Ευχαριστίες	6
Περιεχόμενα Πινάκων	7
Περιεχόμενα Γραφημάτων.....	8
Περιεχόμενα.....	9
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	12
1.1. Προβληματική της έρευνας.....	12
1.2. Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης	13
Θεωρητικό Μέρος.....	15
Κεφάλαιο 2: Η επαγγελματική εξάντληση (Burn out)	15
2.1. Η αποσαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης – επαγγελματική εξάντληση	15
2.2. Θεωρητικά Μοντέλα Εμφάνισης και Ανάπτυξης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	16
2.3. Τα Αίτια και οι Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	18
2.4. Η Μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	20
Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	22
3.1. Οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	22
3.2. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης.....	25
3.3. Αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης	30
3.4. Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης	32
3.5. Ο ρόλος της εργασιακής παρακίνησης σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου και του κλίματος του σχολείου	34
3.6. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.....	35
Ερευνητική Μεθοδολογία.....	37
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος έρευνας	37

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	37
4.2. Μεθοδολογία έρευνας.....	37
4.3. Δειγματοληψία	37
4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	38
4.5. Στατιστική ανάλυση.....	39
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	41
5.1 Τα Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	41
5.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	43
Διάγραμμα 1. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων	44
Διάγραμμα 2. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων II.....	44
5.3. Η επίδραση της εργασίας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης..	45
Διάγραμμα 3. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επίδρασης της εργασίας των ερωτώμενων	46
5.4. Η Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	47
5.4.1. Η διάσταση της Από-προσωποποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	47
5.4.2. Η διάσταση της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	48
Διάγραμμα 5. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των ερωτώμενων	48
5.4.3. Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	48
Διάγραμμα 6. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής εξάντλησης των ερωτώμενων	49
5.5. Η Εργασιακή Παρακίνηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	49
Διάγραμμα 7. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων	50
5.6. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών.....	51
Διάγραμμα 8. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων	52
Διάγραμμα 9. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων	53
5.7. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών	58

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα	61
Κεφάλαιο 7: Προτάσεις για έρευνα.....	64
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	65
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	65
Διεθνείς Βιβλιογραφία.....	67
Παράρτημα.....	87

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Προβληματική της έρευνας

Η ολοένα και πιο πολιτιστικά ποικιλόμορφη φύση των σύγχρονων κοινωνιών αποτελούν μια αυξανόμενη πρόκληση για τα σχολεία του σήμερα. Σύμφωνα με τα δεδομένα του ΟΟΣΑ (2015), το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρέθηκε στο Λουξεμβούργο (52,0%) και ακολούθησε, μεταξύ άλλων, ο Καναδάς (30,1%), η Αυστραλία (25,0%), οι Ηνωμένες Πολιτείες (23,1%), και το Ηνωμένο Βασίλειο (16,7%), που ήταν πάνω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (11,4%). Κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ ήταν η Νορβηγία (12,0%), η Δανία (10,7%), η Τσεχία (3,4%), το Μεξικό (1,2%), και τέλος η Κορέα (0,1%) (ΟΟΣΑ, 2015).

Οι περισσότερες δυτικές κοινωνίες βρίσκονται επί του παρόντος σε κατάσταση εντυπωσιακών δημογραφικών αλλαγών. Αυτές οι αλλαγές αντικατοπτρίζονται εκ πρώτης στα σχολεία (Rego & Nieto, 2000). Τα σχολεία, αποτελούν εκπαιδευτικά ιδρύματα κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη του πολιτισμού και την προσαρμογή των μεταναστών (Fortuin et al., 2014, Horenczyk & Tatar, 2012).

Συνολικά, αυτές οι στατιστικές δείχνουν ότι ο πληθυσμός των προσφύγων και των μεταναστών έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες και φαίνεται να βρίσκεται σε ανοδική τροχιά. Με την αύξηση του αριθμού των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, θα είναι σημαντικό να προσαρμόζονται στις ανάγκες που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά και οι οικογένειές τους (Nwosu et al., 2014).

Τα σχολικά συστήματα που αποτυγχάνουν να κάνουν αυτήν την προσαρμογή είναι πιθανό να καλύπτουν ανεπαρκώς τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων και μεταναστών, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε συνεχείς κύκλους αρνητικών αποτελεσμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων 10 ετών υπήρξε μια τεράστια εισροή παιδιών προσφύγων και μεταναστών και των οικογενειών τους στις δυτικές χώρες, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων κρίνεται απαραίτητη (Kosic, 2004, Migration Policy Institute, 2011).

Όλα τα παραπάνω συναινούν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω του έντονου φαινομένου της μετανάστευσης, έρχονται ολοένα και περισσότερο αντιμέτωποι με την πρόκληση της προσαρμογής στις ανάγκες των παιδιών αυτών, χωρίς συχνά να έχουν ούτε την κατάρτιση, ούτε τις απαραίτητες συνεργασίες για το σκοπό αυτό.

1.2. Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι μελετητές θεωρούν αναγκαίο να ερευνήσουν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ένταξη. Με τον τρόπο αυτό, προσπάθησαν να κατανοήσουν κατά πόσο ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να πραγματοποιήσει με επιτυχία την διδασκαλία του σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Η Goodwin στο άρθρο της « Who is in the Classroom Now? Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children», προσπάθησε να εντοπίσει κατά πόσο καλά είναι οι προετοιμασμένοι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί να υποδεχτούν και να συνεργαστούν στις σχολικές τους τάξεις τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην συνέχεια, υπήρξαν ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν την επιρροή των αλλοδαπών μαθητών στην σχολική τάξη και στο σχολικό κλίμα. Τέλος, υπήρξαν και αρκετοί μελετητές οι οποίοι εξέτασαν πως αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές στη σχολική τάξη και κατά πόσο τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα επηρεάζονται από το κλίμα του σχολείου.

Η Chang μέσω της μελέτης «Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth», προσπάθησε να ερευνήσει κατά πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική υποστήριξη επηρεαζόμενη από την πολυπολιτισμικότητα στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των Ασιατών και των Ισπανόφωνων μαθητών που ζουν στη Αμερική.

Ελάχιστοι είναι οι μελετητές, και ειδικότερα στην Ελλάδα, οι οποίοι έχουν μελετήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με αλλοδαπούς μαθητές. Στο εξωτερικό κυρίως υπάρχουν έρευνες οι οποίες μελετούν το άγχος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Υπάρχει λίγη εμπειρική έρευνα που εστιάζει στους παράγοντες (σχετιζόμενη με την πολυπολιτισμικότητα) που μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξάντληση.

Για το λόγο αυτό, η τρέχουσα μελέτη έχει ως σκοπό να εξετάσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης, εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης, εάν η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους στοιχεία ή από τον τύπο του σχολείου, και τέλος εάν η

επαγγελματική εξουθένωση είναι απόρροια της έλλειψης επαρκούς παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2: Η επαγγελματική εξάντληση (Burn out)

2.1. Η αποσαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης – επαγγελματική εξάντληση

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση ή επαγγελματική εξάντληση, αποτελεί μια σύνθετη και ευρεία έννοια (Maslach et al., 2001), η οποία ξεκίνησε να μελετάται από το 1970 και μετά, με πρωτοπόρους τον ψυχίατρο Freudenberger (1975) και την κοινωνική ψυχολόγος Maslach (1976), από κλινική και ψυχοκοινωνική προσέγγιση, αντίστοιχα. Σύμφωνα με τους Edlwithc και Brodsky (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί την απώλεια την ενεργητικότητας για την εργασία, λόγω των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν.

Με άλλα λόγια, κατά την επαγγελματική εξάντληση το άτομο από τον αρχικό ενθουσιασμό οδεύει σταδιακά στη στασιμότητα και έπειτα στην απάθεια. Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), το άτομο με επαγγελματική εξουθένωση βιώνει συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική εκπλήρωση, ως αποτέλεσμα της ασυμφωνίας του εργαζόμενου και της εργασίας του.

Καθώς λοιπόν κλείνουν 40 πλέον χρόνια έρευνας και πρακτικής σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, διαπιστώνει κανείς ότι η εξουθένωση αναφέρεται στην ψυχολογική αυτή κατάσταση που με την πάροδο του χρόνου, οι εργαζόμενοι χάνουν την ικανότητα να συνεισφέρουν στην εργασία τους. Με άλλα λόγια ενώ πρακτικά συνεχίζουν να εργάζονται, η εργασιακή τους καθημερινότητα είναι παγωμένη και απρόσωπη, σαν οι ίδιοι να απουσιάζουν από εκεί. Όταν επομένως, εξαντλείται η ικανότητα των εργαζομένων να διατηρούν ενεργή συμμετοχή που έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στην εργασία, οδηγούνται στο “burn out”.

Για το λόγο αυτό, σήμερα πλέον, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα καλά τεκμηριωμένο και μελετημένο ακαδημαϊκό αντικείμενο, για το οποίο υπάρχουν πλέον χιλιάδες δημοσιεύσεις σε βιβλία και επιστημονικά περιοδικά (Schaufeli & Enzmann, 1998, Maslach et al., 2001, Halbesleben και Buckley, 2004).

2.2. Θεωρητικά Μοντέλα Εμφάνισης και Ανάπτυξης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει στον πυρήνα του την παράμετρο της συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach et al., 2001). Η παράμετρος αυτή ουσιαστικά αποτυπώνει την ατομική διάσταση του στρες με κύρια συμπτώματα την κόπωση και την αποστράγγιση των ψυχικών και φυσικών πόρων του ατόμου που φαίνεται διαρκώς να έχει μια χαμηλή ενέργεια (Evers, Tomic & Brouwers, 2004).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρά το ότι η επαγγελματική εξουθένωση και το στρες αποτελούν δύο έννοιες που μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, αλλά δεν είναι ίδιες. Αναλυτικότερα, το στρες μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε εξάντληση, αλλά η επαγγελματική εξουθένωση δεν μπορεί να είναι μόνο αποτέλεσμα του (Farber, 2000).

Μία ακόμη παράμετρος πέρα από την συναισθηματική εξάντληση είναι και αποπροσωποποίηση, κατά την οποία το άτομο εμφανίζει συμπτώματα κυνικότητας και αδιαφορίας στα άτομα με τα οποία εργάζεται. Η αποπροσωποποίηση στην ουσία αποτελεί μια βαθύτερη ανάγκη του ατόμου να λάβει μια απόσταση από το ρόλο της εργασίας του, διότι τον εξαντλεί συναισθηματικά (Maslach et al., 2001). Με άλλα λόγια αποτελεί έναν αμυντικό μηχανισμό του ατόμου όταν νιώθει ότι δεν διαθέτει άλλους συναισθηματικούς πόρους (Tschannen-Moran, Uline, Hoy & Mackley, 2000) και από κάποιος έχει αναφερθεί και ως μηχανισμός πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί και η μειωμένη προσωπική εκπλήρωση (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993). Τυπικό σύμπτωμα της μειωμένης προσωπικής εκπλήρωσης είναι η μειωμένη εργασιακή απόδοση, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και η έλλειψη προσπάθειας αντιμετώπισης των αναδυόμενων προβλημάτων (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η επαγγελματική εξουθένωση έχει ως κύριες διαστάσεις την εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την μειωμένη προσωπική εκπλήρωση (Maslach, 2003). Το τρισδιάστατο αυτό μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πλέον ευρέως αποδεκτό, αν και έχει προταθεί και μια άλλη θεώρηση, όπου ο κυνισμός διαχωρίζεται από την αποπροσωποποίηση και θεωρείται ως τέταρτη ξεχωριστή διάσταση (Salanova et al., 2005).

Επιπρόσθετα, στην αρχή οι μελέτες εντόπιζαν την εξουθένωση μέσα στις ανθρώπινες υπηρεσίες (Maslach et al., 1996), στα τέλη της δεκαετίας του 1980 αρχίζει να αναγνωρίζεται και εκτός των ανθρώπινων υπηρεσιών και έτσι σταδιακά επεκτείνεται από τις περιπτώσεις έντονων απαιτήσεων εξυπηρέτησης και σε εργασίες που απαιτούν καθοδήγηση, δημιουργικότητα ή επίλυση προβλημάτων (Cho et al., 2006, Gellert & Kuipers, 2008).

Ο αποφασιστικός παράγοντας για την εργασιακή εξουθένωση μπορεί να είναι η φύση της εργασιακής ζωής και το ευρύ πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνει το έργο, ως μία επίμονη ανισορροπία των απαιτήσεων σε σχέση με τους πόρους (Aiken et al., 2001, Bakker & Demerouti, 2007). Ειδικότερα, όταν οι απαιτήσεις αυξάνονται οι πόροι αδυνατούν να συμβαδίσουν με τις ανάγκες τους. Εκεί μπορεί να είναι ανεπαρκές το προσωπικό, ο εξοπλισμός, οι προμήθειες ή ο χώρος, έτσι ώστε να καλυφθεί η ζήτηση (Aiken et al., 2002).

Οι ανεπαρκείς ευκαιρίες για ξεκούραση και ανάκτηση της εξαντλημένης ενέργειας επιδεινώνουν τον εξαντλητικό αντίκτυπο των ανισορροπιών ζήτησης και πόρων. Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι και τα κίνητρα εργασίας (Hemingway & MacLagan, 2004). Οι εργαζόμενοι μπορεί να έχουν προσωπικές αξίες που διαφέρουν από αυτές των εκάστοτε οργανώσεων και επιχειρήσεων.

Για παράδειγμα, ένας λιανοπωλητής μπορεί να ενδιαφέρεται περισσότερο για το ποίότητα εξυπηρέτησης πελατών παρά για την επίτευξη των στόχων πωλήσεων. Η πιθανότητα σύγκρουσης αξιών αυξάνεται καθώς μειώνεται η δέσμευση οργανισμού και εργαζόμενου (Martin & Siehl, 1983, McDonald et al., 2005). Συνήθως κανένα από τα δύο αυτά μέρη δεν είναι έτοιμο να κάνει ισόβια δέσμευση και κατά συνέπεια, οι εργαζόμενοι είναι λιγότερο πρόθυμοι να αφήσουν στην άκρη τις προσωπικές τους κλίσεις ή αξίες για το καλό της εταιρείας. Επίσης, μια άλλη μορφή σύγκρουσης εμφανίζεται μεταξύ των δηλωμένων αξιών του οργανισμού και των δράσεων της εκάστοτε επιχείρησης ή οργανισμού (Argyris, 1982).

Όταν δηλαδή, υπάρχει χάσμα μεταξύ των οργανωτικών προθέσεων και της εργασιακής πραγματικότητας, οι εργαζόμενοι βιώνουν μια εταιρική υποκρισία. Χαρακτηριστικά, οι οργανώσεις του δημόσιου τομέα στον εικοστό πρώτο αιώνα συχνά δηλώνουν ιδανικούς στόχους που υπερβαίνουν τους πόρους τους (Potter et al., 2007). Η συστημική αυτή ανισορροπία των απαιτήσεων σε πόρους προάγει την εξάντληση των εργαζομένων και μειώνει την επαγγελματική αποτελεσματικότητα (Schaufeli, 2006, Schaufeli & Bakker, 2004).

Συχνά, η τρέχουσα διαχείριση σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία αναγκάζει τα άτομα να αγωνίζονται να χαράξουν πορεία μέσα από πολύπλοκα, αντιφατικά και, μερικές φορές, εχθρικά θεσμικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να είναι ευάλωτα στην εξάντληση, τον κυνισμό και την αναποτελεσματικότητα, που οδηγούν την εξουθένωση. Το φαινόμενο της εξουθένωσης έχει εξελιχθεί από έναν εξειδικευμένο επαγγελματικό κίνδυνο σε ένα διάχυτο κίνδυνο στο χώρο εργασίας.

Είναι φανερό, ότι οι βασικοί παράγοντες που προκαλούσαν παλιότερα εξουθένωση είναι ίδιοι με αυτούς που σήμερα οδηγούν τους εργαζόμενους στην επαγγελματική τους εξάντληση. Οι πιο σημαντικοί σήμερα φαίνονται να είναι η ανισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και πόρων στην εργασία και η σύγκρουση μεταξύ αξιών (δηλαδή μεταξύ προσωπικών αξιών και των αξιών του οργανισμού, και μεταξύ των επίσημα δηλωμένων οργανωτικών τιμών και των τιμών σε δράση (Golembiewski, et al., 1996, Perrewe, et al., 2002, Savicki, 2002).

Όμως, σήμερα η επαγγελματική εξουθένωση αφορά όλο τον κόσμο. Στην έρευνα του ο Pines (2003), έδειξε ότι παρά τις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες η επαγγελματική εξουθένωση είναι πιο διαδεδομένη στους Εβραίους και τους Άραβες Ισραηλινούς. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά, η εξουθένωση μελετήθηκε και στην υπόλοιπη Δυτική και Ανατολική Ευρώπη, την Ασία, την Μέση Ανατολή, την Λατινική Αμερική, την Αυστραλία και την Νέα Ζηλανδία. Τέλος, από το 2000 και έπειτα, η έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση εξαπλώθηκε στην Αφρική, την Κίνα και την ινδική χερσόνησο. Γενικά, το ενδιαφέρον για την εξουθένωση φαίνεται να εξαπλώνεται παράλληλα με την οικονομική ανάπτυξη των χωρών.

Η παγκοσμιοποίηση και η ιδιωτικοποίηση έχουν προκαλέσει ραγδαίες αλλαγές στο σύγχρονο τοπίο της επαγγελματικής ζωής. Οι νέες συνθήκες της αγοράς απαιτούν αύξηση των απαιτήσεων εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, ανάγκη υιοθέτησης νέων τύπων εργασίας, πίεση υψηλότερης παραγωγικότητας και ποιότητας εργασίας και πίεση χρόνου. Αυτά μπορεί να οδηγήσουν τον εργαζόμενο σε εξουθένωση, κάτι που έχει έντονα παρατηρηθεί στις ταχέως αναπτυσσόμενες χώρες, όπως η Ινδία (Kulkarni, 2006).

2.3. Τα Αίτια και οι Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να είναι αυτά που αφορούν το εργασιακό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα το άγχος ή η μεγάλη εργασιακή πίεση, οι

ελλείψεις προσωπικού που οδηγούν στην υπερφόρτωση του εργαζομένου, η έλλειψη συναισθηματικής και ψυχολογικής στήριξης από τους συναδέλφους, το υπερφορτωμένο ωράριο εργασίας κ.α. (Maslach & Jackson, 1985), καθώς και αυτά που αφορούν τις κοινωνικές πτυχές των εργαζομένων, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα ίδια τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου (Παππά, 2008).

