

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026008336626





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ- ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

**Το κλίμα της τάξης και οι αντιλήψεις των  
μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση  
των εκπαιδευτικών τους**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ**

**Αναστασία Νούσια**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**κος. Ανδρέας Μπρούζος**

**ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ**

**κα. Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου**

**κα Πλουσία Μισαηλίδη**

**Ιωάννινα, Μάρτιος 2014**



Αρ. εγρ.:.....11715/2014

41

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ (ΙΤΥΣΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ - ΙΤΥΣΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ)

ΠΡΟΚΗΡΥΣΣΕΙ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Περιεχόμενα</b>	<b>σελ.1</b>
<b>Κατάλογος πινάκων</b>	<b>σελ.6</b>
<b>Κατάλογος σχημάτων</b>	<b>σελ.8</b>
<b>Ευχαριστίες</b>	<b>σελ.9</b>
<b>Περίληψη</b>	<b>σελ.10</b>
<b>Abstract</b>	<b>σελ.12</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>σελ.14</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ1: ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ – CLASSROOM CLIMATE</b>	<b>σελ.16</b>
1.1.Ιστορική αναδρομή	σελ.16
1.2.Ορισμός	σελ.17
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	σελ.20
1.4.Προώθηση της δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη	σελ.22
1.5.Το σχολικό κλίμα ως η προσωπικότητα του σχολείου	σελ.23
1.6.Η μέτρηση του σχολικού κλίματος	σελ.26
1.7.Μοντέλα του κλίματος της τάξης	σελ.28
1.7.1. Κοινωνικό κλίμα τάξης Moos & Trickett	σελ.28
1.7.1.1. Κλίμακα: Classroom environment Trickett & Moos	σελ.29
1.7.2. Μοντέλο περιβάλλοντος διδασκαλίας Fraser, Anderson, Walberg	σελ.30
1.7.2.1. Κλίμακα: Learning environment inventory Fraser, Anderson & Walberg	σελ.31



1.7.2.2. Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου, TET. (My Class Inventory, MCI· Fraser, Anderson & Walberg, 1982)	σελ.32
1.8. Έρευνες σχετικές με το κλίμα της τάξης	σελ.36
1.8.1. Κλίμα τάξης και σχολική επίδοση	σελ.36
1.8.2. Χρήση κατάλληλων διδακτικών συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος	σελ.37

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ –

### BURN OUT

	σελ.40
2.1. Ιστορική αναδρομή και ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.40
2.2. Στάδια επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.42
2.3. Συμπτώματα του συνδρόμου	σελ.42
2.4. Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση	σελ.44
2.4.1. Ατομικοί παράγοντες	σελ.45
2.4.2. Οργανικοί παράγοντες	σελ.46
2.4.3. Παράγοντες συναλλαγής	σελ.47
2.5. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.49
2.5.1. Επιπτώσεις στον οργανισμό	σελ.49
2.5.2. Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις	σελ.49
2.5.3. Επιπτώσεις στο άτομο	σελ.50
2.6. Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.53
2.6.1. Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky	σελ.53
2.6.2. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss	σελ.53
2.6.3. Το μοντέλο της Pines	σελ.53
2.6.4. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach	σελ.54
2.7. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών	σελ.58
2.7.1. Έρευνες στο Διεθνή χώρο	σελ.58
2.7.2. Έρευνες στην Ελλάδα	σελ.62



2.7.3. Έρευνες σχετικές με το κλίμα της τάξης και την επαγγελματική

Εξουθένωση

σελ.65

2.7.4. Έρευνες σχετικές με το περιβάλλον/κλίμα της τάξης και των αντιλήψεων

των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των

εκπαιδευτικών τους.

σελ.66

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

σελ.70

3.1. Στόχοι και ερευνητικές υποθέσεις

σελ.70

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

σελ.72

4.1. Πιλοτική έρευνα

σελ.72

4.1.1. Σκοποί της πιλοτικής έρευνας

σελ.72

4.1.2. Δείγμα

σελ.73

4.1.3. Διαδικασία

σελ.73

4.1.4. Αποτελέσματα

σελ.74

4.2. Κυρίως έρευνα

σελ.75

4.2.1. Διαδικασία επιλογής δείγματος – Είδος δειγματοληψίας

σελ.75

4.2.2. Το δείγμα της έρευνας

σελ.75

4.2.3. Ζητήματα που αφορούν στην επιλογή του δείγματος των μαθητών/τριών

που συμμετείχαν στην έρευνα

σελ.78

4.2.3.1. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται - κατανοούν τα συναισθήματά τους

σελ.78

4.2.3.2. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται – κατανοούν τα συναισθήματα των

άλλων

σελ.79



4.2.4. Θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας	σελ.80
4.2.5. Διαδικασία	σελ.81
4.3. Ερευνητικά εργαλεία	σελ.82
4.3.1. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων	σελ.82
4.3.2. Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, (Maslach Burnout Inventory, MBI · Maslach & Jackson, 1986)	σελ.82
4.3.3. Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου, ΤΕΤ. (My Class Inventory, MCI· Fraser, Anderson & Walberg, 1982)	σελ.83
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	σελ.85
5.1. Έλεγχος ερωτήσεων και κωδικοποίηση ερωτήσεων	σελ.85
5.1.1. Στατιστικά test που θα χρησιμοποιηθούν	σελ.85
5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίων	σελ.86
5.3. Παραγοντική ανάλυση	σελ.87
5.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων	σελ.92
5.4.1. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης	σελ.92
5.4.1 <sup>α</sup> ) Κλίμα τάξης ως προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.93
5.4.1.β) Επαγγελματική εξουθένωση ως προβλεπτικός παράγοντας του κλίματος της τάξης	σελ.96