Σύμφωνα με τους Balch et al. (2009), τα κύρια αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι κακές οικονομικές απολαβές, το υπερφορτωμένο ωράριο, η ηλικία του εργαζομένου και οι σχέσεις του μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετοι παράγοντες έχουν διαπιστωθεί, ότι είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η προσωπική αντοχή του ατόμου σε εργασιακές πιέσεις και η γενικότερη ψυχολογική κατάσταση του εργαζομένου (Παππά, 2008). Στα παραπάνω, οι Schaufeli et al (2009), προσθέτουν τον παράγοντα της μη υποστήριξης από την διοίκηση, ως ένα σημαντικό αίτιο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ακόμη, πολλές είναι οι μελέτες που αναφέρουν τα ατομικά αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως ο φόβος της αποτυχίας (Lee & Ashforth, 1993), ο αδιευκρίνιστος ρόλος (Bakker et al., 2005), οι ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες (Maslach & Jackson 1997), την ηλικία και το φύλο του εργαζομένου (Heim, 1992, Schaufeli & Bakker, 2004) και τέλος τις αμοιβές της εργασίας (Dimitropoulos & Filippou, 2008). Από την άλλη πλευρά, πολλές έρευνες αναφέρονται στα περιβαλλοντικά αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία μπορεί να είναι οι κακές συνθήκες εργασίας (Lee & Ashforth, 1993), η αδιαφορία από μέρους της διοίκησης (Leiter & Schaufeli, 1993) και η έλλειψη επαρκούς προσωπικού (Waddel, 2008).

Όμως, όποια και αν είναι τα αίτια που φτάνουν τον εργαζόμενο στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι επιπτώσεις τους είναι πολλές. Χαρακτηριστικά, στον ιατρικό κλάδο πιθανές επιπτώσεις είναι τα ιατρικά σφάλματα (Shanafelt et al., 2010). Επίσης, έχουν παρατηρηθεί επιπτώσεις καταχρηστικών συμπεριφορών (αλκοόλ-ναρκωτικά) και προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και ανάρμοστων συμπεριφορών στον εργασιακό χώρο, και τάσεις απομόνωσης (Balch et al., 2009).

Σύμφωνα με τους Shirom & Melamed (2005), οι επιπτώσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να είναι κλινικές, επαγγελματικές ή ψυχολογικές. Οι κλινικές αφορούν την υγεία και την φυσική κατάσταση του εργαζομένου με συνηθέστερα είναι η υψηλή αρτηριακή πίεση, οι δυσκολίες ύπνου, οι αυξομειώσεις βάρους και τα γαστρεντερικά προβλήματα (Cushway & Tyler, 1998). Όσον αφορά στις επαγγελματικές επιπτώσεις, αφορούν κυρίως τη μειωμένη εργασιακή απόδοση και τις

συχνές άδειες (Griffith et al, 1999). Τέλος, οι ψυχολογικές επιπτώσεις αφορούν την ψυχική υγεία του εργαζόμενου και ως συνηθέστερη επίπτωση αναφέρεται η κατάθλιψη και ακολουθούν το στρες, η ανία, η ευερεθιστότητα και η καχυποψία (Cushway, 1992).

2.4. Η Μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ένα από τα πρώτα εργαλεία για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν οι ζωγραφιές των Haack και Jones (1983). Ειδικότερα, ζητήθηκε από 26 νοσηλευτές να ζωγραφίσουν πόσο εξουθενωμένοι αισθάνονται και έπειτα οι ζωγραφιές αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες (από καθόλου εξουθενωμένος μέχρι πολύ εξουθενωμένος). Κοινά γνωρίσματα στις ζωγραφιές, όσων νοσηλευτών ένιωθαν πολύ εξουθενωμένοι, ήταν η απομόνωση, η αδυναμία και το αίσθημα του πληγωμένου ή σπασμένου. Παρά τα θετικά αποτελέσματα που έδωσε η μέθοδος αυτή, δεν είχε ευρεία αποδοχή, επειδή τα κριτήρια της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ήταν σαφώς ορισμένα.

Ένα άλλο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι και αυτό των Rafferty et al (1986). Κατά τη μέτρηση, αρχικά διαβάζοντας ένας ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης και έπειτα ζητούνταν από το δείγμα να περιγράψει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, τους τελευταίους μήνες. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα 9 βαθμίδων.

Επίσης διάφορα άλλα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία όμως δεν είχαν ευρεία αποδοχή είναι τα εξής:

- How burned – out are you? (Bramhall & Ezell, 1981).
- What’s your burnout score? (Steward & Meszaros, 1981).
- The burnout test - Examine your beliefs about work, about leisure, about yourself (Daily, 1985).
- The National Job Burnout Survey (Veninga & Spradley, 1981).

Για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως η κλίμακα των Maslach και Jackson (1981), καθώς και η κλίμακα των Pines και Aronson (1988). Αρχικά, όσον αφορά, την κλίμακα Maslach Burnout Inventory, αποτελούταν από 25 δηλώσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνταν στις εξής διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική εκπλήρωση. Η πιο πρόσφατη έκδοση της κλίμακας είναι αυτή του 1996 από τη Maslach και τους συνεργάτες της, Human Services Survey (MBI-HSS). Όμως, το αυξημένο ενδιαφέρον από το χώρο της εκπαίδευσης οδήγησε στην ανάπτυξη μιας δεύτερης έκδοσης της MBI,

για χρήση αποκλειστικά από τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα MBI-Educators Survey, ή MBI-ES (Maslach, et al., 2001).

Τα αποτελέσματα της κλίμακας MBI δίνονται ανά υπό κλίμακα και έπειτα βγαίνει το συνολικό άθροισμα (Maslach & Jackson, 1981). Όσον αφορά στη χώρα μας, η κλίμακα έχει μεταφραστεί από τον Κοκκίνο (2006), διατηρώντας και την τριπλή παραγοντική δομή αλλά και την εγκυρότητα και αξιοπιστία που είχε και στην αρχική του γλώσσα (Μούζουρα, 2005, Πολυχρονόπουλος, 2008, Χαραλάμπους, 2012).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες μελέτες εξουθένωσης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, αλλά και παγκοσμίως βασίζονται σε μία από τις εκδόσεις του MBI. Το MBI χρησιμοποιείται ευρέως και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός, ότι έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, όπως Αραβικά, Ιταλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ισπανικά και Πολωνικά (Schaufeli & Dierendonck, 1995).

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά το BM (Burnout Measure) των Pines και Aronson (1988), αποτελεί κι αυτό ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της εργασιακής εξουθένωσης. Στο εργαλείο αυτό η συναισθηματική εξάντληση περιλαμβάνει 21 ερωτήματα που μετριοούνται σε κλίμακα επτά (7) βαθμίδων (Παράσχου, 2012).

Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

3.1. Οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα απαιτητικό επάγγελμα, όπου ο εργαζόμενος καλείται να αναλάβει πολλαπλούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους. Πιο συγκεκριμένα πέρα από την ακαδημαϊκή διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί για την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών και ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται και στον ισορροπητικό ρόλο μεταξύ γονέων, μαθητών, διοίκησης του σχολείου και κοινότητας (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996). Ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος, είναι δύσκολο ή πολλές φορές και αδύνατο να επιτευχθεί και απαιτεί μια διαρκή εγρήγορση από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Flook et al., 2013). Επομένως, το να είσαι εκπαιδευτικός είναι ένα ιδιαίτερα δημιουργικό αλλά και αγχωτικό επάγγελμα (Kyriacou, 1987, McCarthy, 2009), στο οποίο συχνά παρατηρείται επαγγελματική εξουθένωση (Näring, & Briët, & Brouwers, 2006).

Διάφορες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια. Κάποιες από αυτές αναφέρουν την έλλειψη πόρων ως αίτιο της αύξησης της συναισθηματικής τους εξάντλησης (Ventura, 2015) ενώ άλλες αναφέρουν το συνολικό φόρτο εργασίας με την γραφειοκρατία, τις συναντήσεις με τους γονείς και άλλες ευθύνες (Yao et al., 2015). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των El-Ibiary και συν. (2017), αναφέρεται ως βασικός παράγοντας εξουθένωσης των εκπαιδευτικών η ασάφεια του ρόλου, δηλαδή ο μη σαφής ορισμός των καθηκόντων και προσδοκιών του εργαζόμενου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στην έρευνα του Philpott (2015) η ασάφεια του ρόλου διαπιστώθηκε να αντιπροσωπεύει το 31% της διακύμανσης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το πρώτο έτος εργασίας τους.

Πολλές προηγούμενες μελέτες, έχουν δείξει τη σημασία της εμπιστοσύνης για τις εργασιακές στάσεις και την απόδοση ρόλων των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Lee et al., 2011, Price, 2012, Tschannen-Moran, 2009, Van Maele & Van Houtte, 2012). Το θέμα της εμπιστοσύνης παρόλο που έχει ερευνηθεί σε ένα βαθμό σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Dworkin & Tobe, 2014, Timms et al., 2007), εξακολουθεί να απασχολεί σε πολλαπλά επίπεδα που σχετίζονται με συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών

σε διάφορα σχολικά μέρη (διευθυντές, μαθητές ή συναδέλφους) και η σύνδεσή της με ξεχωριστές συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και μια αίσθηση μειωμένης προσωπικής επιτυχίας (Maslach et al., 2001), αποτελούν σήμερα σημαντικά πεδία της έρευνας. Ακόμη, η εμπιστοσύνη όχι μόνο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού, αλλά και ως χαρακτηριστικό όλου του σχολείου, δηλαδή ως εμπιστοσύνη του διδακτικού προσωπικού συνολικά. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως οργανωτική σχολική ιδιοκτησία και συνήθως προσεγγίζεται λαμβάνοντας τα μέσα επίπεδα εμπιστοσύνης όπως τα αντιλαμβάνεται το σχολείο (Forsyth et al., 2011, Van Maele et al., 2014).

Επίσης, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση (Ruble & McGrew, 2013). Σημαντικός φαίνεται να είναι και ο οικονομικός παράγοντας. Ειδικότερα, στην έρευνα του Romano (2016) διαπιστώθηκε ότι η οικονομική στήριξη συσχετίζεται με την προσωπική ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Στην έρευνα του Compton (2013), η οποία στόχευε στον να διαπιστώσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον βιώνουν λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η επαγγελματική εξουθένωση και το υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο φάνηκε να είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Sanford (2017) αναφέρει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την επαγγελματική τους εξουθένωση με τους εξής παράγοντες: το εργασιακό κλίμα, τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε προσωπικότητας, καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το εργασιακό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα πολλές είναι οι έρευνες που αναφέρουν ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον αυξημένο φόρτο εργασίας και το πιεστικό ωράριο σε συνδυασμό με την ανάγκη προετοιμασίας των μαθημάτων (Abel & Sewell, 1999, Goddard, O' Brien, & Goddard, 2006, Kamtsios & Lolis, 2016, Peeters & Rutte, 2005).

Όποια και να είναι τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα φαινόμενο μεγάλης σημασίας για την εκπαίδευση (Brouwers & Tomis, 2000). Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, βλάπτει σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας και μπορεί να οδηγήσει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στην αποξένωση από την εργασία του άρα και

από τους μαθητές του (Demerouti et al., 2001). Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, υπάρχουν στρατηγικές αντιμετώπισης είτε με εστίαση στο πρόβλημα (άμεση αντιμετώπιση με στρατηγικές αλλαγής της αγχωτικής κατάστασης) είτε στο συναίσθημα (έμμεση αντιμετώπιση απόσυρσης από την αγχωτική κατάσταση και ρύθμιση των συναισθημάτων (Endler & Parker, 1990, Lazarus & Folkman, 1984).

Όσον αφορά στη χώρα μας, η εξουθένωση των εκπαιδευτικών αρχίζει να μελετάται πλέον εντατικά. Οι περισσότερες έρευνες αφορούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koustelios, 2001, Koustelios & Kousteliou, 1998, Koustelios & Tsigilis, 2005).). Υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Kantas & Vassilaki, 1997, Papastyliannou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009, Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011), αλλά και κάποιες άλλες που δείχνουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε συνδυασμό με συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό και αποπροσωποποίηση (Kamtsios & Lolis, 2016).

Έχει διαπιστωθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την διδασκαλία ως μια δοκιμασία για τις δικές τους ικανότητες (Fives et al., 2007), συνδέοντας την άρρηκτα με τα επιτεύγματα των μαθητών τους (Hightower et al., 2011). Οι Hightowel κ.α (2011) αναφέρουν ότι κατά τη διδασκαλία οι διαπροσωπικοί παράγοντες μπορεί να ασκούν πίεση στον εκπαιδευτικό και να τον οδηγήσουν στην συναισθηματική εξάντληση και στη συνέχεια στην αποπροσωποποίηση, ως μια μορφή προσωπικής άμυνα και τελικώς στην εξουθένωση (Chang, 2009).

Οι τρόποι αντιμετώπισης των στρεσογόνων παραγόντων στην εκπαίδευση λειτουργούν ως προσωπικοί πόροι και στρατηγικές αντιμετώπισης με εστίαση στα προβλήματα και έχουν ως αποτέλεσμα τον μετριασμό των πιέσεων που νιώθει ο εκπαιδευτικός και συνεπώς τη μείωση του κινδύνου εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (O'Connor et al., 2009, Hess & Copeland, 2001).

Συνεπώς η ψυχική ανθεκτικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και τα ειδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του μπορούν να συμβάλουν στην αποφυγή ή την αντιμετώπιση της εξουθένωσης, δίνοντας στον εκπαιδευτικό περισσότερα περιθώρια ελέγχου του περιβάλλοντός του (Hobfoll et al., 2003). Επιπρόσθετα, όσοι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν απόλυτα την ανυπακοή των μαθητών και τα επιτεύγματά τους με τον δικό τους ρόλο, δείχνουν να είναι πιο ανθεκτικοί στην επαγγελματική εξουθένωση (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999).

Ευρήματα μελετών που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ ετών διδακτικής εμπειρίας και επαγγελματικής εξουθένωσης δείχνουν ασαφή αποτελέσματα: Μια μελέτη διαπίστωσε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν σχετικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου, Πολυχρόνη, & Βλαχάκης, 2006, Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), ενώ μια άλλη μελέτη αναφέρει θετική συσχέτιση μεταξύ ετών εμπειρίας και εξουθένωσης (Evers et al., 2002), και άλλες μελέτες δείχνουν ότι η πολυετής εμπειρία δεν ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Pas et al., 2012).

Όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα, οι Schwarzer και Hallum (2008) διαπίστωσαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί. Ωστόσο, στη μελέτη των Pas και συνεργατών (2012), τα χρόνια εμπειρίας δεν ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Μια τρίτη μελέτη βρήκε μια καμπυλόγραμμη σχέση μεταξύ της πολυετής εμπειρίας και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή να αυξάνονται από την αρχή της σταδιοδρομίας στα μέσα της καριέρας, και να φθίνουν στη συνέχεια (Klassen & Chiu, 2010).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ γενικά η κοινωνική υποστήριξη φάνηκε να ενισχύει άλλους εργαζόμενους απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση (Bulger & Amarel, 2007, Cohen & Wills, 1985), στον κλάδο των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να λειτουργεί έτσι. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Sheffield, Dobbie & Carroll (1994) η κοινωνική υποστήριξη διαπιστώθηκε ότι δεν είχε καμία επίδραση στο άγχος των εκπαιδευτικών, αν και οι Griffith, Steptoe & Cropley (1999), επισημαίνουν ότι σημαντικός παράγοντας κατά την διερεύνηση του παράγοντα της κοινωνικής υποστήριξης είναι η ποιότητα της υποστήριξης που παρέχεται και το κατά πόσο αυτή είναι η βοήθεια που χρειάζεται ο εργαζόμενος.

3.2. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης

Η μετανάστευση αποτελεί μια πολιτισμική και γεωγραφική μετάβαση που αλλάζει τη ζωή και συνήθως περιλαμβάνει μοναδικές αντιξοότητες και δυσκολίες που μπορούν να επισπεύσουν κοινωνικά, συναισθηματικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς (Rogers-Sirin, Ryce, & Sirin, 2014). Τα προβλήματα αυτά μπορεί να μειωθούν ή να επιδεινωθούν, ανάλογα την αντιμετώπισή τους και στην αρνητική περίπτωση να αποτελέσουν εμπόδια στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή (Beesdo-

Baum & Knappe, 2012, Forness, Freeman, Paparella, Kauffman & Walker, 3 2012). Επί του παρόντος, περίπου ένας στους πέντε μαθητές εγείρει ανησυχίες για την ψυχική του υγεία αρκετά σημαντικές ώστε να δικαιολογεί μια επίσημη διάγνωση (Costello, Mustillo, Erkanli, Keler, & Angold, 2003, Hoagwood & Erwin, 1997). Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να περιλαμβάνουν θυμό, προβλήματα με την εξουσία, δυσκολίες συγκέντρωσης, έλεγχο κανόνων, απόσυρση, ακατάλληλη για την ηλικία συμπεριφορά και χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Strekalova & Hoot, 2008).

Όσον αφορά τα σχολικά αποτελέσματα, οι μετανάστες μαθητές είναι συχνότερα πιο αδιάφοροι, απουσιάζουν και λείπουν από το σχολείο, υποφέρουν από κακή ακαδημαϊκή επίδοση, εμπλέκονται σε σχολικό εκφοβισμό και έχουν προβλήματα με τα ναρκωτικά και το αλκοόλ για να αναφέρουμε μερικές από τις κοινές τάσεις (Arthur et al., 2002, Cook et al., 2010, Hinshaw, 1992, McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006). Εάν τα συμπτώματα και οι διαταραχές δεν αντιμετωπιστούν, προκύπτουν σχολικά προβλήματα, όπως σημαντικά ελλείμματα προσοχής, αφηρημένη συλλογιστική και μακροπρόθεσμη μνήμη για λεκτικές πληροφορίες (Beers & DeBellis, 2002) καθώς και μείωση στην ακαδημαϊκή απόδοση (Delaney-Black et al., 2003), με χαμηλότερους βαθμούς (Hurt et al., 2001) και υψηλότερα ποσοστά απουσιών (Beers & DeBellis, 2002).

Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί έχουν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο από τους συμμαθητές τους, μειώνοντας τα ποσοστά αποφοίτησης, ένα φαινόμενο που σχετίζεται με την παρουσία πολλαπλών παραγόντων κινδύνου (Chapman et al., 2011, Grogger, 1997, Hoagwood & Erwin, 1997).