5.4.2. Διαφορές φύλου όσον αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης	σελ.99
5.4.3.α. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ηλικίας και του φύλου των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης	σελ.101
5.4.3.β. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης	σελ.104
5.4.4. Η διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών/τριών με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης.	σελ.105
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	σελ.109
6.1. Ευρήματα παρούσας έρευνας – Συσχέτιση με ερευνητικές υποθέσεις και στόχους εργασίας	σελ.109
6.1.1. Επαγγελματική εξουθένωση και κλίμα της τάξης	σελ.110
6.1.2. Παράγοντες που διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και το κλίμα της τάξης.	σελ.114
6.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	σελ.119
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	σελ.121
<b>Βιβλιογραφία</b>	σελ.123
Α) Ξενογλώσση	σελ.123
Β) Ελληνική	σελ.139
<b>Παράρτημα</b>	σελ.142
Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.143
Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης	σελ.145





## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	σελ.51
Πίνακας 2:	Αριθμός μαθητών/τριών πιλοτικής έρευνας	σελ.73
Πίνακας 3:	Δημογραφικά στοιχεία μαθητών/τριών	σελ.76
Πίνακας 4:	Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach alpha) για την κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory, MBI · Maslach & Jackson, 1986)	σελ.86
Πίνακας 5:	Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach alpha) για την κλίμακα μέτρησης του περιβάλλοντος της τάξης (My Class Inventory, MCI·Fraser, Anderson & Walberg, 1982)	σελ.87
Πίνακας 6:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, α Cronbach, δείκτης εσωτερικής συνοχής , αριθμός ερωτήσεων που αντιστοιχεί σε κάθε παράγοντα	σελ.88
Πίνακας 7:	Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας MBI με προκαθορισμένους παράγοντες(φορτίσεις $\geq 0.45$ ).	σελ.89
Πίνακας 8:	Συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και για το κλίμα της τάξης	σελ.92
Πίνακας 9:	Ανάλυση παλινδρόμησης κλίματος τάξης ως προβλεπτικός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.94
Πίνακας 10:	Ανάλυση παλινδρόμησης επαγγελματικής εξουθένωσης ως προβλεπτικός παράγοντας του κλίματος της τάξης	σελ.97
Πίνακας 11:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το φύλο του/της μαθητή/τριας	σελ.99
Πίνακας 12:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλο	σελ.100
Πίνακας 13:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με την ηλικία τους	σελ.101
Πίνακας 14:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτικού τους	σελ.103



Πίνακας 15: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού. σελ.104

Πίνακας 16: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού. σελ.105

Πίνακας 17: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση ως προς την επίδοσή τους. σελ.106

Πίνακας 18: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων της αντίληψης των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με την επίδοσή τους. σελ.107



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1	Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών	σελ.44
Σχήμα 2	Κατανομή δείγματος ως προς την τάξη	σελ.76
Σχήμα 3	Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο	σελ.77
Σχήμα 4	Κατανομή δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης	σελ.77
Σχήμα 5	Ανάλυση παλινδρόμησης κλίματος τάξης – επαγγελματικής εξουθένωσης	σελ.95
Σχήμα 6:	Ανάλυση παλινδρόμησης επαγγελματικής εξουθένωσης – κλίματος τάξης	σελ.98



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο ευχάριστο σημείο της πραγματοποίησης αυτής της διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλλαν και βοήθησαν προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο δύσκολος και εποικοδομητικός στόχος.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Ε. Καραγιαννοπούλου και τον κο. Α. Μπρούζο για την καθοδήγησή τους στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος και την πολύτιμη συμβολή τους σε όλα τα στάδια της έρευνας μέχρι την ολοκλήρωσή της. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην κα. Καραγιαννοπούλου για τη συναισθηματική υποστήριξη και τη διαθεσιμότητά της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας και κυρίως στις δύσκολες στιγμές που συναντούσαν τις υψηλές απαιτήσεις της εργασίας, βοηθώντας με, με τις εύστοχες παρατηρήσεις και υποδείξεις της. Τέλος, ευχαριστώ την κα. Π. Μισαηλίδη για την συμβολή της στην παρούσα έρευνα.

Ακόμη δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους/τις δασκάλους/λες και τους/τις μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στο σύντροφό μου και στην οικογένειά μου για την κατανόηση και την στήριξη που έδειχναν σε όλες τις δύσκολες στιγμές.



## Το κλίμα της τάξης και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους

### Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών Ε και ΣΤ τάξης δημοτικού σχολείου για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους (σύνδρομο burn out) με το κλίμα της τάξης. Η διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους έγινε με την χρήση της κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI · Maslach & Jackson, 1986) και η διερεύνηση των αντιλήψεών τους για το κλίμα της τάξης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της κλίμακας My class inventory (MCI·Fraser, Anderson & Walberg, 1982). Αρχικά διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε 100 μαθητές δημοτικού σχολείου (45 μαθητές και 57 μαθήτριες) 57 μαθητές από την Ε τάξη και 43 μαθητές από την ΣΤ τάξη προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων της κλίμακας MBI από τους μαθητές/τριες, καθώς η κλίμακα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς. Λέξεις στις οποίες οι μαθητές/τριες ανέφεραν δυσκολία ως προς την κατανόησή τους αντικαταστάθηκαν με πιο απλές σε συμφωνία με τα σχόλια των μαθητών/τριών.

Στην συνέχεια το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 501 μαθητές/τριες Ε και ΣΤ δημοτικού και ελέγχθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης (N=501) με προκαθορισμένους τρεις παράγοντες ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και περιέχει όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στην αποπροσωποποίηση με εξαίρεση τις δηλώσεις 5 και 15 που φορτίζουν και στον πρώτο παράγοντα. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας αντιστοιχεί στη προσωπική επίτευξη με εξαίρεση τη δήλωση 12 που αντιστοιχεί στη συναισθηματική εξάντληση. Ο δείκτης Cronbach alpha κυμάνθηκε για το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης από .84 έως .91 και για το ερωτηματολόγιο κλίματος της τάξης από .72 έως .85.

5



Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του κλίματος της τάξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών όσον αφορά το σύνολο των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις τρεις (δυσκολία, ικανοποίηση, συνεκτικότητα) από τις πέντε διαστάσεις του κλίματος της τάξης. Το παρόν εύρημα συνάδει με προηγούμενες μελέτες, χωρίς ωστόσο να έχει διερευνηθεί η διπλή κατεύθυνση της σχέσης. Επίσης, βρέθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ηλικία εκπαιδευτικών) διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας που αφορούν στην επίδραση της ηλικίας του/της εκπαιδευτικού στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης αλλά και στη διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους ανάλογα με την επίδοσή τους έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες. Τέλος, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τη επίδοσή τους.

Η έρευνα προτείνει τη διερεύνηση της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης καθώς και την περαιτέρω έρευνα για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και την επίδοσή τους.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές/τριες, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών, MBI- Maslach burnout inventory, κλίμα τάξης, MCI- My class inventory, δημογραφικά στοιχεία (φύλο μαθητών/τριών, φύλο εκπαιδευτικών, ηλικία εκπαιδευτικών) σχολική επίδοση.



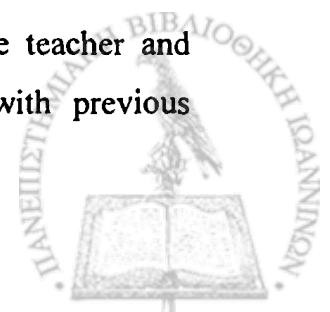
## **The classroom environment and students' perception of the teachers' burnout**

### **Abstract**

The purpose of this study is to investigate the relationship between perceptions of elementary school students about their teachers' burnout and the classroom climate. Students' perceptions of teachers' burnout and the classroom climate were explored by the Maslach Burnout Inventory (MBI · Maslach & Jackson, 1986) and the My class inventory (MCI · Fraser, Anderson & Walberg, 1982), respectively. Initially a pilot study was conducted with 100 elementary school students (45 students and 57 female students) 57 students from the fifth class and 43 students from the sixth class to explore the appropriateness of the questions included in the MBI. This scale was originally developed for teachers. Words that students had a difficulty to understand were replaced by simpler ones, in line with students' suggestions.

The questionnaires were distributed to 501, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students. The psychometric properties (validity and reliability) of the questionnaires were tested. Factor analysis (N= 501) was performed on the MBI with three predetermined factors. The analysis indicated that the first factor corresponds to the dimension of emotional exhaustion: all the questions load appropriately. The second factor corresponds to the depersonalization: only questions 5 and 15 load inappropriately (on the first factor). Finally, the third factor corresponds to personal accomplishment: only the question 12 loads inappropriately (on the first factor). The Cronbach Alpha coefficients ranged from .84 to .91 and from .72 to .85 for the MBI and the MCI questionnaires, respectively.

The study indicates a two-way relationship between the teachers' burnout and three (difficulty, satisfaction, consistency) out of the five dimensions of classroom climate. This finding is consistent with previous studies only with regard to single relationships. No previous study has explored the reciprocal relationship between these variables. Furthermore, it has been found that the gender of both teachers and students differentiate students' perceptions of their teachers' burnout. This was also the case for the age of teachers. Also, the study indicated differences in students' perceptions about the classroom climate according to the age of the teacher and students' academic performance. These findings are inconsistent with previous studies.



The study suggests the further investigation of the interplay between students' perceptions of teachers' burnout and classroom climate and the need further studies using both qualitative and quantitative methodology to shed light on the bi-directional relationship between these variables. Also, further research may interestingly explore the relationship between students' perceptions of teachers' burnout and their school performance.

**Keywords:** students, teacher burnout, MBI-Maslach burnout inventory, classroom climate, MCI-My class inventory, demographics (gender of students and teachers, age teachers, school performance).





## Το κλίμα της τάξης και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους

### Εισαγωγή

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) έχει καθιερωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία κατά τη δεκαετία του '80. Στα αγγλικά "burn out" σημαίνει «αναλώνομαι προοδευτικά εκ των ένδον μέχρι του σημείου της απανθράκωσης» (Maslach & Jackson, 1984). Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 από τον Freudenberger για την περιγραφή των συμπτωμάτων σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης σε επαγγελματίες υπηρεσιών ψυχικής υγείας και, γενικότερα, σε χώρους που δημιουργούνται στενές σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και ατόμων που έχουν την ανάγκη τους. Οι Maslach και Jackson (1986) υποστήριξαν ότι είναι δυνατόν να αξιολογήσουμε την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων χρησιμοποιώντας την κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory, MBI Maslach & Jackson, 1986). Το MBI αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα και αξιολογεί τα ακόλουθα τρία βασικά στοιχεία: α) το βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, β) τα επίπεδα αποπροσωποποίησης και γ) την προσωπική επιτυχία. Διεθνείς έρευνες αναφέρουν ότι περίπου το 60-70% των εκπαιδευτικών, παρουσίασαν στοιχεία επαγγελματικής εξουθένωσης και το 30% όλων των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης παρουσίασαν εμφανή συμπτώματα εξουθένωσης (Chan & Hui, 1995· Clunies- Ross, et al., 2008).