Η μετανάστευση, από μόνη της, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Warren, 1996). Έχει παρατηρηθεί ότι οι μετανάστες μαθητές συχνά έχουν χαμηλότερη αίσθηση του ανήκειν από μη μετανάστες μαθητές (Chiu et al., 2012). Το ποσοστό εγκατάλειψης των μεταναστών μαθητών είναι υψηλότερο από αυτό των μη μεταναστών, τόσο στο Ισραήλ (The Central Bureau of Statistics, 2006, 2015) όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Hill & Torres, 2010). Όπως υποστήριξε ο Sever (2003), στο Ισραήλ αυτές οι δυσκολίες οφείλονται εν μέρει στην έλλειψη μια συστηματική πολιτική ένταξης για τους μετανάστες μαθητές (Sever, 2003).

Επιπλέον, η παρουσία μεταναστών μαθητών στην τάξη είναι πιθανό να έχει σημαντική επίδραση στον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με έναν μαθητή που είναι «διαφορετικός» - γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά (de

Abreu & Hale, 2014). Αυτό δημιουργεί προκλήσεις στις συνήθεις διδακτικές πρακτικές (Gorgorio & Planas, 2001). Αυτές οι προκλήσεις μερικές φορές δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τάξεις με πολιτιστικές διαφορές και αποδίδεται στην έλλειψη γνώσης, δεξιοτήτων και κινήτρων για την αντιμετώπιση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας (Tatar & Horenczyk, 2003).

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι αντίστροφη με την επαγγελματική τους εξουθένωση (Egyed & Short, 2006, Evers, Brouwers, & Tomic, 2002, Skaalvik & Skaalvik, 2010, Tarar, Ben-Uri, & Horenczyk, 2011, Yu, Wang, Zhai, Dai και Yang, 2015). Η διαχρονική μελέτη των Schwarzer και Hallum (2008) έδειξε ότι η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προηγείται της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Έχει προταθεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί προστατευτικός παράγοντας κατά της εξουθένωσης (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014, Schwarzer & Hallum, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε Maslach & Jackson (1981) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο που προκύπτει ως απάντηση σε χρόνιους διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία και χαρακτηρίζονται από εξάντληση, αισθήματα κυνισμού, απομάκρυνση από τη δουλειά, και μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας και έλλειψης ολοκλήρωσης. Ο Friedman (1993) προσάρμοσε αυτή την έννοια στο σχολικό πλαίσιο, και χαρακτηρίζεται ως η επαγγελματική εξουθένωση από την άποψη των συναισθημάτων απογοήτευσης, της αποθάρρυνσης από την εργασία και της επιθυμίας να σταματήσουν τη διδασκαλία.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει βρεθεί ότι επηρεάζει πολλές πτυχές σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της προθυμίας τους να συνεχίζουν να εργάζονται στην τάξη (Aloe et al., 2014). Το άγχος και η εξουθένωση του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσουν τόσο σε ψυχική όσο και σε σωματική δυσφορία και μπορεί να βλάψει την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία τους καθώς και τη σχέση με τους μαθητές τους (Kiriakou, 1987).

Οι Tatar και Horenczyk (2003) πρότειναν ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με ένα διαφορετικό πληθυσμό μαθητών μπορεί να έχουν μια ξεχωριστή μορφή επαγγελματικής εξουθένωσης, με την μορφή εξουθένωσης που σχετίζεται με τη διαφορετικότητα. Αυτό ορίστηκε ως ο βαθμός στον οποίο η προσωπική και η επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού, επηρεάζεται αρνητικά από την καθημερινή επαφή του με πολιτισμικά ετερογενές μαθητικό πληθυσμό. Επομένως,

αυτού του είδους επαγγελματική εξουθένωση προέκυψε ως μια κατάσταση διαφορετική από τη γενική εξουθένωση, αλλά σε μέτρια συσχέτιση με αυτήν (Tatar & Horenczyk, 2003). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ίδια η διαφορετικότητα δεν ευνοεί την εξουθένωση, αλλά μπορεί να είναι συνάρτηση των χαρακτηριστικών των ομάδων που εμπλέκονται και των προσεγγίσεων της διαφορετικότητας που ακολουθεί ο δάσκαλος.

Επιπρόσθετα, μια ακόμα παράμετρος που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε περιβάλλοντα με έντονη μετανάστευση είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα. Γενικά ως αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται η πίστη στη ατομική ικανότητα να εκτελεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός τα καθήκοντα που απαιτούνται από τη δουλειά του (Bandura, 1977). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου να αποδώσει συγκεκριμένα διδακτικά καθήκοντα σε συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας σε κάποια καθορισμένη κατάσταση (Dellinger et al., 2008). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη, το πόσο ανοιχτοί είναι σε νέες ιδέες, τις στάσεις προς τη διδασκαλία, τις επιδόσεις των μαθητών και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Οι μαθητές μετανάστες θεωρούνται συχνά πληθυσμός σε κίνδυνο, που δημιουργεί μια πρόκληση στους εκπαιδευτικούς (Coll & Marks, 2012, Davidovich-Koch, 2011). Οι Tatar et al. (2011) όρισε την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας σε ένα σχολικό περιβάλλον με έντονη παρουσία μεταναστών μαθητών, ως την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι κάνει τη διαφορά στη ζωή των μεταναστών μαθητών του/της.

Στη μελέτη του Betoret (2009), ο χαμηλός βαθμός διαφορετικότητας των μαθητών συνδέθηκε και με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα και χαμηλότερη εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στην ίδια κατεύθυνση, υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση που σχετίζεται με τη διαφορετικότητα βρέθηκε σε σχολεία με υψηλή (έναντι χαμηλή) πολιτιστική ποικιλομορφία (Tatar & Horenczyk, 2003).

Επιπρόσθετα, μερικοί μελετητές (Barry & Lechner, 1995, Brown, 2004, Garmon, 2004) υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση τους σχετικά με την πολυπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τους μαθητές τους. Ο Brown (2004) τόνισε ότι το να είσαι πολυπολιτισμικός δάσκαλος σημαίνει να κατέχεις τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή ενός περιβάλλοντος στην τάξη που να είναι ικανό να αντιμετωπίζει επαρκώς τις ανάγκες

των μαθητών, να σέβεται τους διαφορετικούς πολιτισμούς, και να υποστηρίζει τη δίκαιη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

Οι Ponterotto, Baluch, Greig και Rivera (1998) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι ένας εκπαιδευτικός περισσότερο συνειδητοποιημένος και ευαίσθητος στα ζητήματα πολιτιστικής ποικιλομορφίας, επιδρά στη διατήρηση πιο θετικών στάσεων απέναντι σε άλλες φυλετικές/εθνικές ομάδες και τα φύλα. Αυτή η συνειδητοποίηση, με τη σειρά της, μεταφράζεται σε πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική. Ο Zirkel (2008) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική είναι επωφελής για όλους τους μαθητές και όχι μόνο μαθητές μειονοτικών ομάδων.

Ακόμη, ο Kunter (2015) έδειξε ότι οι πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στη Γερμανία σχετίζονταν με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα και υψηλότερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία μαθητών μεταναστών· όταν υπήρχαν λιγότερα αρνητικά στερεότυπα για τα κίνητρα των μεταναστών μαθητών και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση που σχετίζεται με τη διαφορετικότητα βρέθηκε μεταξύ των Ισραηλινών εκπαιδευτικών που κρατούν αφομοιωτικές στάσεις σε σύγκριση με τις πλουραλιστικές στάσεις, (Tatar & Horenczyk, 2003). Όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα, Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί που μετανάστευσαν από την πρώην Σοβιετική Ένωση και που υποστηρίζουν τις αφομοιωτικές στάσεις, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με μετανάστες μαθητές τους (Tatar et al., 2011).

Η επαγγελματική εξουθένωση και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πολύ σημαντικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει πολλές πτυχές της εργασίας τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, καθώς και την ψυχική και σωματική υγεία και ευεξία τους (Aloe et al., 2014, Κυγιάκου, 1987). Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βρέθηκε ότι σχετίζεται τόσο με τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών όσο και με τα επιτεύγματα των μαθητών (Tschannen-Moran et al., 1998).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία υπάρχει αρνητική, αλλά μέτριας έντασης στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της διαφορετικότητας των μαθητών και της επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που σχετίζεται με τη μετανάστευση (Egyed & Short, 2006, Evers et al., 2002, Schwarzer & Hallum, 2008, Skaalvik & Skaalvik, 2010, Tatar et al., 2011, Yu et al., 2015).

Το σχολικό πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει την ένταξη των μεταναστών μαθητών (Horenczyk & Tatar, 2012). Αυτό ισχύει σε δύο επίπεδα: το σχολικό επίπεδο (η

προσέγγιση του σχολείου στην πολιτιστική πολυμορφία) και το επίπεδο της τάξης (στάσεις, προσδοκίες και συμπεριφορές διαφόρων παικτών, ιδιαίτερα εκείνων των δασκάλων και συμμαθητές) (Horenczyk & Tatar, 2012).

3.3. Αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης

Όπως αναλύθηκε και παραπάνω, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια κρίσιμη δομή για την κατανόηση των διαδικασιών άγχους που σχετίζονται με την εργασία και έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εναλλαγής των εργαζομένων. Επιπλέον, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση συμβάλλει στις προθέσεις των εργαζομένων να εγκαταλείψουν τη δουλειά σε διαφορετικά οργανωτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας (Chang, 2009, Cordes & Dougherty, 1993, Jackson et al., 1986, Maslach et al., 2001). Επομένως, η εξουθένωση συμβάλλει στη φθορά των εκπαιδευτικών, η οποία σήμερα θεωρείται σημαντική εκπαιδευτική πρόκληση παγκοσμίως (Cha & Cohen -Vogel, 2011, Kukla-Acevedo, 2009, Keigher, 2010).

Για να παραμείνουν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους, όσοι διοικούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να κατανοήσουν ποιοι παράγοντες συμβάλλουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Σε οργανωτικά περιβάλλοντα, η φύση των κοινωνικών σχέσεων μπορεί πράγματι να επεκτείνει ή να μειώσει την ικανότητα του εργαζομένου να διαχειρίζεται το στρες στο χώρο εργασίας (Freeney & Fellenz, 2013, Karasek et al., 1982). Για τους εκπαιδευτικούς, η εμπλοκή στο κοινωνικό σύστημα του σχολείου είναι μια εγγενής πτυχή της δουλειάς επειδή εξαρτώνται από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα μέλη του σχολείου για να επιτύχουν τους διδακτικούς τους στόχους (Bryk and Schneider, 2002, Forsyth et al., 2011, Νίας, 2005).

Αυτή η σχεσιακή αλληλεξάρτηση εξηγεί γιατί η εμπιστοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευτικών μέσα στο σύνθετο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, που υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου (Forsyth et al., 2011, Van Maele et al., 2014). Η εμπιστοσύνη αποτελεί ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό των σταθερών κοινωνικών σχέσεων (Blau, 1986) και σε καταστάσεις αλληλεξάρτησης μειώνει την αβεβαιότητα και ενισχύει τη συνεργασία (Gambetta, 1988, Luhmann, 1979, Rousseau et al., 1998).

Η διδασκαλία αποτελεί μια προκλητική και αγχωτική δουλειά (Vedder, Horenczyk και Liebkind 2007). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλες απαιτήσεις ως προς την ενέργεια και τις προσωπικές τους δεξιότητες, μερικές φορές με κίνδυνο εξουθένωσης. Σύμφωνα με το Ολλανδικό Κεντρικό Γραφείο Στατιστικής (CBS 2015), το ποσοστό εξουθένωσης των Ολλανδών δασκάλων για το έτος 2015 ήταν 18%, το οποίο ήταν υψηλότερο από οποιονδήποτε άλλο επάγγελμα.

Μάλιστα, το υψηλότερο ποσοστό επαγγελματικής εξουθένωσης (21%) βρέθηκε στα αστικά επαγγελματικά λύκεια κατώτερης ηλικίας (AOB 2015, Arbo Unie 2015, CBS 2015, DUO 2014, van Daalen 2010), που τυχαίνει να έχουν και τους περισσότερο πολιτισμικά και εθνοτικά ποικιλόμορφες τάξεις. Η πλειοψηφία των μεταναστών φοιτητών στην Ολλανδία παρακολουθούν την επαγγελματική εκπαίδευση κατώτερης ηλικίας (CBS 2015).

Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών όπως αναλύθηκε και προηγουμένως φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και των προσδοκιών των ίδιων των εκπαιδευτικών (Horenczyk & Tatar, 2002, Vanheule & Verhaeghe, 2004). Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι καλά προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν την εθνική και πολιτιστική πολυμορφία στην τάξη τους (Banks & McGee Banks, 2004, Wubbels et al., 2006), το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε στρες και εξάντληση.

Από την άλλη πλευρά, η αυξανόμενη εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία στα σχολεία βαραίνει πολύ τους εκπαιδευτικούς (Cockrell et al. 1999) καθώς και τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων (Shor 2005, Tatar & Horenczyk 2003, Vedder & Horenczyk 2006). Αυτό επηρεάζει πολύ τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους με μετανάστες μαθητές και κάνει τους εκπαιδευτικούς λιγότερο ικανούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που τίθενται από τα πολυπολιτισμικά πλαίσια.

Είναι, επομένως, επιτακτική ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι περίπλοκες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζεται με πολιτιστικά και εθνοτικά διαφορετικούς μαθητικούς. Όλοι αυτοί οι «πολιτιστικοί στρεσογόνοι παράγοντες» μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την προσωπική και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Αν και πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (AOB 2015, van Horn, Schaufeli, & Enzmann 2001), υπάρχει έλλειψη αντίστοιχης βιβλιογραφίας που να επικεντρώνεται στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την

επαγγελματική τους εξουθένωση (Bowen 2005, Dubbeld et al. 2017, Prick 2006, van Daalen 2010, Vink 2010).

Οι κάποιες έρευνες που έχουν λάβει χώρα στο πεδίο αυτό έδειξαν ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν σημαντική επιρροή στην κοινωνική ατμόσφαιρα του σχολείου και τις στάσεις των ίδιων των μαθητών (Banks 2004, Vedder 2006). Οι εκπαιδευτικοί φέρνουν τις δικές τους πολιτιστικές στάσεις, αξίες, ελπίδες και πεποιθήσεις τάξη (Banks, 2004). Οι γνώσεις και οι στάσεις είναι στενά αλληλένδετες, και τα δύο είναι πιθανό να επηρεάσουν την πρακτική στην τάξη (Banks 2004, den Brok, Bergen και Brekelmans 2006).

Όπως υποδεικνύεται από τον Vollmer (2000), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και το κλίμα της τάξης. Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις για τη συμπερίληψη και την ετερογένεια αποτελούν από τους κυριότερους προγνωστικούς παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας (Stanovitch & Jordan, 1998).

3.4. Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης

Σύμφωνα με τον Vroom (1964), η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από όλα όσα το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του, ενώ λόγο αργότερα στην έρευνά τους οι Porter και Lawler (1968), ανέφεραν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι προϊόν της επίδοσης και της παρακίνησης προς απόδοση, αλλά και προσδιοριστικός τους παράγοντας. Στην μελέτη του ο Locke (1976) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεί μια θετική συναισθηματική απόκριση στο έργο του ατόμου και την εκπλήρωση των εργασιακών του αξιών.

Αρκετά χρόνια μετά, ο Kohler (1988) προσδιόρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια γενική στάση που φέρει το άτομο για τις διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός των Rice, McFarlin και Bennet (1989) που αναφέρει ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι τα συναισθήματα που έχει κάθε εργαζόμενος/η για τη δουλειά του σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες, ή τωρινές προσδοκίες.

Όσον αφορά στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει μελετηθεί σε πολλές έρευνες διεθνώς (Brookings, Bolton, Brown & MvEvoy, 1985, Duxbury, Armstrong, Drew & Henly, 1984, Harrison, 1980, Justice,

Gold & Klein,1981, Karger,1981, McNeely,1983, Rimmerman,1989, Wolpin et al., 1991). Κάποιοι από τους, ερευνητές πιστεύουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι αιτία της επαγγελματικής ικανοποίησης (Burke, 1987, Burke & Greenglass, 1988, Cunningham, 1983, Jayaratne, Chess & Kunkel,1986), ενώ άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί την αιτία της ψυχολογικής εξουθένωσης (Dolan, 1987, Leiter, 1988, Pines, Aronson & Kafry, 1981, Rottier, Kelly & Tomhave, 1984, Stout & Williams, 1983).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα των Jamal & Preena (1998), η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με τη δέσμευση, την επαγγελματική ικανοποίηση, και πιο συγκεκριμένα με την ικανοποίηση με την αμοιβή και τις σχέσεις με τους συνεργάτες και τους ανωτέρους. Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα τους οι Maslach & Schaufeli (1993), διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, χωρίς όμως να εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μειωμένη προσωπική επίτευξη.

Ειδικότερα, όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, στη μελέτη των Sarros και Sarros (1987), φάνηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξουθένωση του εκπαιδευτικού, με ιδιαίτερη έμφαση στη θέση και στην αναγνώριση. Κατά τη μελέτη της σχέσης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες μελέτες όπου χρησιμοποιήθηκε το Maslach Burnout Inventory (MBI), παρουσιάζεται ισχυρότερη συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, στους εκπαιδευτικούς παρά στους άλλους επαγγελματικούς κλάδους.

Όσον αφορά στα σχολεία με έντονο μεταναστευτικό φαινόμενο, πολλές μελέτες επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της σύνθεσης του εθνοτικού σχολείου και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Freeman, Brookhart & Loadman, 1999, Mueller, Finley & Iverson, 1999, Renzulli, Parrott & Beattie, 2011). Στα σχολεία με υψηλό αριθμό μαθητών μεταναστών ή μειονοτικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι και είναι περισσότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα ή να μεταγραφούν σε άλλα σχολεία (Freeman et al., 1999, Mueller et al., 1999).

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση όταν η διδασκαλία γίνεται σε σχολεία με έντονο μεταναστευτικό φαινόμενο. Ωστόσο, οι Tatar & Horenczyk (2003), έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαφή με τη διαφορετικότητα σε σχολεία με υψηλά ποσοστά

μαθητών εθνοτικών μειονοτήτων, έχουν λιγότερες πιθανότητες επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην ίδια κατεύθυνση η δια ομαδική θεωρία επαφών των Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ (2011), στηρίζει ότι μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία.