Το σχολικό κλίμα συνιστά σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Fraser, 1998). Εστιάζοντας στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης, έχει βρεθεί ότι αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που είναι δυνατόν να εξεταστεί από πολλές θεωρητικές και μεθοδολογικές απόψεις. Παλαιότερα η έρευνα είχε επικεντρωθεί στη μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των δασκάλων και του λοιπού



διδασκαλικού προσωπικού στο πλαίσιο της διάκρισης μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών σχολείων. Τελευταία, η έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση του κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών/τριών και την επίδραση που έχει το κλίμα της τάξης στη σχολική επίδοσή τους (Walberg & Anderson, 1968· Marsh, et al., 2008· Saavedra & Saavedra, 2007). Τέλος, μια σειρά ερευνών εστιάζουν στη χρήση κατάλληλων διδακτικών συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος (Lehr & Christenson, 2002· Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997).

Έναυσμα για την εργασία μας υπήρξε το γεγονός ότι οι έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και του κλίματος της τάξης αντίστοιχα είναι πολυάριθμες τόσο στον ελλαδικό όσο και στον υπόλοιπο διεθνή χώρο. Ωστόσο, καμία μελέτη έως τώρα δεν έχει επικεντρωθεί στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και τη σχέση τους με το κλίμα της τάξης. Θέλοντας λοιπόν να συμβάλουμε στην κατανόηση αυτής της σχέσης, στο πλαίσιο της ελληνικής και διεθνούς έρευνας προχωρήσαμε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τα δύο πρώτα κεφάλαια της εργασίας μας αποτελούν το καθαρά θεωρητικό και βιβλιογραφικό μέρος της. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, δίνοντας ορισμούς και παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα ερευνών που αναφέρονται στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο κλίμα της τάξης. Δίνονται ορισμοί και επισημαίνονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός, οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τα στάδια της πιλοτικής (δείγμα, διαδικασία, αποτελέσματα) και της κυρίως έρευνας (διαδικασία επιλογής δείγματος, ζητήματα που αφορούν στην επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος, θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, διαδικασία, ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν). Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση, όπου τα αποτελέσματα της έρευνας συζητώνται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς και οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ – CLASSROOM CLIMATE

### 1.1. Ιστορική αναδρομή

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχολικό κλίμα ή τη σχολική ατμόσφαιρα χρονολογείται εδώ και ένα αιώνα (Freiberg, 2005). Πρώτος που ασχολήθηκε με το σχολικό κλίμα ήταν ο Arthur Perry, διευθυντής ενός σχολείου στην Νέα Υόρκη, που στο βιβλίο του *The Management of a City School* (1908) υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος στη μάθηση και περιέγραψε πόσο σημαντικές είναι οι σχολικές συγκεντρώσεις, οι μαθητικές εκθέσεις, οι συζητήσεις, οι σχολικές γιορτές, οι μαθητικές οργανώσεις, οι σχολικές εφημερίδες και τα αθλητικά προγράμματα για τη δημιουργία κλίματος σύμπνοιας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η επιστημονική μελέτη του σχολικού κλίματος ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 με τη γέννηση της έρευνας για το κλίμα των οργανισμών (Zulling, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). Έγιναν αναλύσεις επιχειρήσεων και οργανισμών σε μια προσπάθεια συσχέτισης των επιρροών του κλίματος στον οργανισμό όπως είναι το ηθικό, η παραγωγικότητα των εργαζομένων και τα κέρδη της επιχείρησης.

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1970, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στην προσπάθεια σύνδεσης του σχολικού κλίματος με τις επιδόσεις των μαθητών. Σε μια από τις πρώτες έρευνες (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, & Wisenbaker, 1978) μελετήθηκε το κλίμα, που ορίστηκε ως μια σειρά κανόνων και προσδοκιών, όπως γίνονταν αντιληπτοί από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαπιστώθηκε ότι υπήρχε συσχέτιση του σχολικού κλίματος με το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών, ανεξαρτήτως δημογραφικών στοιχείων. Επίσης, βρέθηκε ότι η αντίληψη των μαθητών για το κοινωνικό κλίμα του σχολείου συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την σχολική επιτυχία των μαθητών (Brookover et al, 1987).