3.5. Ο ρόλος της εργασιακής παρακίνησης σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου και του κλίματος του σχολείου

Οι διεθνείς έρευνες σχετικά με την επαγγελματική παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση, προσεγγίζουν το θέμα κυρίως μέσα από τις θεωρίες περιεχομένου (content theories) ή μέσα από τις θεωρίες διαδικασίας (process theories) (Wood et al., 1998). Μία εκ των γνωστότερων θεωριών παρακίνησης αποτελεί η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πέντε είδη αναγκών, από τα οποία είναι εξαρτημένη η συμπεριφορά του ατόμου, που περιλαμβάνουν τις βιολογικές ανάγκες, την ανάγκη για ασφάλεια, τις κοινωνικές ανάγκες, την ανάγκη για αυτοεκτίμηση καθώς και την ανάγκη για αυτολοκλήρωση.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων (Herzberg, 1959 & 1987) η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική δυσαρέσκεια αποτελούν δύο διαφορετικά θέματα. Η ικανοποίηση έχει να κάνει την υπευθυνότητα, την αναγνώριση ή την επίτευξη ενώ η δυσαρέσκεια σχετίζεται με τις συνθήκες της εργασίας, τον μισθό ή τις σχέσεις με τους συνεργάτες και τους ανώτερους.

Ο Maslow επικεντρώνεται στις γενικές ανθρώπινες ανάγκες του ατόμου, ενώ ο Herzberg διερευνά την επίδραση της εργασίας στις βασικές ανάγκες του ατόμου, ενώ όρισε ως πιθανά αίτια ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας στην εργασία, στους παράγοντες διατήρησης (αποδοχές, ασφάλεια, σχέσεις, συνθήκες εργασίας, κύρος της θέσης) και στους παράγοντες παρακίνησης, ή αλλιώς κίνητρα, τα οποία συνδέονται με την αυτοπραγμάτωση.

Το οργανωσιακό κλίμα (organisational climate) αποτελεί την αντιλαμβανόμενη εσωτερική κατάσταση ενός τμήματος, το οποίο προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του εργαζόμενου με το εργασιακό του περιβάλλον (Snyder, 1990). Το οργανωσιακό κλίμα μπορεί να επηρεάσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά κάποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το συναίσθημα της αδιαφορίας καθώς και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης,

συσχετίζονται αρνητικά με κάποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (Snyder, 1990). Επιπρόσθετα, η ασάφεια στον εργασιακό ρόλο, σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Behrman & Perreault, 1984, Boles & Babin, 1996, Hafer & McCuen, 1985, O'Driscoll & Beehr, 2000, Teas, 1983). Οι Koustelios, Theodorakis & Goulimarís (2004) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι η ασάφεια στους ρόλους αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που συχνά επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση.

Στην ίδια κατεύθυνση η έρευνα του Shen (2005), αναφέρει ότι υπάρχει μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων και της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι Jackson και Schuler (1985), βρήκαν ότι η μεγαλύτερη ασάφεια των ρόλων σχετίζεται με την μεγαλύτερη απογοήτευση από την εργασία, καθώς και τη μειωμένη δέσμευση στον οργανισμό. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι Herzberg, Mausner και Snyderman (1959), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από οργανωσιακές μεταβλητές που μπορεί να είναι η αναγνώριση, η αυτονομία και η υπευθυνότητα.

Στο σημείο αυτό, οι κύριοι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι οι εξής (Γιαπανίδου, 2015):

1. Οι διαπροσωπικές σχέσεις
2. Από την ανάπτυξη του κάθε ατόμου σε προσωπικό επίπεδο
3. Από παράγοντες αλλαγής και συντήρησης του συστήματος που μπορεί και επιτυγχάνεται με καινοτομίες, με σαφήνεια στους στόχους και εργασιακή πίεση.

Επιπρόσθετα, σε μεγάλο βαθμό το καλό θετικό σχολικό κλίμα εξαρτάται από τον διευθυντή του σχολείου, μέσω ουσιαστικής επικοινωνίας, καινοτομίας και παρακίνησης των εργαζομένων (Πασιαρδή 2001). Τέλος, όσον αφορά στο σχολικό κλίμα, αποτελεί τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Το καλό και υγιές κλίμα σε ένα σχολείου βοηθάει όλους τους εργαζόμενους αλλά και τους μαθητές να επικοινωνούν καλύτερα και να συνεργάζονται με αρμονία μεταξύ τους. Συνεπώς το κλίμα του σχολείου διαμορφώνεται από αυτό που εκπαιδευτικοί, μαθητές και διευθυντές πιστεύουν (Ζαβλάνου, 1998).

3.6. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Σύμφωνα με την θεωρία του «αυτοπροσδιορισμού» τα κίνητρα είναι πολυδιάστατα και υπάρχουν πολλοί τύποι κινήτρων που μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρυνθούν.

Η θεωρία αυτή, αναφέρεται στην αντίληψη ότι το άτομο επιθυμεί να αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο των ενεργειών του. Η παραπάνω διατύπωση βασίζεται κυρίως στην υπόθεση ότι οι εξωγενείς ανταμοιβές μειώνουν το ενδογενές ενδιαφέρον για μια δουλειά. Τρεις βασικές εσωτερικές ανάγκες που πυροδοτούν την ανάπτυξη και υποκίνηση του ατόμου και είναι η ανάγκη για αυτονομία, η ανάγκη για απόκτηση ικανοτήτων και η ανάγκη για θετικούς δεσμούς (Deci & Ryan, 2000).

Ως εσωτερικό κίνητρο, ορίζεται η εκτέλεση μιας δραστηριότητας για χάρη του ίδιου του ατόμου, γιατί είναι ενδιαφέρον και ευχάριστο στον εαυτό του, ενώ ως εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για κάποιους λόγους, όπως η λήψη ανταμοιβής ή αποφυγή αρνητικών συνεπειών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ή επίτευξη προσωπικών στόχων. Έτσι, η SDT καθορίζει διαφορετικούς υποτύπους εξωγενών κινήτρων, τα οποία ποικίλλουν ως προς την εσωτερικότητά τους. Η εσωτερικότητα αναφέρεται στην αποδοχή μιας αξίας ή δραστηριότητας με γνώμονα το στόχο που αρχικά ρυθμιζόταν από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ανταμοιβές ή τιμωρίες, έτσι ώστε να γίνεται εσωτερικά ρυθμιζόμενο (Deci & Ryan, 2000).

Συμπερασματικά, παρακίνηση είναι οι διεργασίες - διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την απόκτηση του στόχου (Robbins & Judge, 2011). Υπάρχουν πολλές θεωρίες που εστιάζουν στην φύση της παρακίνησης, όπως η Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών (Maslow, 1943), η Θεωρία ERG (Alderfer, 1969), η Θεωρία των Δύο Παραγόντων (Herzberg, 1959), η Θεωρία X και Ψ (McGregor, 1960) και η Θεωρία των Αναγκών (McClelland, 1953).

Τέλος, υπάρχουν και αλλά και πολλές που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης, όπως η Θεωρία της Δικαιοσύνης (Adams, 1965), η Θεωρία των Προσδοκιών (Vroom, 1964), η Θεωρία της Στοχοθέτησης (Locke, 1968), η Θεωρία της Αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) και η Θεωρία της Αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977).

Ερευνητική Μεθοδολογία

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος έρευνας

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αξιολογηθούν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης.

➤ Συγκεκριμένα διερευνώνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης,
2. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης,
3. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους στοιχεία,
4. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον τύπο/είδος σχολείου που εργάζονται
5. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι απόρροια της έλλειψης επαρκούς παρακίνησης των εκπαιδευτικών,

4.2. Μεθοδολογία έρευνας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος προκειμένου να ελέγξουμε τα επίπεδα επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης. Η ποσοτική έρευνα τείνει να ασχολείται με ερευνητικά προβλήματα που απαιτούν μια περιγραφή τάσεων ή μία εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές (Creswell, 2011). Το είδος της ποσοτικής έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί είναι η συστηματική προβλεπτική προσέγγιση.

4.3. Δειγματοληψία

Η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός των δειγματοληπτικών ερευνών είναι να προσδιορίσουν όσο γίνεται ακριβέστερα ιδιότητες του πληθυσμού, μελετώντας απογραφικά τα στοιχεία του δείγματος (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, Κουτσογιάννης, 2015). Για τον λόγο αυτό για να θεωρηθεί αποτελεσματική η έρευνα επιλέχθηκε η συστηματική

δειγματοληψία με ομάδα μελέτης τους εκπαιδευτικούς των σχολείων Α΄ Αθήνας. Η επιλογή της περιοχής είναι σκόπιμη λόγω του έντονου φαινόμενου μετανάστευσης που εντοπίζονται στις συγκεκριμένες συνοικίες.

4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το αυτό-συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί χαρακτηριστικό των επισκοπήσεων. Στην παρούσα έρευνα επαγγελματική εξάντληση των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory).

Το συγκεκριμένο εργαλείο ψυχολογικής αξιολόγησης έχει εφαρμοστεί σε περισσότερο από το 90 % των εμπειρικών μελετών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Kristensen & Borritz & Villadsen & Christensen, 2007) και περιλαμβάνει είκοσι δύο (22) στοιχεία, τα οποία διερευνούν την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών. Ο αριθμός 1 ισοδυναμεί με «ποτέ», ο αριθμός 2 με «μερικές φορές το χρόνο», ο αριθμός 3 με «μια φορά το μήνα, ο αριθμός 4 με «μερικές φορές το μήνα», ο αριθμός 5 με «μια φορά την εβδομάδα», ο αριθμός 6 με «μερικές φορές την εβδομάδα» και ο αριθμός 7 ισοδυναμεί με «κάθε μέρα».

Επιπρόσθετα, για τη μέτρηση της επαγγελματικής παρακίνησης, της αυτόνομης παρακίνησης και της προ κοινωνικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτόνομης και Ελεγχόμενης Παρακίνησης στο χώρο της Εργασίας (Motivation at Work Scale – MAWS) (Παπαχριστόπουλος, 2013). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν γιατί ένας εργαζόμενος καταβάλλει προσπάθεια στο χώρο της εργασίας του. Ο αριθμός 1 ισοδυναμεί με « ποτέ» και ο αριθμός 7 ισοδυναμεί με το «πάντα».

Από το παραπάνω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα μόνο επτά (7) από τις είκοσι (20) ερωτήσεις που διαθέτει. Οι 4 από αυτές αξιολογούν την αυτόνομη παρακίνηση (π.χ. «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η επένδυση προσπάθειας σε αυτή τη δουλειά έχει προσωπική σημασία για μένα» «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί το να επενδύω προσπάθεια σε αυτή τη δουλειά είναι σύμφωνο με τις προσωπικές μου αξίες», «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί προσωπικά το θεωρώ σημαντικό να επενδύω προσπάθεια στη

συγκεκριμένη δουλειά», «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η δουλειά που κάνω είναι ενδιαφέρουσα».

Οι άλλες τρεις (3) ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το Ερωτηματολόγιο Αυτόνομης και Ελεγχόμενης Παρακίνησης στο χώρο της Εργασίας αξιολογούν την προ κοινωνική παρακίνηση (π.χ. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η εργασία μου περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά μου», «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η δουλειά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων», «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί διαφορετικά θα ένιωθα άσχημα για τον εαυτό μου».

Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν να εξετάσουμε αν η παρακίνηση συμβάλλει στη μείωση του burn out των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν και 11 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, ESI (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997) και 8 ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Αντίληψης εργαζομένων για την Επίδραση της εργασίας τους, το οποίο κατασκευάστηκε από τους Grant et al. (Grant et al., 2007).

4.5. Στατιστική ανάλυση

Μετά την συλλογή τους, τα πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.26. Προκειμένου να παρουσιαστούν με κατάλληλο τρόπο τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα, τα οποία περιείχαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες, αλλά και άλλα μέσα περιγραφικής στατιστικής, όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση.

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επηρεασμού των δημογραφικών ερωτήσεων στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων, έγινε χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα, στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δυο μόνο παράγοντες (επιλογές) και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε πέραν των δυο παραγόντων. Σε αυτήν την περίπτωση, έλαβε χώρα και ο post hoc έλεγχος LSD, ώστε να προσδιοριστούν επακριβώς οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha = 0,05$.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Τα Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Αρχικά, στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στο φύλο των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 7,3% του δείγματος είναι άντρες και η συντριπτική πλειοψηφία αποτελείται από γυναίκες, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 1. Φύλο

Ερώτηση A1	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες
Άντρας	11	7,3
Γυναίκα	140	92,7
Σύνολο	151	100,0

Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 69,5% του δείγματος είναι έγγαμα άτομα και το υπόλοιπο 30,5% του δείγματος αποτελείται από άγαμα άτομα, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση

Ερώτηση A2	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες
Έγγαμος/η	105	69,5
Άγαμος/η	46	30,5
Διαζευγμένος/η	0	0
Χήρος/α	0	0
Σύνολο	151	100,0

Η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στο μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 57,6% του δείγματος είναι άτομα με πτυχίο και το

υπόλοιπο 42,4% του δείγματος αποτελείται από άτομα με μεταπτυχιακό τίτλο, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 3. Μορφωτικό επίπεδο

Ερώτηση A3	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες
Πτυχίο	87	57,6
Μεταπτυχιακό	64	42,4
Διδακτορικό	0	0
Σύνολο	151	100,0

Η τέταρτη ερώτηση αναφέρεται στην σχέση εργασίας των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 65,6% του δείγματος είναι άτομα με μόνιμη απασχόληση και το υπόλοιπο 34,4% του δείγματος αποτελείται από άτομα που απασχολούνται ως αναπληρωτές και αναπληρώτριες, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 4. Σχέση εργασίας

Ερώτηση A4	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες
Μόνιμος/η	99	65,6
Αναπληρωτής/τρια	52	34,4
Σύνολο	151	100,0

Η πέμπτη ερώτηση αναφέρεται στα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, των ερωτώμενων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 25,8% του δείγματος είναι άτομα με 1-5 έτη υπηρεσίας, το 10,6% είναι άτομα με 6-10 έτη υπηρεσίας και το υπόλοιπο 63,6% του δείγματος αποτελείται από άτομα πάνω από 10 έτη υπηρεσίας, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ερώτηση A5	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες
1-5	39	25,8
6-10	16	10,6
10 και άνω	96	63,6

<i>Σύνολο</i>	151	100,0
---------------	-----	-------

Η έκτη και τελευταία ερώτηση αναφέρεται στο κατά πόσο τα άτομα του δείγματος έχουν κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 39,7% του δείγματος απαντά καταφατικά στην ερώτηση αυτή, ενώ το υπόλοιπο 60,3 απαντά αρνητικά, όπως φαίνεται παρακάτω.

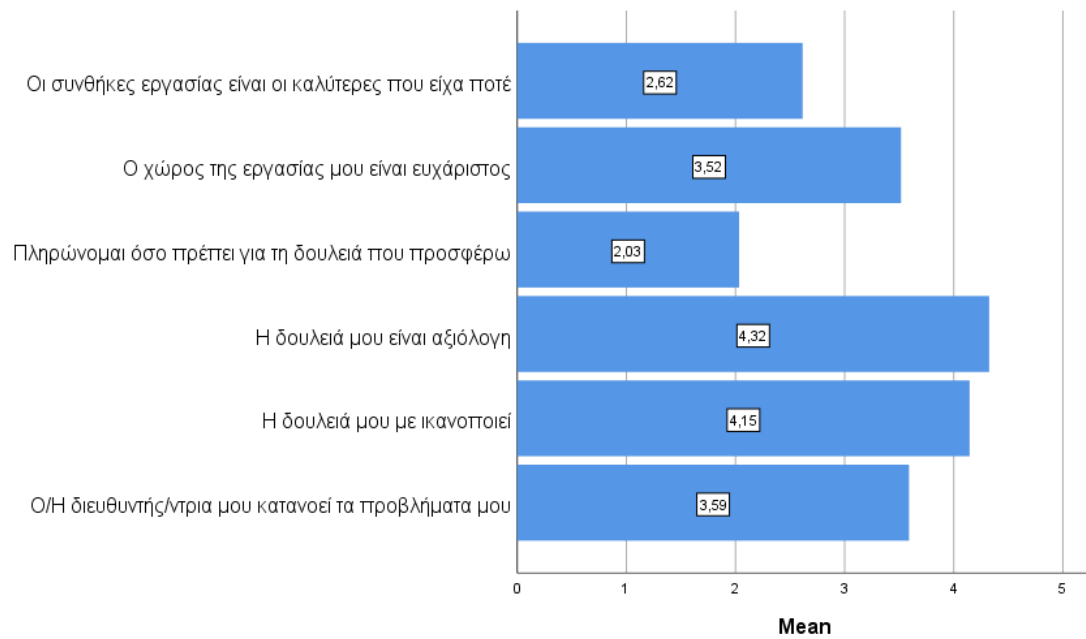
Πίνακας 6. Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ερώτηση Α6	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες
Ναι	60	39,7
Όχι	91	60,3
<i>Σύνολο</i>	151	100,0

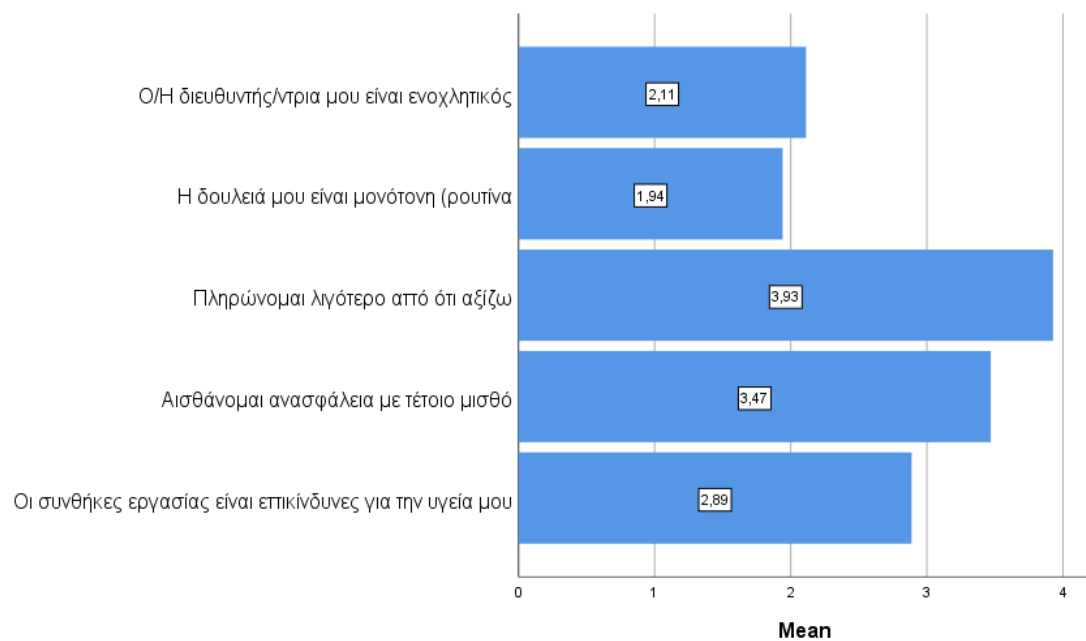
5.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 11 ερωτήσεις που διερευνούσαν το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σημειώνεται ότι για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα Likert «1= Διαφωνώ απόλυτα, 5= Συμφωνώ απόλυτα». Όπως φαίνεται στον αναλυτικό πίνακα και τα σχετικά διαγράμματα που ακολουθούν, τα άτομα φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με τις προτάσεις «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη» (Μ.Ο. 4,32, Τ.Α. 0,605), και «Η δουλειά μου με ικανοποιεί» (Μ.Ο. 4,15, Τ.Α. 0,752).

Επίσης, ισχυρή συμφωνία των ερωτώμενων προκύπτει με τις προτάσεις «Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω» (Μ.Ο. 3,93, Τ.Α. 0,967) και «Ο/Η διευθυντής/τρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου» (Μ.Ο. 3,59, Τ.Α. 1,015). Αντίθετα οι προτάσεις που συναντούν το μικρότερο επίπεδο συμφωνίας των ερωτώμενων είναι η «Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω» (Μ.Ο. 2,03, Τ.Α. 0,934) και η «Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)» (Μ.Ο. 1,94, Τ.Α. 0,810).



Διάγραμμα 1. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων

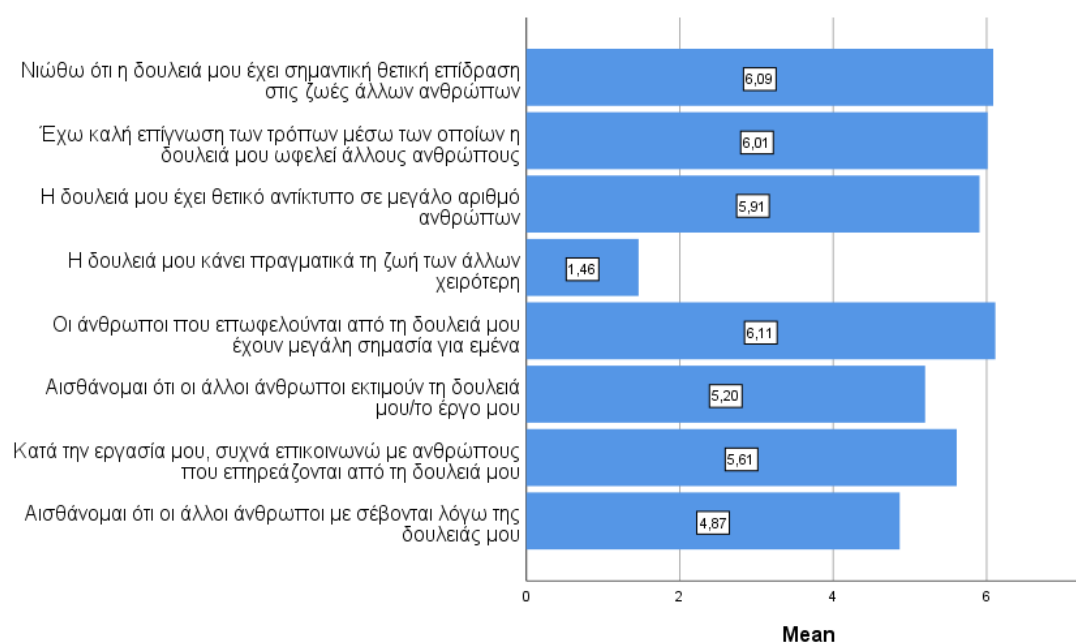


Διάγραμμα 2. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης των ερωτώμενων II

5.3. Η επίδραση της εργασίας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 8 ερωτήσεις που διερευνούσαν το επίπεδο επίδραση της εργασίας των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η 7βάθμια κλίμακα Likert «1= Διαφωνώ απόλυτα, 7= Συμφωνώ απόλυτα». Όπως φαίνεται στον αναλυτικό πίνακα και τα σχετικά διαγράμματα που ακολουθούν, τα άτομα φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με τις προτάσεις «Οι άνθρωποι που επωφελούνται από τη δουλειά μου έχουν μεγάλη σημασία για εμένα» (Μ.Ο. 6,11, Τ.Α. 1,099), και «Νιώθω ότι η δουλειά μου έχει σημαντική θετική επίδραση στις ζωές άλλων ανθρώπων» (Μ.Ο. 6,09, Τ.Α. 0,966).

Επίσης, ισχυρή συμφωνία των ερωτώμενων προκύπτει με τις προτάσεις «Έχω καλή επίγνωση των τρόπων μέσω των οποίων η δουλειά μου ωφελεί άλλους ανθρώπους» (Μ.Ο. 6,01, Τ.Α. 0,993) και «Η δουλειά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων» (Μ.Ο. 5,91, Τ.Α. 1,061). Αντίθετα οι προτάσεις που συναντούν το μικρότερο επίπεδο συμφωνίας των ερωτώμενων είναι η «Η δουλειά μου κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων χειρότερη» (Μ.Ο. 1,46, Τ.Α. 0,936) και η «Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι με σέβονται λόγω της δουλειάς μου (Μ.Ο. 4,87, Τ.Α. 1,445), με μεγάλη όμως διαφορά από την προηγούμενη πρόταση.



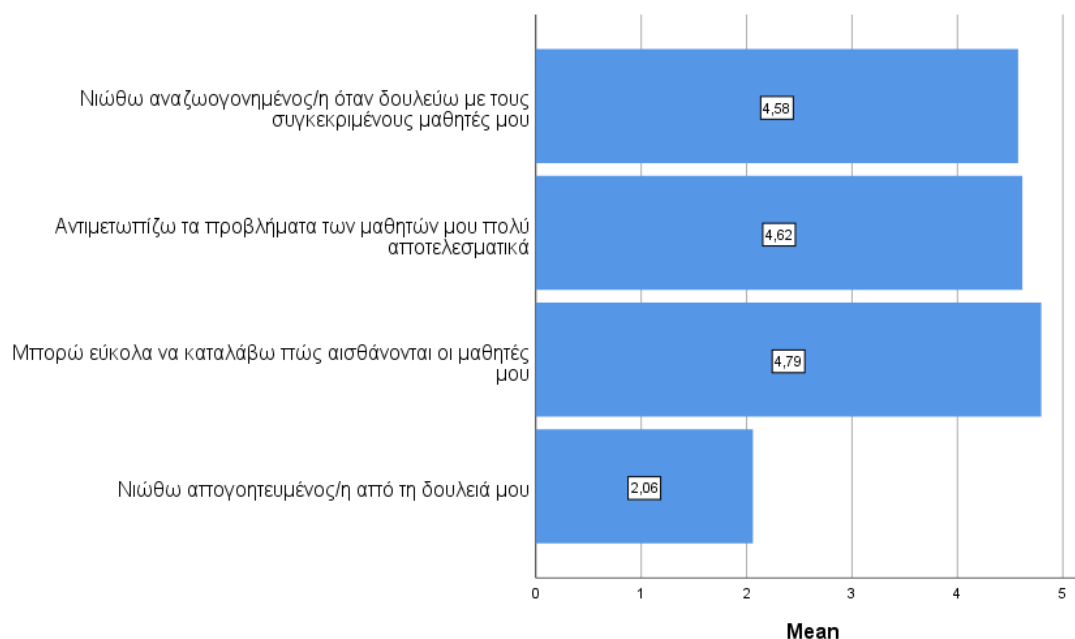
Διάγραμμα 3. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο Επίδρασης της εργασίας των
ερωτώμενων

5.4. Η Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 18 ερωτήσεις που διερευνούσαν τις τρεις διαστάσεις της έννοιας της Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η 7βάθμια κλίμακα Likert «0= Ποτέ, 6= Κάθε μέρα».

5.4.1. Η διάσταση της Από-προσωποποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αποτελούσαν την διάσταση της Από-προσωποποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στον αναλυτικό πίνακα και τα σχετικά διαγράμματα που ακολουθούν, τα συναισθήματα των ατόμων που συναντώνται συχνότερα ανάμεσα στο δείγμα αναφέρονται στις προτάσεις «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου» (Μ.Ο. 4,79, Τ.Α. 1,085), «Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά» (Μ.Ο. 4,62, Τ.Α. 1,012) και «Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους συγκεκριμένους μαθητές μου» (Μ.Ο. 4,58, Τ.Α. 1,288). Αντίθετα τα άτομα σπανιότερα νιώθουν απογοητευμένα από την εργασία τους «(Μ.Ο. 2,06, Τ.Α. 1,812).

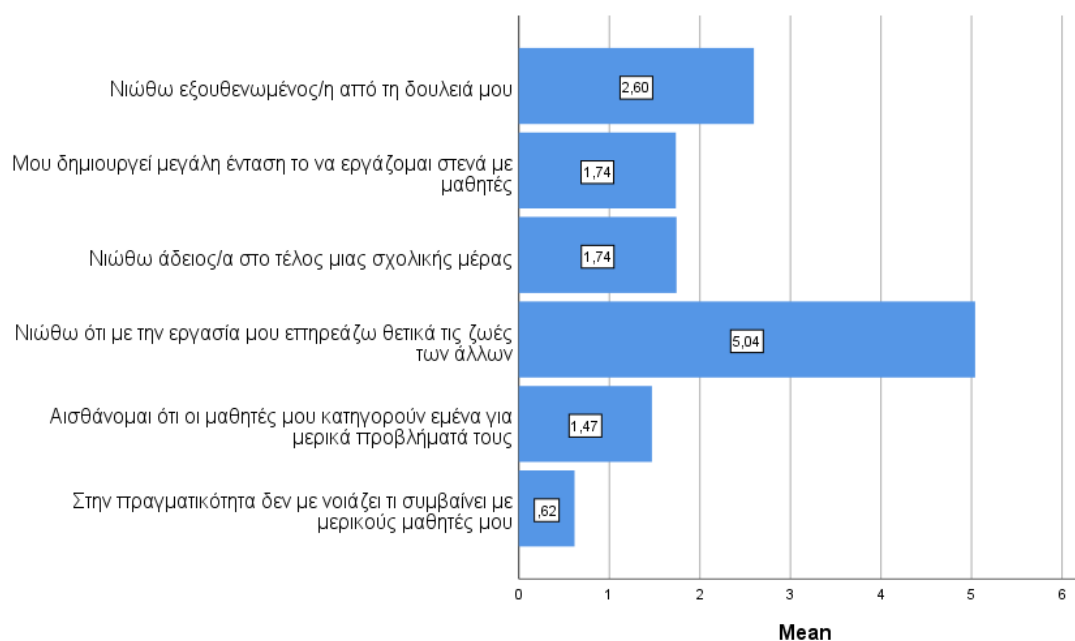


Διάγραμμα 4. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Από-προσωποποίησης των ερωτώμενων

5.4.2. Η διάσταση της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σχετικά με τις έξι ερωτήσεις που αποτελούσαν την διάσταση της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στον αναλυτικό πίνακα και τα σχετικά διαγράμματα που ακολουθούν, τα συναισθήματα των ατόμων που συναντώνται συχνότερα ανάμεσα στο δείγμα αναφέρονται στην πρόταση «Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων» (Μ.Ο. 5,04, Τ.Α. 0,916).

Όλα τα υπόλοιπα συναισθήματα είναι πολύ πιο σπάνια, με σπανιότερα αυτά που προκύπτουν από την πρόταση «Στην πραγματικότητα δεν με νοιάζει τι συμβαίνει με μερικούς μαθητές μου» (Μ.Ο. 0,620, Τ.Α. 1,227) και από την πρόταση «Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά προβλήματά τους» (Μ.Ο. 1,47, Τ.Α. 1,473).

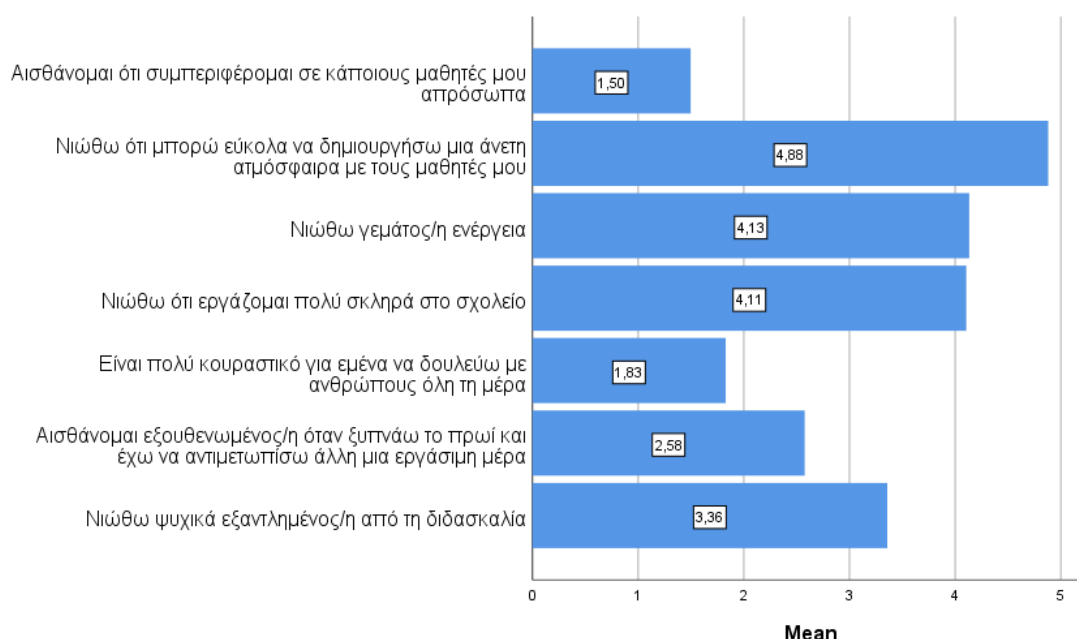


Διάγραμμα 5. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων των ερωτώμενων

5.4.3. Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σχετικά με τις οκτώ ερωτήσεις που αποτελούσαν την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στον αναλυτικό πίνακα και τα σχετικά διαγράμματα που ακολουθούν, τα

συναισθήματα των ατόμων που συναντώνται συχνότερα ανάμεσα στο δείγμα αναφέρονται στις προτάσεις «Νιώθω ότι μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου» (Μ.Ο. 4,88, Τ.Α. 0,938), «Νιώθω γεμάτος/η ενέργεια» (Μ.Ο. 4,13, Τ.Α. 1,325) και «Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο» (Μ.Ο. 4,11, Τ.Α. 1,771). Αντίθετα τα άτομα σπανιότερα νιώθουν κουραστικό να δουλεύουν με ανθρώπους όλη τη μέρα (Μ.Ο. 1,836, Τ.Α. 1,716) και ότι συμπεριφέρονται σε κάποιους μαθητές τους απρόσωπα (Μ.Ο. 1,500, Τ.Α. 1,536).



Διάγραμμα 6. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής εξάντλησης των ερωτώμενων

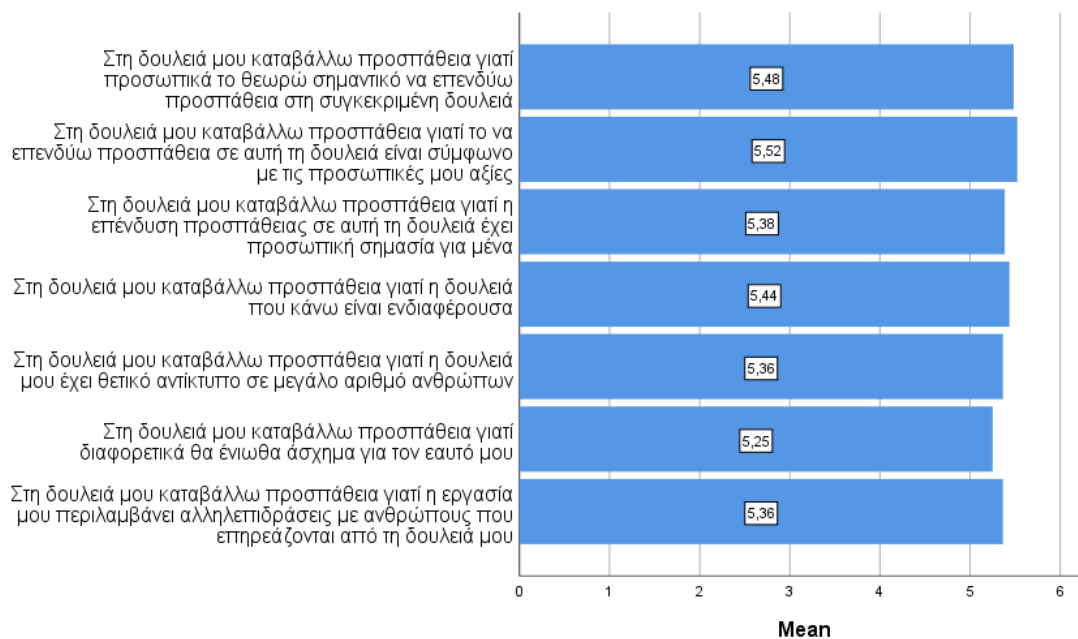
5.5. Η Εργασιακή Παρακίνηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το πέμπτο και τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε επτά ερωτήσεις που διερευνούσαν την έννοια της Εργασιακής Παρακίνησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η 7βάθμια κλίμακα Likert «0= Ποτέ, 6= Κάθε μέρα».

Όπως φαίνεται στον αναλυτικό πίνακα και τα σχετικά διαγράμματα που ακολουθούν, τα συναισθήματα των ατόμων που συναντώνται συχνότερα ανάμεσα στο δείγμα αναφέρονται στις προτάσεις «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί προσωπικά το θεωρώ σημαντικό να επενδύω προσπάθεια στη συγκεκριμένη δουλειά» (Μ.Ο. 5,48, Τ.Α. 0,815), «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί το να

επενδύω προσπάθεια σε αυτή τη δουλειά είναι σύμφωνο με τις προσωπικές μου αξίες» (Μ.Ο. 5,52, Τ.Α. 0,782) και «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η δουλειά που κάνω είναι ενδιαφέρουσα» (Μ.Ο. 5,44, Τ.Α. 0,753).