Στην αρχή και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι έρευνες εστίαζαν στη σχολική τάξη και τον εκπαιδευτικό (Griffith, 1995). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και



έως τις μέρες μας, οι έρευνες επιχειρούν να συνδέσουν το σχολικό κλίμα με διάφορα αποτελέσματα, όπως:

Τη σχολική επίδοση (Hoy & Hannum, 1997),

Την επιθετικότητα (Wilson, 2004),

Τη θυματοποίηση (Hoy & Hannum, 1997),

Το σχολικό έγκλημα (crime) (Gottfredson et al., G. D., Gottfredson, D. C., Payne, & Gottfredson, N. C, 2005· Wilson, 2004),

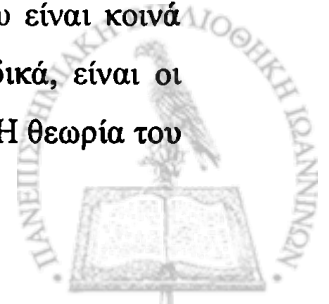
Την προσκόλληση, τη σύνδεση και τη δέσμευση με το σχολείο (Libbey, 2004).

Μετά την πρώτη προσπάθεια ορισμού της έννοιας του σχολικού κλίματος, οι έρευνες έχουν εστιάσει στη διερεύνησή της προκειμένου να συμπεριλάβουν τις πολλαπλές διαστάσεις του μαθησιακού κλίματος. Τα στοιχεία των ερευνών δεν προέρχονται πια, μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας για την μέτρηση του σχολικού κλίματος εκτός από την μέθοδο των ερωτηματολογίων, την μέθοδο της συνέντευξης και της παρατήρησης (Freiberg, 2005).

## 1.2.Ορισμός

Ο όρος «κλίμα της τάξης» έχει πολυπαραγοντική δομή και στην βιβλιογραφία μπορεί κάποιος να τη συναντήσει και ως «κοινωνικό κλίμα», «κλίμα διδασκαλίας», «κλίμα τάξης», «ψυχολογικό κλίμα». Σύμφωνα με τους Van de Grift, Houtveen και Vermeulen (1997) η χρήση του ίδιου όρου, ενδέχεται να αναφέρεται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το ενδιαφέρον που επέδειξε η επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα για το κλίμα της τάξης υπήρξε τεράστιο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, με αποτέλεσμα τη διενέργεια εκατοντάδων ερευνών που μελετούσαν την επίδρασή του στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Fraser (1984, οπ. αναφ. στο Fraser, 1998) μία έγκυρη ιστορική διαδρομή για το θεωρητικό πλαίσιο του κλίματος της τάξης δεν μπορεί να παραβλέπει την θεωρία του Lewin<sup>1</sup> (1936, οπ. αναφ. στο Fraser, 1998) παρόλο που είναι κοινά αποδεκτό, πως οι πρωτεργάτες επιστήμονες που το μελέτησαν διεξοδικά, είναι οι Walberg (1968) και Moos (1968, οπ. αναφ. στο Moos & Tricket, 1974). Η θεωρία του



Lewin (1936, οπ. αναφ. στο Fraser, 1998) αναφέρει πως τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι επιρροές του κλίματος επιδρούν στις εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Την πολύ γνωστή θεωρία του Lewin ακολούθησε ιστορικά το μοντέλο των «αναγκών – πιέσεων» του Murray (1938, οπ. αναφ. στο Fraser, 1998) σύμφωνα με το οποίο, η προσπάθεια ικανοποίησης των προσωπικών αναγκών (επιτυχία, κοινωνικότητα, αυτονομία) διευκολύνεται ή εμποδίζεται από τις πιέσεις του κλίματος στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο.

Ο όρος ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης προτάθηκε για πρώτη φορά στη θεωρία του Walberg (1981) για την «μαθησιακή παραγωγικότητα». Η πολυπαραγοντική προσέγγιση του μοντέλου βασίστηκε στη θεωρία του «παραγωγικού περιβάλλοντος» ποικίλων κλάδων ανάπτυξης όπως της Αγροτικής οικονομίας και της Βιομηχανίας. Σύμφωνα λοιπόν με τον Walberg (1981) η «μαθησιακή παραγωγικότητα» είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών των μαθητών (ικανότητες, ηλικία, παρακίνηση), της διδασκαλίας (ποιοτική / ποσοτική) και του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της οικογένειας, του σχολείου / τάξης, των φίλων και των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Η θεωρία της «μαθησιακής παραγωγικότητας» έγινε το πλαίσιο εντός του οποίου στηρίχθηκαν οι περισσότερες μελέτες για την αποτελεσματική διδασκαλία, συμπεριλαμβανομένων και των ερευνών για το κλίμα της τάξης, παρότι δεν υπήρξε στο μοντέλο περιγραφή των χαρακτηριστικών του κλίματος (Fraser, Walberg, Welch, & Hattie, 1987).

Ο Anderson (1982) ήταν εκείνος που έκανε αναφορά στις διαστάσεις/χαρακτηριστικά του 'κλίματος' μεταφέροντας τη θεωρία του Tagiuri (1968, οπ. αναφ. στο Anderson, 1982) για το «κοινωνικό παραγωγικό κλίμα» στο περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με τον Tagiuri (1968, οπ. αναφ. στο Anderson, 1982) η παραγωγικότητα ενός «κοινωνικού περιβάλλοντος» επηρεάζεται από: α) τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος (κτίρια, υποδομές, κτλ), β) τα χαρακτηριστικά των ομάδων ή των ατόμων που ανήκουν σε αυτό (π.χ κοινωνικοοικονομικά δεδομένα), γ) τις σχέσεις των ατόμων ή των ομάδων που συμμετέχουν σε αυτό, δ) την κουλτούρα ή το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών, των κανόνων και των δομών.