Ωστόσο και όλες οι άλλες προτάσεις δεν εμφανίζουν σημαντικά μειωμένη συχνότητα, καθώς η πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί διαφορετικά θα ένιωθα άσχημα για τον εαυτό μου» παρουσιάζει μέση τιμή 5,25 με τυπική απόκλιση 1,156.



Διάγραμμα 7. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων

5.6. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών

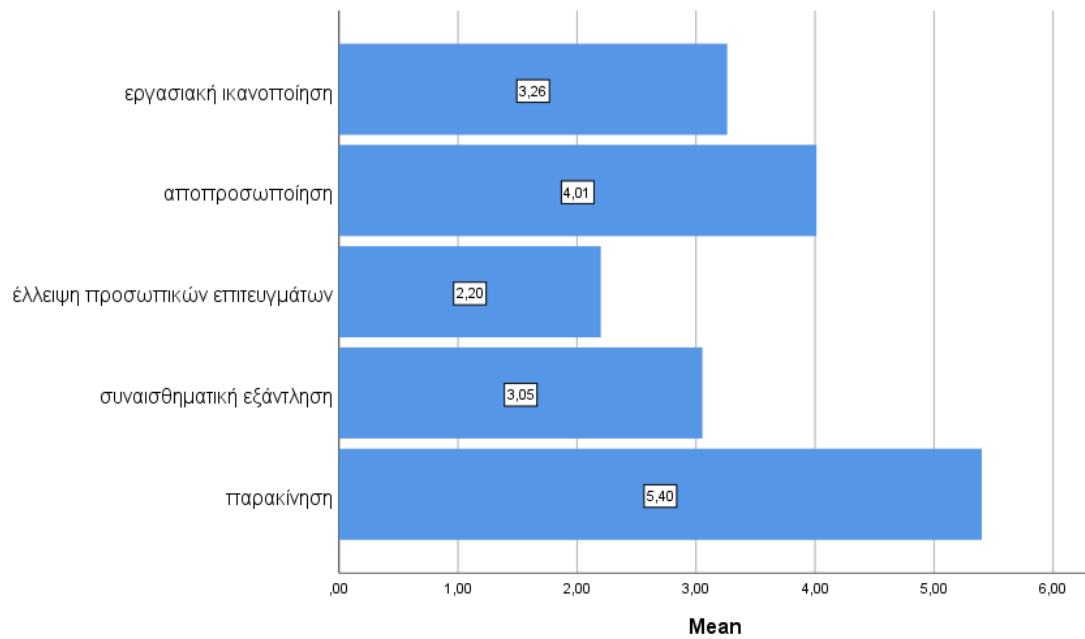
Πριν την παρουσίαση των συσχετίσεων των διαστάσεων των υπό μελέτη μεταβλητών κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση των συνολικών μεγεθών, όπως αυτά προέκυψαν με τον τρόπο που περιγράφεται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Έτσι, ο επόμενος πίνακας και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν δείχνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση στο δείγμα λαμβάνει μέση τιμή 3,26 σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, ενώ οι τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης λαμβάνουν σχετικά χαμηλές τιμές (καθώς μετριοούνται σε κλίμακα από το 0 έως το 6) αν και η διάσταση της αποπροσωποποίησης λαμβάνει την ψηλότερη από τις τρεις τιμές.

Τέλος, η διάσταση της παρακίνησης λαμβάνει την υψηλότερη τιμή καθώς και αυτή μετρείται σε μια κλίμακα από το 0 μέχρι το 6.

Πίνακας 7. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων

Διαστάσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
εργασιακή ικανοποίηση	151	3,26	0,54
Αποπροσωποποίηση	151	4,01	0,74
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	151	2,20	0,97
συναισθηματική εξάντληση	151	3,05	0,89
παρακίνηση	151	5,40	0,66

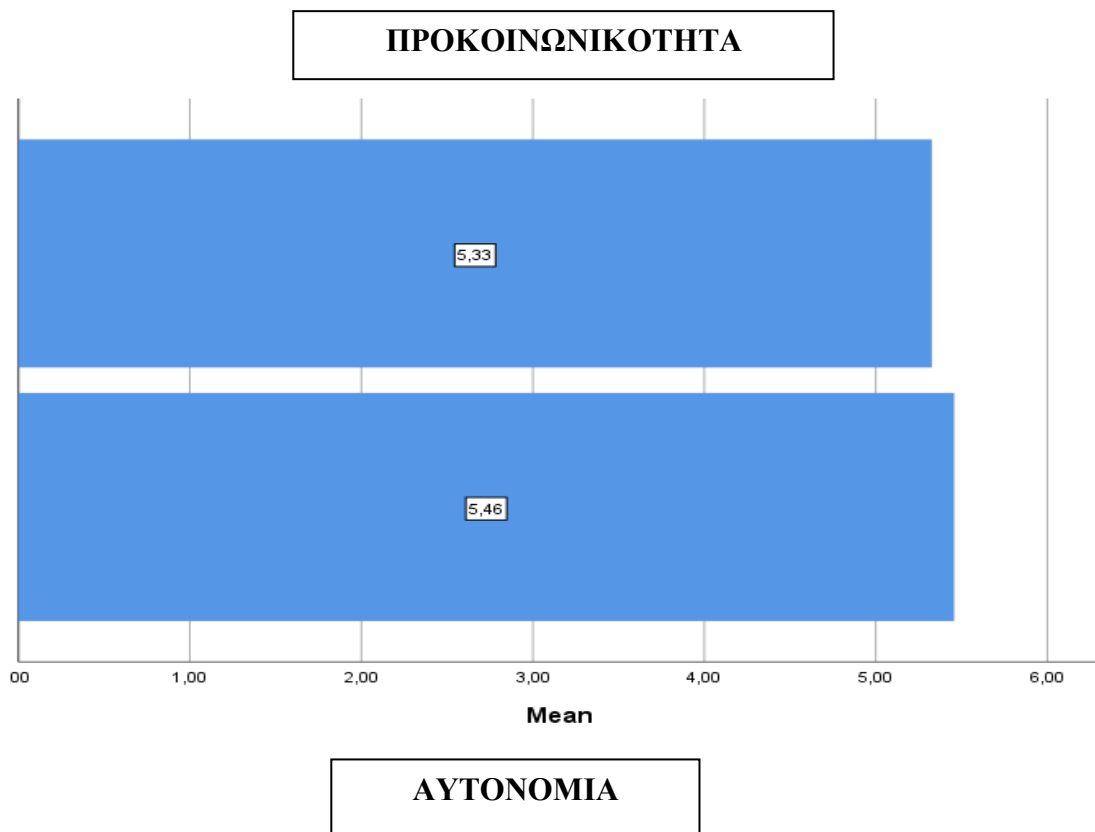


Διάγραμμα 8. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων

Επιπλέον, διασαφηνίζεται ότι η έννοια της παρακίνησης είναι δυνατόν να διαχωριστεί στην έννοια της αυτονομίας και στην έννοια της προ-κοινωνικότητας. Ο επόμενος πίνακας μαζί με το σχετικό διάγραμμα που ακολουθεί, παρουσιάζει τις δυο αυτές επιμέρους έννοιες.

Πίνακας 8. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων

Διαστάσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αυτονομία	151	5,45	0,693
Προ-κοινωνικότητα	151	5,32	0,740



Διάγραμμα 9. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της Εργασιακής Παρακίνησης των ερωτώμενων

Με αυτά δεδομένα, ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει την συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα αυτόν, η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης με πιο έντονη σχέση να εμφανίζεται ανάμεσα στην ικανοποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων

Πίνακας 9. Η συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

		εργασιακή ικανοποίηση	αποπροσω ποποίηση	έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων ν	συναισθημα τική εξάντληση
εργασιακή ικανοποίηση	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				
	N	151			
αποπροσωπο ποίηση	Pearson Correlation	-,303**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000			
	N	151	151		
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Pearson Correlation	-,556**	,251**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		
	N	151	151	151	
συναισθηματι κή εξάντληση	Pearson Correlation	-,544**	,357**	,812**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	151	151	151	151
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Επιπλέον, ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει την συσχέτιση της εργασιακής παρακίνησης με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα αυτόν, η εργασιακή παρακίνηση συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης με πιο έντονη σχέση να εμφανίζεται ανάμεσα στην παρακίνηση και την αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 10. Η συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

		Παρακί νηση	αποπροσ ωποποίη ση	έλλειψη προσωπικό ν επιτευγμάτ ων	συναισθ ηματική εξάντλη ση
παρακίνηση	Pearson Correlation	1	-,406**	-,162*	-,054
	Sig. (2-tailed)		,000	,047	,508
	N	151	151	151	151
αποπροσωπο ποίηση	Pearson Correlation	-,406**	1	,251**	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,000
	N	151	151	151	151
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Pearson Correlation	-,162*	,251**	1	,812**
	Sig. (2-tailed)	,047	,002		,000
	N	151	151	151	151
συναισθηματι κή εξάντληση	Pearson Correlation	-,054	,357**	,812**	1
	Sig. (2-tailed)	,508	,000	,000	
	N	151	151	151	151
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Επιπλέον, ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει την συσχέτιση της αυτονομίας με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα αυτόν, η αυτονομία δεν φαίνεται να συσχετίζεται με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, παρά μόνο με την αποπροσωποποίηση, με την οποία ωστόσο εμφανίζει ιδιαίτερα ασθενή αρνητική συσχέτιση

Πίνακας 11. Η συσχέτιση της Αυτονομίας με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

		Αυτονομία	αποπροσωποποίηση	έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	συναισθηματική εξάντληση
Αυτονομία	Pearson Correlation	1	-,392**	-,222**	-,086
	Sig. (2-tailed)		,000	,006	,292
	N	151	151	151	151
Αποπροσωποποίηση	Pearson Correlation	-,392**	1	,251**	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,000
	N	151	151	151	151
Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Pearson Correlation	-,222**	,251**	1	,812**
	Sig. (2-tailed)	,006	,002		,000
	N	151	151	151	151
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson Correlation	-,086	,357**	,812**	1
	Sig. (2-tailed)	,292	,000	,000	
	N	151	151	151	151

Τέλος, ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει την συσχέτιση της προ-κοινωνικότητας με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα αυτόν, η προ-κοινωνικότητα δεν φαίνεται να συσχετίζεται με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, παρά μόνο με την αποπροσωποποίηση, με την οποία ωστόσο εμφανίζει ιδιαίτερα ασθενή αρνητική συσχέτιση

Πίνακας 12. Η συσχέτιση της Προκοινωνικότητας με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

		Προκοινωνικότητα	Αποπροσωποποίηση	Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Συναισθηματική εξάντληση
Προκοινωνικότητα	Pearson Correlation	1	-,350**	-,057	-,005
	Sig. (2-tailed)		,000	,487	,956
	N	151	151	151	151
Αποπροσωποποίηση	Pearson Correlation	-,350**	1	,251**	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,000
	N	151	151	151	151
Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Pearson Correlation	-,057	,251**	1	,812**
	Sig. (2-tailed)	,487	,002		,000
	N	151	151	151	151
Συναισθηματική εξάντληση	Pearson Correlation	-,005	,357**	,812**	1
	Sig. (2-tailed)	,956	,000	,000	
	N	151	151	151	151

5.7. Η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών

Στο σημείο αυτό, παρουσιάζεται στην παράγραφο αυτή η συσχέτιση των δημογραφικών παραγόντων στις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Αρχικά, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα σχετικά με τα επίπεδα αποπροσωποποίησης, έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων και συναισθηματικής εξάντλησης.

Πίνακας 13. Η επίδραση του φύλου στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

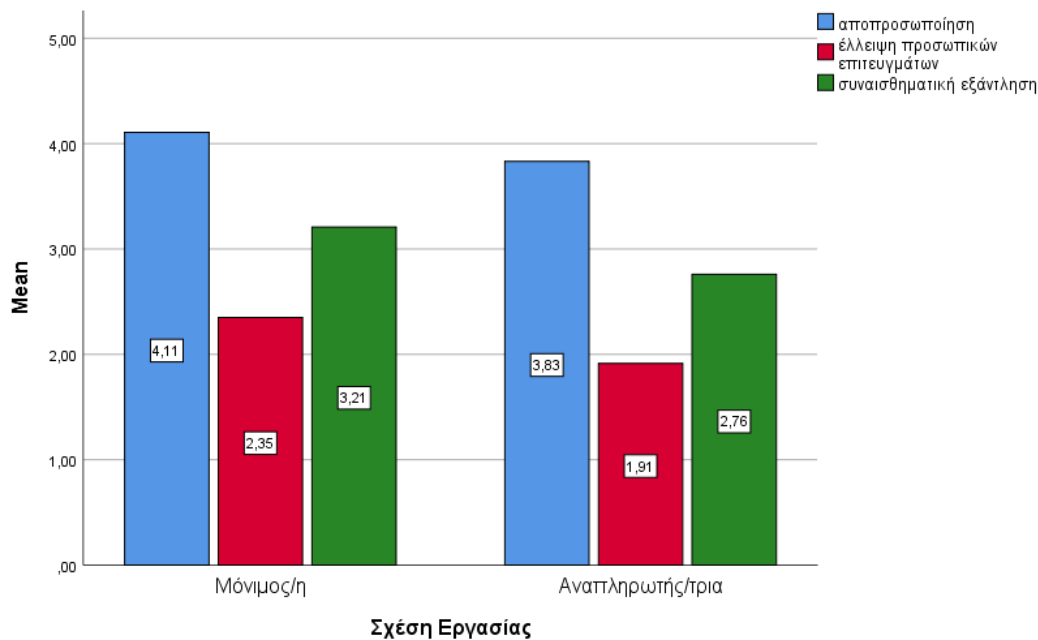
	Φύλο	N	Mean	t	P-value
αποπροσωποποίηση	Άνδρας	11	3,9545	-,263	,793
	Γυναίκα	140	4,0161		
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Άνδρας	11	2,3485	,353	,731
	Γυναίκα	140	2,1881		
συναισθηματική εξάντληση	Άνδρας	11	3,0909	,143	,887
	Γυναίκα	140	3,0509		

Αντίθετα, η σχέση εργασίας φαίνεται ότι σχετίζεται με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης καθώς το μόνιμο προσωπικό που συμμετείχε στην έρευνα διακατέχεται συχνότερα τόσο από τα συναισθήματα της αποπροσωποποίησης, όσο και από αυτά της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων, αλλά και από αυτά της συναισθηματικής εξάντλησης.

Πίνακας 14. Η επίδραση της σχέσης εργασίας στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

	Σχέση Εργασίας	N	Mean	t-test	p-value
αποπροσωποποίηση	Μόνιμος/η	99	4,1061	2,178	,031
	Αναπληρωτής/τρια	52	3,8317		
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Μόνιμος/η	99	2,3502	2,688	,008
	Αναπληρωτής/τρια	52	1,9135		

συναισθηματική εξάντληση	Μόνιμος/η	99	3,2083	3,019	,003
	Αναπληρωτής/τρια	52	2,7596		



Διάγραμμα 10. Η επίδραση της σχέσης εργασίας στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, η κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τα επίπεδα αποπροσωποποίησης, έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων και συναισθηματικής εξάντλησης.

Πίνακας 15. Η επίδραση της Κατάρτισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

	Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Mean	t-test	p- value
αποπροσωποποίηση	Ναι	60	4,0458	,458	,648
	Όχι	91	3,9890		
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	Ναι	60	2,3028	1,062	,290
	Όχι	91	2,1319		
συναισθηματική	Ναι	60	3,0688	,167	,868

εξάντληση	Όχι	91	3,0440		
-----------	-----	----	--------	--	--

Τέλος και με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης που παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει ότι ούτε τα διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας παράγουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις τιμές των διαστάσεων της εργασιακής εξουθένωσης.

Πίνακας 16. Η επίδραση των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης

		N	Mean	F	p-value
αποπροσωποποίηση	1-5	39	3,7885	3,003	,053
	6-10	16	3,9063		
	10 και άνω	96	4,1198		
έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	1-5	39	1,9487	2,311	,103
	6-10	16	2,0625		
	10 και άνω	96	2,3247		
συναισθηματική εξάντληση	1-5	39	2,7885	2,917	,057
	6-10	16	2,9375		
	10 και άνω	96	3,1810		

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία τα παρακάτω θα πρέπει να αναφερθούν. Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο διερευνούσε το ύψος της συναισθηματικής εξουθένωσης των ερωτώμενων θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε γενικές γραμμές, αυτή κυμαίνονταν σε μέτρια επίπεδα, αν και οι τρεις διαστάσεις της έδωσαν διαφορετικά αποτελέσματα.

Αναλυτικότερα, η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων κυμάνθηκε σε αρκετά χαμηλά επίπεδα. Στη συνέχεια, λίγο αυξημένη παρατηρήθηκε η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης με τα επίπεδά της να κυμαίνονται περίπου στο μέσο της κλίμακας και τέλος, η αποπροσωποποίηση ήταν αυτή η διάσταση που συναντώταν στους εκπαιδευτικούς συχνότερα. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνονται γενικά σε υψηλά επίπεδα (Koustelios & Tsiligi, 2005, Platsidou & Agaliotis, 2008).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την ύπαρξη κάποιου είδους σύνδεσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης, της παρακίνησης και επαγγελματικής εξουθένωσης. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, με πιο έντονη σχέση να εμφανίζεται ανάμεσα στην ικανοποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων.

Ωστόσο η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων τόνισε αυτήν την αρνητική σχέση. Η διεθνής βιβλιογραφία πολλές φορές επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής Ικανοποίησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Bazler et al., 1990, Kantas, 1998, Platsidou, 2010).

Από τις περισσότερες έρευνες φάνηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται εν μέρει από τις συνθήκες του εργασιακού χώρου, όπως: ένα θετικό και ασφαλές περιβάλλον εργασίας, μια ενθαρρυντική διοίκηση και μια αυξημένη γονική συμμετοχή και υποστήριξη. Η ανάγκη για αυτονομία είναι εξίσου σημαντική για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους (Αμαραντίδου, 2010).