Στην επιστημονική εκπαιδευτική βιβλιογραφία ο όρος 'κλίμα' χρησιμοποιήθηκε με πολλούς επιθετικούς προσδιορισμούς και αποδόθηκαν σε αυτό διάφορα νοήματα. Σύμφωνα με τους Van de Grift, et al. (1997) το κλίμα εμπεριέχει δύο ειδών χαρακτηριστικά: τα μορφολογικά και τα κοινωνικά. Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά αφορούν το φυσικό περιβάλλον της τάξης και τα ατομικά στοιχεία των μαθητών (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο). Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αφορούν το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, και τη συνεργασία στην τάξη.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση, όπως και τις γενικότερες ικανότητες των μαθητών, σύμφωνα με τους Wang, Haertel και Walberg (1997), καθώς οι σχέσεις των μελών του σχολικού περιβάλλοντος (δάσκαλος, μαθητής, συμμαθητής) είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες. Σε συμφωνία με τους Wang, Haertel και Walberg (1997) είναι η άποψη του Burden (1995), που υποστηρίζει ότι βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, καταγράφοντας και μελετώντας τις απόψεις τους, τις σχέσεις τους, τη διαδικασία μάθησης, τον τρόπο εργασίας, τη συναισθηματική κατάσταση των μελών, αλλά και το ψυχολογικό κλίμα το οποίο διακρίνει τη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999, σ. 186), το ψυχολογικό κλίμα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας σχολικής τάξης αξιολογούν, εκτιμούν και βιώνουν «τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη».

Με βάση όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τον ορισμό του κλίματος της τάξης, οι Wubbels & Levy (1993) υποστηρίζουν ότι οι λειτουργικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και των μαθητών με τους δασκάλους, αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος της τάξης, όπου η έννοια της υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η υποστήριξη ωστόσο, μπορεί να είναι είτε στενά σχολική (academic) είτε ευρύτερα κοινωνική (social).



Ο Ματσαγγούρας (2003) ορίζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ως «το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην αίθουσα» (Ματσαγγούρας, 2003,σελ186). Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι πολλά και σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα κατατάσσονται στους παρακάτω τομείς:

**Συναισθηματικός τομέας:** Σε αυτόν ανήκουν η συνοχή, η διενεκτικότητα, η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής από τις διαπροσωπικές του σχέσεις και η ικανοποίηση ή η αδιαφορία που προκαλεί στον μαθητή η εργασία.

**Τομέας Κοινωνικής οργάνωσης:** Όπου ανήκουν η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ευνοιοκρατία που διέπει τις σχέσεις των μελών της τάξης καθώς και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης.

**Τομέας εργασίας:** Σε αυτόν ανήκουν ο καθορισμός των στόχων, η υλική υποδομή, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου, η ταχύτητα εργασίας και η αποδιοργάνωση.

### **1.3.Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα**

Το σχολικό κλίμα βιώνεται και επομένως καθορίζεται από την υποκειμενική αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Με άλλα λόγια είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα (Koth, Bradshaw, and Leaf, 2008,96). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα δεν μπορούμε να το μελετήσουμε εμπειρικά. Είναι μια πραγματικότητα που μπορεί να περιγραφεί καθώς έχει γίνει αντικείμενο πλείστων μελετών και φυσικά μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικότητα. Βεβαίως, οι μελέτες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν, επηρεάζουν ή και συναποτελούν το κλίμα στο σχολείο (Koth et al.,2008).



Κατά τον Σαϊτη (2002, 135-138) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

α) Η δομή: Όταν η δομή και οργάνωση ενός οργανισμού δεν είναι ασφικτική, τότε και η εργασία που ανατίθεται στο άτομο από τον οργανισμό δεν είναι αυστηρά τυποποιημένη και το εργασιακό κλίμα γίνεται καλύτερο. Και αυτό συμβαίνει διότι η παροχή αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης στον εκπαιδευτικό καθώς και η επίδειξη ενδιαφέροντος για τις ανάγκες του από την πλευρά της διοίκησης, καθιστούν ευνοϊκότερο το εργασιακό περιβάλλον.

β) Το μέγεθος: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα της. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα σχολεία.

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον: Όταν λέμε «εξωτερικό περιβάλλον» εννοούμε το οικονομικό, τεχνολογικό κ.α.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Το σχολείο ως οργανισμός απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα, όσον αφορά τόσο τους εργαζόμενους όσο και τους εκπαιδευόμενους. Οι διαφορές έγκεινται στο γένος, στην ηλικία, στη μόρφωση, στα χρόνια υπηρεσίας, στις φιλοδοξίες, στα ενδιαφέροντα, στις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο, επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί. Οι ψυχικές διαθέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν και το εκάστοτε κλίμα της τάξης.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι βασικές παράμετροι που βοηθούν στην διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι επίσης τέσσερις αλλά διαφέρουν από τους παραπάνω. Αυτές είναι: η επικοινωνία (Πασιαρδή, 2001), η συνεργασία (Johnson & Johnson, 1999), η οργάνωση, η διοίκηση του σχολείου (Πασιαρδή, 2001) καθώς και οι ίδιοι οι μαθητές (Πασιαρδή, 2001).





## 1.4.Προώθηση της δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη

Σύμφωνα με τον Zullig, Koorman, Patton και Ubbes (2010) η ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή για τα ακόλουθα:

- βελτίωση της ποιότητας ζωής στην τάξη για τους μαθητευόμενους και το προσωπικό,
- την επιδίωξη ενός προγράμματος σπουδών που δεν προωθεί την ανεξαρτησία μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση,
- η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικοί σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών, και
- την προώθηση των εσωτερικών κινήτρων για την τάξη, τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Όσον αφορά όλα αυτά, η βιβλιογραφία προτείνει (Zullig et al., 2010· Cohen et al, 2009):

- μία φιλόξενη ατμόσφαιρα
- κοινωνικό μηχανισμό υποστήριξης για τους μαθητές και το προσωπικό,
- μια σειρά από επιλογές για την επιδίωξη των στόχων
- ουσιαστική συμμετοχή από τους μαθητευόμενους και το προσωπικό στη λήψη αποφάσεων
- ένα μετασχηματισμό της τάξης σε μια σειρά από μικρότερες μονάδες
- που βελτιώνει την εσωτερική παρακίνηση για μάθηση
- την παροχή οδηγιών και την αντιμετώπιση προβλημάτων με ένα εξατομικευμένο τρόπο
- τη χρήση μιας ποικιλίας στρατηγικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων από τη στιγμή που προκύπτουν
- ένα υγιές και ελκυστικό φυσικό περιβάλλον που ευνοεί την εκμάθηση και τη διδασκαλία



## 1.5. Το σχολικό κλίμα ως « η προσωπικότητα» του σχολείου

Οι Halpin και Croft (1963) διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος με βάση τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήγαγαν για τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του σχολικού κλίματος σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Halpin και Croft (1963) μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. *Το ανοικτό κλίμα*, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό ομαδικό – συνεργατικό πνεύμα ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.

2. *Το κλειστό κλίμα*, το οποίο είναι ακριβώς το αντίθετο από το ανωτέρω κι επομένως οι σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών είναι αυστηρά τυπικές και ψυχρές.

3. *Το αυτόνομο κλίμα*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως με βάση την ικανοποίηση των προσωπικών τους κοινωνικών αναγκών, ενώ ο διευθυντής ασκεί ελάχιστο έλεγχο σε αυτούς.

4. *Το ελεγχόμενο κλίμα*, στο οποίο, αντίθετα από το προηγούμενο, η δράση των εκπαιδευτικών κατευθύνεται, όχι με σκοπό την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, αλλά υπό την έννοια της εκτέλεσης του καθήκοντος.

5. *Το οικείο κλίμα*, στο οποίο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και λειτουργούν με γνώμονα -κυρίως- την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους.

6. *Το πατερναλιστικό κλίμα*, στο οποίο δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα, αλλά όπου ο διευθυντής «οικειοποιείται» τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα οι



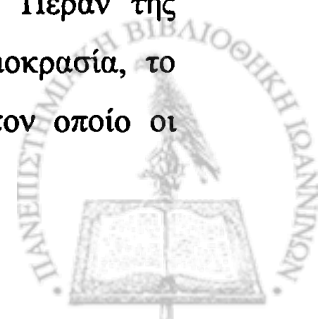
εκπαιδευτικοί να νιώθουν πως δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και απλώς εκτελούν το καθήκον τους.

Σύμφωνα με την Καβούρη (1998) το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε:

1. *Ανοιχτό κλίμα:* Σε ένα σχολείο που επικρατεί ανοιχτό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον, έχουν αναπτύξει φιλικές και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και τους παρέχεται στήριξη και αυτονομία από το διευθυντή.
2. *Κλειστό κλίμα:* Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί κλειστό κλίμα είναι ακριβώς τα αντίθετα από αυτά που περιγράψαμε παραπάνω.
3. *Κλίμα αποχής/αποφυγής:* Στην περίπτωση αυτή, οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν σε αυτούς ευχέρεια ανάληψης πρωτοβουλιών, όμως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν απάθεια και έλλειψη συνεργασίας.
4. *Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης:* Στην περίπτωση αυτή συμβαίνει το αντίθετο από τα παραπάνω, δηλαδή ο διευθυντής παρουσιάζει αυταρχική συμπεριφορά, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, συνεργάζονται, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και αγνοούν το διευθυντή.

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen et al, 2009, σελ. 10). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «σχολική ζωή» εννοείται το επίπεδο ασφαλείας που παρέχει ένα σχολείο, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον, σύμφωνα με την άποψη που έχουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Cohen et al, 2009).

Το σχολείο έχει τα χαρακτηριστικά ενός ζωντανού οργανισμού. Πέραν της φυσικής διάστασης του σχολικού περιβάλλοντος – το φως, τη θερμοκρασία, το θόρυβο, τις κτιριακές εγκαταστάσεις – έχει σημασία ο τρόπος με τον οποίο οι



άνθρωποι αλληλεπιδρούν και ο οποίος διαποτίζει τις συνθήκες μάθησης. Το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό δηλαδή που την διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν μοιάζουν σε όλα τα άλλα (Σαίτης, 2007).

Το σχολικό κλίμα δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και βοηθά στην εξύψωση του ηθικού (Freiberg & Stein, 2005).