Αναφορικά με το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τα οποία διερευνούσαν την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μόνες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην εργασιακή σχέση. Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο έντονα συμπτώματα εργασιακής εξουθένωσης από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο

εργασιακός φόρτος, οι πιέσεις του χρόνου και η σύγχυση ρόλων έχουν συνδεθεί με το στρες των εκπαιδευτικών (Klassen & Chiu, 2010, Chaplain, 2008, Antoniou, et al., 2006, Greenglass & Burke 2003). Ο τύπος του σχολείου, επίσης, φαίνεται να συνδέεται με το επίπεδο του αναφερόμενου στρες και εργασιακής εξουθένωσης.

Επιπρόσθετα, η συνεργασία με τους γονείς έχει βρεθεί να αποτελεί σοβαρή πηγή στρες για τους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2010), ενώ η πίεση που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί εκ μέρους των γονέων για την τελειότητα συμβάλει θετικά στην επαγγελματική εξουθένωση (Stoerber & Rennert, 2008). Επίσης, η δυναμικότητα και το μέγεθος του σχολείου συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με το συνολικό επίπεδο στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Kyriakou & Sutcliffe, 1978).

Τέλος, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την ύπαρξη κάποιου είδους σύνδεσης μεταξύ επαγγελματικής παρακίνησης και επαγγελματικής εξουθένωσης. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε, ότι η εργασιακή παρακίνηση συσχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, με πιο έντονη σχέση να εμφανίζεται ανάμεσα στην εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση.

Δηλαδή, με άλλα λόγια, η ύπαρξη παρακίνησης οδηγεί σε μειωμένο αίσθημα αποπροσωποποίησης στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, η διάσταση της αποπροσωποποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης συσχετίστηκε αρνητικά, αλλά με ασθενούς έντασης σχέση, τόσο με την αυτονομία αλλά και με την προ-κοινωνικότητα.

Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι εσωτερικοί παρακινητές, έναντι των εξωτερικών σε επίπεδο εργασίας επιδρούν αρνητικά στην πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης (Kim, 2017). Όσον αφορά στις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης, διαπιστώνεται ότι πράγματι, η αίσθηση καθήκοντος και η προσωπική ανταμοιβή αποτελούν τις πιο ουσιαστικές και ενδυναμωτικές διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης (Tung et al., 2020).

Η παρακίνηση προσδιορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ωθείται εσωτερικά στο να δράσει ή να κινητοποιήσει άλλους να δράσουν (Deci & Ryan, 1985, Mcshane & Von Glinow, 2000, Robbins & Coulter, 2005, Wilson, 2018) και αντιπροσωπεύει μέσω μίας συγκεκριμένης διαδικασίας, την προθυμία ενός ατόμου να καταβάλει υψηλότερη προσπάθεια για κάθε οργανωτικό στόχο της εργασίας του,

παράλληλα με την κάλυψη των ατομικών του αναγκών (Robbins & Coulter, 2005, Wilson, 2018). Τέλος, η εσωτερική παρακίνηση λειτουργεί με τρόπο ολοκληρωμένο και καθοριστικό μετριάζοντας την αίσθηση των εργαζομένων για έλλειψη επιτευγμάτων και ανεπάρκεια στην εργασία τους (Rubino et al., 2009).

Για όλους αυτούς τους λόγους η ενδυνάμωση της εσωτερικής παρακίνησης των εκπαιδευτικών αποτελεί μία διαρκή πρόκληση, αφού η σύγχρονη έρευνα υποδεικνύει ότι παίζει καίριο ρόλο στη συνολική απόδοση και βελτίωση της εικόνας του συστήματος εκπαίδευσης (Αυγουστίδου, 2019). Ταυτόχρονα ωστόσο, σημασία θα πρέπει να δίνεται και σε εξωτερικούς παρακινήτες, όπως είναι η αμοιβή των εκπαιδευτικών, διότι φαίνεται ότι με κάποιο τρόπο και αυτές συμβάλλουν στην αίσθηση προσωπικής επίτευξης και σε αισθήματα προσωπικής ανταμοιβής (Tung et al., 2020).

Ολοκληρώνοντας, ανεξάρτητα από τη μορφή της παρακίνησης, είτε δηλαδή αυτή είναι εγγενής, είτε είναι εξωγενής, υποστηρίζεται ότι τελικά μπορεί να οδηγήσει ως δραστηριότητα σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα, σε ευελιξία όπως και να βελτιώσει την απόδοση των εργαζομένων σε κάθε τομέα της εργασίας τους (Deci & Ryan, 1985).

Κεφάλαιο 7: Προτάσεις για έρευνα

Από όλη την παραπάνω έρευνα διαπιστώθηκε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία πρόκληση, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη σε περιβάλλοντα με φαινόμενα έντονης μετανάστευσης. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλά προβλήματα και πολλές φορές χωρίς να λαμβάνουν κάποια στήριξη από την πολιτεία ή τη διεύθυνση του σχολείου, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση και ότι αυτή συνεπάγεται, όπως αναλύθηκε στην παρούσα εργασία.

Ο ρόλος της παρακίνησης αναδείχθηκε ως ένα σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για το λόγο αυτό προτείνεται περαιτέρω έρευνα με εστίαση στους αποτελεσματικούς τρόπους παρακίνησης των εκπαιδευτικών που δουλεύουν σε σχολεία με έντονο μεταναστευτικό φαινόμενο, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αυγουστίδου, Ι.Α. (2019). Η Υποκίνηση του Προσωπικού, ως Παράγοντας Βελτίωσης της Ποιότητας των Παρεχόμενων Υπηρεσιών στον Τομέα της Υγείας. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων.

Ζαβλανός, Μ.(1998). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση, Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9, 41-87.

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

Μούζουρα Ε. (2005). «Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών ένταξης». Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπαχριστόπουλος, Κ. (2013) *Αυτονομία και παρακίνηση στο χώρο της εργασίας : ο ρόλος τους στην ευημερία, την απόδοση των εργαζομένων και την καινοτομία*. Αθήνα. Διδακτορική Διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας των Κοινωνικών και Πολιτιστικών Επιστημών. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Παππά, Ε. Α. & Αναγνωστόπουλος, Φ. & Νιάκας, Δ. (2008). *Επαγγελματική εξουθένωση, νοσηλευτές, Γιατροί, Επίπεδο υπηρεσιών υγείας, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 25 (1), 94-101.

Παράσχου, Ε. (2012). «*Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*». Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). *Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα*, 14, 251-261.

Πολυχρονόπουλος, Μ.Κ. (2008). «Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Εκπαιδευτικού και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση». Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). «Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής».

Αθήνα: Διπλωματική Μελέτη στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας.

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Διεθνείς Βιβλιογραφία

- Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). Stress & Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293
- Aiken, L.H. & Clarke, S.P. & Sloane, D.M. & Sochalski, J. & Silber, J.H. (2002). Hospital nurse staffing and patient mortality, nurse burnout, and job dissatisfaction. *Journal of the American Medical Association*, 288, 1987-93.
- Aiken, L.H. & Clarke, S.P. & Sloane, D.M. & Sochalski, J.A. & Busse, R., Clarke, H. & Giovannetti, P. & Hunt, J. & Rafferty, A.M. & Shamian, J. (2001). Nurses' reports on hospital care in five countries: the ways in which nurses' work is structured have left nurses among the least satisfied workers, and the problem is getting worse. *Journal of Health Affairs*, 20, 43-53.
- Aloe, A. M. & Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126
- AOB. 2015. Algemene Nederlandse Onderwijs Bond. *Research about Teachers Working Conditions in Relation with Burnout*. Utrecht: The Netherlands
- Arbo Unie. (2015). Ministerie Van Sociale Zaken En Werkgelegenheid (Szw). *Research about Teachers' Burnout in the Netherlands*. The Hague: The Netherlands.
- Argyris, C. (1982). Reasoning, Learning, and Action: Individual and Organizational. *Jossey-Bass*, San Francisco: CA.
- Arthur, M. & Hawkins, J. D. & Pollard, J. A. & Catalano, R. F. & Baglioni, A. J. (2002). *Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The Communities That Care Youth Survey*. Evaluation Review.
- Bakker, A. & Costa, P. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Journal of Elsevier*, 3(1), 112-119.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. & Euwema, M.C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), 170–180.
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The job demands resources model: state-of-the-art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-28.

- Balch, C. M. & Gershenwald, J. E. & Soong, S. J. & Thompson, J. F. & Atkins, M. B. & Byrd, D. R. & Eggermont, A. M. (2009). Final version of 2009 AJCC melanoma staging and classification. *Journal of clinical oncology*, 27(36), 6199-6206.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. In *Handbook of Research on Multicultural Education*, edited by J. A. Banks and C. McGee Banks, 3–29. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitude about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Beers, S. & DeBellis, M. (2002). Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159 (3), 483-486.
- Beesdo-Baum, K. & Knappe S. (2012). Developmental epidemiology of anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(3), 457-78.
- Behrman, H. D. & Perreault, D. W. Jr. (1984). A Role Stress Model of the Performance and Satisfaction of Industrial Salespersons. *Journal of Marketing*, 48, 9-21.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bibou-Nakou, L. & Stogiannidou, A. & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.
- Blau, P. (1986), *Exchange and Power in Social Life*. Wiley: New York.
- Boles, S. J. & Babin, J. B. (1996). On the Front Lines: Stress, Conflict, and the Customer Service Provider. *Journal of Business Research*, 37, 41-50.

- Bowen, P. (2005). *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An Ethnographic Comparison of Two Schools*. Dutch University Press. The Netherlands: Amsterdam.
- Bramhall, M. & Ezell, S. (1981) How burned out are you? *Public Welfare*, 39, 23–27.
- Brookings, J. & Bolton, B. & Brown, C. & McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behavior*, 6, 143-150.
- Brouwers, A. H & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, E. L. (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method? *Journal of Teacher Education*, 55(4), 325-340.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, New York
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9, 261- 275.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1988). Career orientation and psychological burnout in teaching. *Psychological Reports*, 63, 107-116.
- Central Bureau of Statistics. 2015. Ziekteverzuim Overheid [Absentéisme Gouvernement]. CBS: The Netherlands: The Hague
- Cha, S-H. & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: A focused look at teachers who leave for other occupations. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 371-92.
- Chang, J. & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 485–492.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Journal of Education Psychological Review*, 21, 193 -218.

- Chapman, C. & Laird, J. & Ifill, N. & Kewal Ramani, A. (2011). *Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 1972–2009*. National Center for Educational Statistics. U. S. Department of Education
- Chiu, M. & Pong, S. L. & Mori, I. & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425.
- Cho, J. & Laschinger, H. K. & Wong, C. (2006). Workplace empowerment, work engagement, and organizational commitment of new graduate nurses. *Nursing Leadership*, 19, 43-60.
- Cockrell, K. S. & Placier, P. & Cockrell, D. & Middleton, J. (1999). “Coming to Terms with “Diversity” and “Multiculturalism” in Teacher Education: Learning about Students, Changing Out Practices.” *Teaching and Teacher Education*, 15 (4), 351–366.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
- Coll, C. G. E. & Marks, A. K. E. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Cook, C. R. & Burns, M. & Browning-Wright, D. & Gresham, F. M. (2010). *Transforming school psychology in the RTI era: A guide for administrators and school psychologists*. Palm Beach: LRP Publications.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993), “A review and an integration of research on job burnout”. *Academy of Management*, 18, 621-56.
- Costello, E. J. & Mustillo, S. & Erkanli, A. & Keeler, G. & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60, 837-844.
- Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Στο: Τσορμπατζούδης, Χ. (Επιμ.). Αθήνα: Ιων.
- Cunningham, W.G. (1983). Teacher burnout-Solutions for the 1980’s: A review of the literature. *Urban Review*, 75 (1), 37-51.
- Cushway, D. (1992). Stress in clinical psychology trainees. *British journal of clinical psychology*, 31(2), 169-179.

- Davidovich-Koch, F. (2011). *Integrating immigrants' students in the education system in Israel*. Jerusalem, Israel: The Knesset.
- De Abreu, G. & Hale, H. (2014). Conceptualizing teachers' understanding of the immigrant learner. *International Journal of Educational Research*, 63, 26-37.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Perspectives in Social Psychology*, 335-371.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Delaney-Black, V. & Covington, C. & Ondersma, S. J. & Nordstrom-Klee, B. & Templin, T. & Anger, J. & Janisse, J. & Sokol, R. J. (2002). Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 153(3), 280-285.
- Dellinger, A. B. & Bobbett, J. & Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 751-766.
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. & Nachreiner, F. & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.
- Dimitropoulos, C., & Filippou, N. (2008). Professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine*, 25(5), 624-47.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- Dubbeld, A. & De Hoog, N. & Den Brok, P. & De Laat, M. (2017). *Teachers' Attitudes toward Multiculturalism in Relation to General and Diversity-Related Burnout*. European Education. Advance online publication.
- Dubbeld, A. & Hoog, N. & Brok P. & Laat, M. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Journal of Intercultural Education*, 30 (6), 599-617.
- DUO (2014). Bureau Onderwijsonderzoek: Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs [Work Pressure in Primary and Secondary Education]. Utrecht: The Netherlands.

- Duxbury, M. & Armstrong, G. & Drew, D. & Henly, S. (1984). Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing Research*, 33, 97-101
- Dworkin, A.G. & Tobe, P.F. (2014), “The effects of standards-based school accountability on teacher burnout and trust relationships: A longitudinal analysis”, in Van Maele, D. & Forsyth, P.B. & Van Houtte, M. (Eds.). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching Leading, and Bridging*. Netherlands: Springer Science- Business Media.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854.
- Evers, W. J. & Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers’ beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Evers, W. J. G. & Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students’ and teachers’ perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Farber, B.A. (2000). Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 589–594.
- Fives, H. & Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Flook, L. & Goldberg, S. & Pinger, L. & Bonus, K. & Davidson, R. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. Mind, brain and education. *Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 850-856.
- Forness, S. R. & Freeman, S. F. N. & Paparella, T. & Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative

- prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 4-18.
- Forsyth, P.B. & Adams, C.M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. Teachers College Press: New York.
 - Fortuin, J. & Van Geel, M. & Zibera, A. & Vedder, P. (2014). Ethnic preferences in friendships and casual contacts between majority and minority children in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 57-65.
 - Freeman, A. Brookhart, D. & Loadman, P. (1999). Realities of teaching in racially/ethnically diverse schools: Feedback from entry-level teachers. *Urban Education*, 34(1), 89-114.
 - Freeney, Y. & Fellenz, M. R. (2013). Work engagement, job design and the role of the social context at work: Exploring antecedents from a relational perspective. *Journal of Human Relations*, 66, 1427-45.
 - Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73-82.
 - Friedman, I. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1035-1044.
 - Gambetta, D. (1988), "Can we trust? *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, 213-37.
 - Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/ beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
 - Gellert, F.J. & Kuipers, B.S. (2008). Short- and long-term consequences of age in work teams. *Career Development International*, 13(2), 132-49.
 - Goddard, R. & O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
 - Golembiewski, R.T. & Boudreau, R.T. & Munzenrider, R.F. & Luo, H. (1996). *Global Burnout: A Worldwide Pandemic Explored by the Phase Model*. JAI Press, Greenwich, CT.
 - Goodwin, A. (2016). Who is in the Classroom Now? Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children. *Journal Studies*, 53 (5), 433-449.

- Gorgorio, N. & Planas, N. (2001). Teaching mathematics in multilingual classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 47,7-33.
- Griffith, J. Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.
- Grogger, J. (1997). Local violence and educational attainment. *Journal of Human Resources*, 32, 659-682.
- Haack, M. & Jones, J. W. (1983). Diagnosing burnout using projective drawings. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 21(7), 9–16.
- Hafer, J. & McCuen, A. B. (1985). Antecedents of Performance and Satisfaction in a Service Salesforce as Compared to an Industrial Salesforce. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 5, 7-17.
- Halbesleben, J .R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life, *Journal of Management*, 30, 859-79.
- Harrison, W.D. (1980). Role strain and burnout in child - protective service workers. *Social Service Review*, 54, 31-44.
- Heim, E. (1992). Stressors In Medical Professions-Do Women Bear The Greater Risks For Their Health. *Zeitschrift fur Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 38(3), 207-226.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? *Harvard Business Review*, 87, 109-117.
- Herzberg, F.& Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). The motivation to work. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Herzberg, F., (1959). The Motivation to Work. New York: John Wiley and Sons.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 389–405.
- Hightower, A.M et al (2011), *Improving student learning by supporting quality teaching: Key issues, effective strategies*, Editorial Projects in Education.
- Hill, N. E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95-112.

- Hinshaw S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Hoagwood, K. & Erwin, H. (1997). Effectiveness of school-based mental health services for children: A 10-year research review. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 435-451.
- Hobfoll, St. & Johnson, R. & Ennis, N. & Jackson, A. (2003). Resource Loss, Resource Gain, and Emotional Outcomes Among Inner City Women. *Journal of personality and social psychology*, 84, 632-43.
- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2012). Conceptualizing the school acculturative context: School, classroom, and the immigrant student. In A. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth*. New York: Cambridge University Press.
- Hurt, H. & Malmud, E. & Brodsky, N. L. & Giannetta, J. (2001). Exposure to violence: Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 1351-1356.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L. and Schuler, R.S. (1986), "Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-40.
- Jamal, M. & Preena, S. (1998). Job stress and well-being among airline employees in an Asian developing country. *International Journal of Stress Management*, 5, 121-127.
- Jayaratne, S., Chess, W. & Kunkel, D. (1986). Burnout: Its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work*, 31, 53-59.
- Justice, B., Gold, R.S. & Klein, J.P. (1981). Life events and burnout. *The Journal of Psychology*, 705, 219-226.
- 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.
- Karasek, R. & Triantis, K.P. & Chaudhry, S.S. (1982). Coworker and supervisor support as moderators of associations between task characteristics and mental strain. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 181-200.
- Karger, H. (1981). Burnout as alienation. *Social Service Review*, 55, 268-283.

- Keigher, A. (2010), *Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2008-9 Teacher Follow-up Survey (NCES 2010-353)*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Kim, J. (2017). The contrary effects of intrinsic and extrinsic motivations on burnout and turnover intention in the public sector. *International Journal of Manpower*, 39(3), 486-500.
- Kohler, L. (1988). Job satisfaction fitness managers: An approach to sport management. *Management*, 2, 100-105.
- 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.
- Kosic, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and acculturative stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(4), 269-278.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relation among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82,131-136.
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*,11, 189-203.
- Koustelios, A. (1991). The relationships of organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece. Unpublished Doctoral dissertation. University of Manchester: Manchester.
- Kristensen, T. & Borritz, M. & Villadsen, E. & Christensen, K. (2007). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *An International Journal of Work, Health & Organisations*, 19(3), 192-207.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102, 443-52.
- Kulkarni, G.K. (2006). Burnout (Editorial). *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 10, 3-4.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978) A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.

- Lagoumintzis, G., Vlachopoulos, G., Koutsogiannis, K. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Athens: Hellenic Academic Libraries Link.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.
- Lee, J.C-k. & Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820-30.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of organizational behavior*, 14(1), 3-20.
- Leiter M. P. (1993). *Burnout as a developmental process: Consideration of models*. In W. B. Schaufeli, c. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). New York: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 229-243.
- Leiter, M.P. (1988). Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group & Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1297-1349. Rand McNally, Chicago.
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Wiley, New York.
- Martin, J. & Siehl, C. (1983). Organizational culture and counterculture: an uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, 12, 52-64.
- Maslach, C. & Jackson, C. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd edition)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996), *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). New York: Taylor and Francis.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (2003). New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5). 189-192.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McCarthy, C. J. (2009). The Relation of Elementary Teachers' Experience, Stress, and Coping Resources to Burnout Symptoms. *The Elementary School Journal*. 109. 282-300.
- McDonald, P. & Brown, K. & Bradley, L. (2005). Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the Australian public sector, *Career Development International*, 10, 109-29.
- McIntosh, K. & Chard, D. J. & Boland, J. B. & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 146–154.
- McNeely, R.L. (1983). Organizational patterns and work satisfaction a comprehensive human service agency: An empirical test. *Human Relations*, 35(10), 957-972.
- Migration Policy Institute. (2011). ELL information center. Retrieved from <http://www.migrationinformation.org/integration/ellcenter.cfm>.
- Mueller, C. & Finley, A. & Iverson, R. & Price, J. (1999). The effects of group racial composition on job satisfaction, organizational commitment, and career commitment: The case of teachers. *Work and Occupations*, 26(2), 187-219.
- Narig, G. & Briet, M. & Brouwers, A. (2007). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *An International Journal of Work, Health & Organizations*, 20 (4), 303-315.
- Näring, G. & Briët, M. & Brouwers, A. (2006). Beyond Demand-Control: Emotional Labor and Symptoms of Burnout in Teachers. *Work & Stress*, 20, 303-315.

- Nias, J. (2005). *Why teachers need their colleagues: A developmental perspective*, in Hopkins, D. (Ed.). *The Practice and Theory of School Improvement*, Springer: The Netherlands.
- Nwosu, C. & Batalova, J. & Auclair, G. (2014). Frequently requested statistics on immigrants and immigration in the United States. Retrieved from <http://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states>
- O'Driscoll, P. M. & Beehr, A. T. (2000). Moderating Effects of Perceived Control and Need for Clarity on the Relationship Between Role Stressors and Employee Affective Reactions. *The Journal of Social Psychology*, 140 (2), 151-159.
- O'Connor, K. & Neff, D. & Pitman, St. (2018). Burnout in mental health professionals: A systematic review and meta-analysis of prevalence and determinants. *European Psychiatry*, 53-55.
- Papastylilianou, A. & Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295–314.
- Peeters, M. A. G. & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64–75.
- Perrewe, P.L. & Hochwarter, W.A. & Rossi, A.M. & Wallace, A. & Maignan, I. & Castro, S.L. & Ralston, D.A. & Westman, M. & Vollmer, G. & Tang, M. & Wan, P. & Van Deusen, C.A. (2002). Are work stress relationships universal? A nine-region examination of role stressors, general self-efficacy, and burnout. *Journal of International Management*, 8, 163-87.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. & Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280.
- Philpott, C. (2015). Creating an in-school pastoral system for student teachers in school-based initial teacher education. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 8-19.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. New York: The Free Press.

- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burn out: From Tedium to Personal Growth*. The Free Press, New York: Macmillan.
- Pines, A.M. (2003). Occupational burnout: a cross-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and its implications for career counselling. *Career Development International*, 8, 97-106.
- Ponterotto, J. G. & Baluch, S. & Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1013.
- Porter, L.W. & Lawler, E.E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*, Irwin-Dorsey, Homewood, Illinois.
- Potter, M.A. & Gebbie, K.M. & Tilson, H. (2007). The public health workforce. *Public Health Administration*, Jones & Bartlett, London, 225-60.
- Price, H.E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48, 39-85.
- Prick, L. G. M. 2006. *Drammen Dreigen Draaien. Hoe Onderwijs Twintig Jaar Lang Werd Vernieuwd [Nagging, Threatening and Turning. How Education Renewed in Twenty Years]*. Amsterdam: Mets & Schild.
- Rafferty, J. P. & Lemkau, J. P. & Purdy, R. R. & Rudisill, J. R. (1986). Validity of the Maslach Burnout Inventory for Family Practice Physicians. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 488-492.
- Rego, M. A. S. & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 413-427.
- Renzulli, L. A. & Parrott, H. M. & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23-48.
- Rice, R. & McFarlin, D. & Bennett, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74, 591-598.
- Rimmerman, A. (1989). Burnout among beginning rehabilitation workers in Israel and its relationship to social support, supervision, and job satisfaction. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 32(3), 243-247.
- Robbins, S.P., & Coulter, M. (2005). *Management*. Delhi: Pearson Education Inc.

- Rogers-Sirin, L. & Ryce, P. & Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In R. Dimitrova, M. Bender, & F. van de Vijver (Eds.), *Global perspectives on well-being in immigrant families*. Staten Island, NY: Springer.
- Romano, T. (2016). *Special and General Education Teachers' Perceptions of School Reform Initiatives: Relationship to Stress and Burnout* (Doctoral dissertation, Barry University).
- Rottier, J. & Kelly, W. & Tomhave, W.K. (1984). Teacher burnout-small and rural school style. *Education*, 104 (1), 72-79.
- Rousseau, D. & Sitkin, S. & Burt, R. & Camerer, C. (1998), "Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393–404.
- Rubino, C. & Luksyte, A. & Perry, S-J. & Volpone, S.-D. (2009). How do stressors lead to burnout? The mediating role of motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14 (3), 289-304.
- Ruble, L. A. & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2748–2763
- Salanova, M. & Lorens, S. & Garcia-Renedo, M. & Burriel, R. & Bresó, E. & Schaufeli, W. B. (2005). Toward a four-dimensional model of burnout: A multi-group factor-analytic study including depersonalization and cynicism. *Educational & Psychological Measurement*, 65(5), 807—819.
- Sanford, K. (2017). *The Phenomenon of Teacher Burnout: Mitigating its Influence on New Teachers*. Dominican University of California
- Savicki, V. (2002). *Burnout across Thirteen Cultures: Stress and Coping in Child and Youth Care Workers*. Praeger, Westport, CT.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B. & Dierendonck, D. V. (1995). A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points for the Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 76, 1083- 1090.

- Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B. & Maslach, C. & Marek, T. (Eds.). (1993). Professional burnout: Recent developments and research. Washington, DC: Taylor and Francis. Στο Kokkinos, C. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 – 243.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. Taylor & Francis: London
- Schaufeli, W.B. (2006). The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. *The International Review of Social Psychology*, 19, 87-131.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sever, R. (2003). A conceptual framework for examining multicultural issues. *Adult Education in Israel*, 7, 55-67.
- Shanafelt, T. D. & Balch, C. M. & Bechamps, G. & Russell, T. & Dyrbye, L. & Satele, D. & Freischlag, J. (2010). Burnout and medical errors among American surgeons. *Annals of surgery*, 251(6), 995-1000.
- Sheffield, D. & Dobbie, D. & Carroll, D. (1994). Stress, social support and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work and Stress*, 8, 235-243.
- Shen, Y. (2005). A Meta-Analysis of Role Ambiguity and Role Conflict on IS Professional Job Satisfaction. *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Shirom, A. & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of the evidence. *Research companion to organizational health psychology*, 2, 599-611.
- Shor, R. 2005. Professionals' Approach Towards Discipline in Educational Systems as Perceived by Immigrant Parents: The Case of Immigrants from the Former Soviet Union in Israel. *Early Child Development and Care* 175, 457–465.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069

- Snyder, C.J. (1990). The effects of leader behavior and organizational climate on intercollegiate coaches' job satisfaction. *Journal of Sport Management*, 4, 59- 70.
- Stanovitch, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *Elementary School Journal* 98, 221–238.
- Stewart, M.S. & Meszaros, P.S. (1981). What 's your burnout score? *Journal of Home Economics*, 73, 37 – 39.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37–53.
- Stout, J.K. & Williams, J.M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53, 283-289.
- Strelakova, E. & Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children? *Guidelines for teachers. Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Tatar, M. & Ben-Uri, I. & Horenczyk, G. (2011). Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 247-255.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Timms, C. & Graham, D. & Caltabiano, M. (2007). “Perceptions of school administration trustworthiness, teacher burnout/job stress and trust: The contribution of morale and participative decision-making”, in Glendon, A., Thompson, B.M. and Myers, B. (Eds.). *Advances in Organizational Psychology*, Australian Academic Press, Bowen Hills, Qld, 135-51.
- Tschannen-Moran, M. & Uline, C. & Hoy, A. W. & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247-271.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 45, pp. 217-47.
- Tsigilis, N., Koustelios, A. & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7) 666 – 675.
- Tung, Y. C. & Chou, Ying-Yi, C. & Yu, H. & Chung, K. (2020). Association of intrinsic and extrinsic motivating factors with physician burnout and job satisfaction: a nationwide cross-sectional survey in Taiwan. *BMJ Open*, 10, doi:10.1136/bmjopen-2019-035948.
- Van Daalen, R. (2010). *Het VMBO Als Stigma. Lessen, Leerlingen En Gestrande Idealen [Stigma VMBO. Lessons, Students and Lost Ideals]*. Amsterdam: Augustus.
- Van Horn, J. E. & Schaufeli, W. & Enzmann, D. (2001). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91–108.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. & Forsyth, P.B. (2014), “Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education”, in Van Maele, D., Forsyth, P.B. and Van Houtte, M. (Eds.), *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Springer Science Business Media: Netherlands.
- Van Maele, D. and Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders”, *Educational Administration Quarterly*, 45, 556-589.
- Vanheule, S. & Verhaege, P. (2004). Powerlessness and Impossibility in Special Education: A Qualitative Study on Professional Burnout from a Lacanian Perspective. *Human Relations* 57, 497–519.
- Vedder, P. & Horenczyk, G. & Liebkind, K. (2007). Ethno-Culturally Diverse Education Settings: Problems, Challenges and Solutions. *Educational Research Review* 1, 157–168.
- Vedder, P. 2006. Black and White Schools in the Netherlands. *European Education*, 38 (2): 36–49.
- Veninga, RL. & Spradley, JP. (1981). *The Work/Stress Connection: How to Cope with Job Burnout*. Boston, Little Brown & Co.

- Ventura, M. & Salanova, M. & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of psychology*, 149(3), 277-302.
- Vink, A. 2010. Witte Zwanen, Zwarte Zwanen. De Mythe Van De Zwarte School. Segregatie in Scholen En Samenleving [White Swans, Black Swans. The Myth of the Black School. Segregation in Schools and Society]. Amsterdam: Querido.
- Vollmer, G. 2000. "Praise and Stigma: Teachers' Constructions of the 'Typical ESL Student'". *Journal of Intercultural Studies*, 21 (1): 53–66.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Waddel, G. (2008). Missionary bournout: who is adequate for these things. *Evangelical missions quarterly*, 44, 304-309
- Warren, J. R. (1996). Educational inequality among white and Mexican-origin adolescents in the American southwest: 1990. *Sociology of Education*, 69, 142-158.
- Wolpin, J. & Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1991). The Job satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout? *Human Relations*, 44(2), 193-209.
- Wood, J. & Wallace, J. & Zeffane, R. & Schermerhorn, J. R. & Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.
- Wubbels, T. & Den Brok, P. & Veldman, I. & Tartwijk, J. (2006). Teacher Interpersonal Competence for Dutch Secondary Multicultural Classrooms. *Teachers and Teaching Education*, 12, 407–433.
- Yao, A. Y. & Jamal, M. & Demerouti, E. (2015). Relationship of challenge and hindrance stressors with burnout and its three dimensions. *Journal of Personnel Psychology*, 2, 111-126.
- Yu, X. & Wang, P. & Zhai, X. & Dai, H. & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110, 1147-1181.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας στα πλαίσια του ΠΜΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Αγαπητέ συνάδελφε/Αγαπητή συναδέλφισσα,

Θα σας παρακαλούσα να διευκολύνετε την εκπόνηση της διπλωματικής μου έρευνας με θέμα « Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολείο με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης» πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Κύριος σκοπός μας είναι να διερευνηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία με έντονο φαινόμενο μετανάστευσης καθώς και να διερευνηθούν οι παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 που υπηρετούν σε γενικά σχολεία που το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είναι αλλοδαποί. Επίσης, το ερωτηματολόγιο μπορούν να το απαντήσουν και οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία. Το ερωτηματολόγιο ΔΕΝ απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 , που τυχαίνουν να έχουν ένα μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο τους.

Καλείστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που περιλαμβάνει, εκφράζοντας την προσωπική σας γνώμη. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, παρά μόνο η δική σας άποψη για το πώς είναι η πραγματικότητα. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας θα αφορούν στο σύνολο των συμμετεχόντων.

Παρακαλείσθε, αφού διαβάσετε προσεκτικά κάθε πρόταση, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις σεβόμενοι κάθε φορά τον τρόπο απάντησης. Η ειλικρίνεια στις απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντική για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Η συμβολή σας κρίνεται απαραίτητη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωσή του θα χρειαστείτε περίπου 5' λεπτά.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία. Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω e-mail: athina.spanou11@gmail.com

Ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου.

Με τιμή,

Αθηνά Σπανού

ΠΕ 70

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

3. Μορφωτικό επίπεδο

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Σχέση εργασίας

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

1-5

6-10

10 και άνω

6. Κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ναι

Όχι

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

7. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

8. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

9. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

10. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

11. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

12. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

16. Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

17. Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι ενοχλητικός

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Δεν είμαι σίγουρος

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΟΥ

18. Νιώθω ότι η δουλειά μου έχει σημαντική θετική επίδραση στις ζωές άλλων ανθρώπων

1. Διαφωνώ απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Μάλλον διαφωνώ

4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

5. Μάλλον συμφωνώ

6. Συμφωνώ

7. Συμφωνώ απόλυτα

19. Έχω καλή επίγνωση των τρόπων μέσω των οποίων η δουλειά μου ωφελεί άλλους ανθρώπους

1. Διαφωνώ απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Μάλλον διαφωνώ

4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

5. Μάλλον συμφωνώ

6. Συμφωνώ

7. Συμφωνώ απόλυτα

20. Η δουλειά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Μάλλον διαφωνώ
4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
5. Μάλλον συμφωνώ
6. Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

21. Η δουλειά μου κάνει πραγματικά τη ζωή των άλλων χειρότερη

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Μάλλον διαφωνώ
4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
5. Μάλλον συμφωνώ
6. Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

22. Οι άνθρωποι που επωφελούνται από τη δουλειά μου έχουν μεγάλη σημασία για εμένα

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Μάλλον διαφωνώ
4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
5. Μάλλον συμφωνώ
6. Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

23. Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη δουλειά μου/το έργο μου

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ

- 3.Μάλλον διαφωνώ
- 4.Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 5.Μάλλον συμφωνώ
- 6.Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

24. Κατά την εργασία μου, συχνά επικοινωνώ με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά μου

- 1.Διαφωνώ απόλυτα
- 2.Διαφωνώ
- 3.Μάλλον διαφωνώ
- 4.Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 5.Μάλλον συμφωνώ
- 6.Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

25.Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι με σέβονται λόγω της δουλειάς μου

- 1.Διαφωνώ απόλυτα
- 2.Διαφωνώ
- 3.Μάλλον διαφωνώ
- 4.Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 5.Μάλλον συμφωνώ
- 6.Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

26. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία

- 0.Ποτέ
1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

27. Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια εργάσιμη μέρα

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

28. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

29. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

30. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα

4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

31. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα

4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

32. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα

4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

33. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

34. Νιώθω άδειος/α στο τέλος μιας σχολικής μέρας

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

35. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

36. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά

0.Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

37. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

38. Νιώθω γεμάτος/η ενέργεια

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

39. Νιώθω ότι μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

40. Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους συγκεκριμένους μαθητές μου

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα

4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

41. Αισθάνομαι ότι συμπεριφέρομαι σε κάποιους μαθητές μου απρόσωπα

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα

4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

42. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά προβλήματά τους

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο

3. Μερικές φορές το μήνα

4. Μια φορά τη βδομάδα

5. Μερικές φορές τη βδομάδα

6. Κάθε μέρα

43. Στην πραγματικότητα δεν με νοιάζει τι συμβαίνει με μερικούς μαθητές μου

0. Ποτέ

1. Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο
2. Μια φορά το μήνα ή λιγότερο
3. Μερικές φορές το μήνα
4. Μια φορά τη βδομάδα
5. Μερικές φορές τη βδομάδα
6. Κάθε μέρα

**ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Οι άνθρωποι καθημερινά στη δουλειά τους καταβάλλουν προσπάθεια για διαφορετικούς λόγους. Εσείς για ποιο λόγο καταβάλλετε στη δουλειά σας, Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

44. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί προσωπικά το θεωρώ σημαντικό να επενδύω προσπάθεια στη συγκεκριμένη δουλειά

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ
2. Μερικές φορές
3. Τακτικά
4. Συχνά
5. Πολύ συχνά
6. Πάντα

45. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί το να επενδύω προσπάθεια σε αυτή τη δουλειά είναι σύμφωνο με τις προσωπικές μου αξίες

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ
2. Μερικές φορές
3. Τακτικά
4. Συχνά

5. Πολύ συχνά

6. Πάντα

46. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η επένδυση προσπάθειας σε αυτή τη δουλειά έχει προσωπική σημασία για μένα

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ

2. Μερικές φορές

3. Τακτικά

4. Συχνά

5. Πολύ συχνά

6. Πάντα

47. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η δουλειά που κάνω είναι ενδιαφέρουσα

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ

2. Μερικές φορές

3. Τακτικά

4. Συχνά

5. Πολύ συχνά

6. Πάντα

48. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η δουλειά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ

2. Μερικές φορές

3. Τακτικά

4. Συχνά

5. Πολύ συχνά

6. Πάντα

49. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί διαφορετικά θα ένιωθα άσχημα για τον εαυτό μου

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ

2. Μερικές φορές

3. Τακτικά

4. Συχνά

5. Πολύ συχνά

6. Πάντα

50. Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια γιατί η εργασία μου περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους που επηρεάζονται από τη δουλειά μου

0. Ποτέ

1. Σχεδόν ποτέ

2. Μερικές φορές

3. Τακτικά

4. Συχνά

5. Πολύ συχνά

6. Πάντα