Ένα σημαντικό θέμα στην έρευνα του σχολικού κλίματος είναι εάν το κλίμα αποτελεί ιδιότητα του σχολείου ή υποκειμενική αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το κλίμα είναι ιδιότητα του σχολείου και ότι η μονάδα ανάλυσης του κλίματος είναι το σχολείο. Κάθε συμμετέχων στο σχολείο – οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι διευθυντές και η κοινότητα – βιώνει το σχολικό κλίμα μέσω των αλληλεπιδράσεων του με το σχολείο (Horn, 2003).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig et al., 2010). Βρέθηκε ότι το είδος διδασκαλίας και το σχολικό κλίμα έχουν σχεδόν την ίδια επίδραση στην επίδοση των μαθητών όσο έχει και η ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει (Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για το μαθησιακό περιβάλλον σε διεθνές επίπεδο καθώς οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης (Fraser, 1989). Τη δεκαετία του 1990 επιχειρήθηκε στις Η.Π.Α. μια προσπάθεια αλλαγής των διδακτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Επαναπροσδιορίστηκαν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με τους πρώτους να είναι λιγότερο καθοδηγητικοί και τους δεύτερους να εγκαταλείπουν ένα παθητικό ρόλο και να εμπλέκονται πιο ενεργά στη μάθηση. Ωστόσο, οι αλλαγές συμπεριφοράς σε επίπεδο τάξης είναι δύσκολο να επιτευχθούν. Ο πυρήνας της διδασκαλίας, που αποτελείται από διδακτικές πρακτικές και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει. Οι πραγματικές αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης συγκεκριμένων πρακτικών και απόψεων (Teddle & Meza, 2005).



## 1.6. Η μέτρηση του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τους Freiberg και Stein, (2005) υπάρχουν δύο τρόποι μέτρησης του σχολικού κλίματος: ο άμεσος και ο έμμεσος.

Η άμεση μέθοδος είναι εκείνη κατά την οποία ο ερευνητής αλληλεπιδρά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τη συλλογή στοιχείων. Σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται οι έρευνες με τη χρήση ερωτηματολογίων, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, η βιντεοσκόπηση, η ανάλυση των ζωγραφικών έργων των μαθητών καθώς και των ημερολογίων των εκπαιδευτικών.

Έμμεση μέθοδος είναι αυτή κατά την οποία ο ερευνητής δεν αλληλεπιδρά απευθείας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά μελετά ήδη υπάρχουσες πηγές δεδομένων όπως: αρχεία του σχολείου όπου καταγράφονται οι απουσίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι επισκέψεις στο σχολικό νοσηλευτή, στοιχείο ενδεικτικό του επιπέδου άγχους των μαθητών, οι παραπομπές για λόγους πειθαρχίας στο γραφείο του διευθυντή, οι αποβολές από το σχολείο, οι επιδόσεις των μαθητών, η μαθητική κινητικότητα. Αναλύει τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, το σχολικό εξοπλισμό και το βαθμό θορύβου. Ο συνδυασμός άμεσων και έμμεσων μεθόδων καθιστά δυνατή τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το σχολείο (Freiberg & Stein, 2005).

Η μελέτη του σχολικού κλίματος εξετάζει παράγοντες που είναι κοινοί σε όλες τις έρευνες (Zullig et al., 2010):

- η τάξη, η ασφάλεια και η πειθαρχία
- οι σχολικές επιδόσεις
- οι κοινωνικές σχέσεις
- οι σχολικές εγκαταστάσεις
- η σχέση με το σχολείο

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας «τάξη και ασφάλεια» σχετίζεται με το πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει ή όχι η ασφάλεια, πόσο σέβονται τους συνομηλίκους τους και τις μορφές εξουσίας, αν έχουν γνώση των μέσων πειθαρχίας που ισχύουν στο σχολείο και πόσο δίκαια τα θεωρούν. Αν υπάρχουν ή όχι συμμορίες μέσα στο



σχολείο. Ο παράγοντας «σχολική επίδοση» εξετάζει πως ορίζεται η ακαδημαϊκή επιτυχία, αν από την φοίτηση στο σχολείο προκαλείται αίσθημα ματαίωσης, ποια είναι τα πρότυπα, πώς είναι οργανωμένη η διδασκαλία, ποιος είναι ο βαθμός γενικής ικανοποίησης από τα μαθήματα και πώς γίνεται η αξιολόγηση της επίδοσης. Σ' ότι αφορά στις «κοινωνικές σχέσεις», εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και η παροχή βοήθειας από το προσωπικό του σχολείου. Με τον όρο «σχολικές εγκαταστάσεις», εξετάζονται η θερμοκρασία που επικρατεί στις τάξεις, η διευθέτηση της σχολικής αίθουσας, η ύπαρξη θορύβου στο περιβάλλον, η γενικότερη κτιριακή κατάσταση του σχολείου, των αιθουσών και του προαυλίου, η διακόσμηση. Ο παράγοντας «σχέση με το σχολείο» εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τη διδασκαλία, αν είναι ενθουσιώδεις, τι συναισθήματα έχουν για το σχολείο και κατά πόσο αναγνωρίζονται οι προσπάθειες τους από τον εκπαιδευτικό. Τα παραπάνω στοιχεία συνδυαστικά δημιουργούν το σχολικό κλίμα που περιλαμβάνει πρότυπα, αξίες και προσδοκίες που προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ενώ συγχρόνως εγγυώνται την ασφάλεια με την κοινωνική και φυσική έννοια (Zullig et al., 2010).



## 1.7. Μοντέλα του κλίματος της τάξης

Στα μέσα της δεκαετίας του 70'είχε πλέον φτάσει ο καιρός η επιστημονική κοινότητα να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή εκείνων των χαρακτηριστικών που μπορεί να εμπεριέχονται στο κλίμα της τάξης και να επηρεάζουν την μαθητική επίδοση με αποτέλεσμα να προταθούν μοντέλα και εργαλεία αξιολόγησης αυτών των χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2003) τα μοντέλα των Moos και Trickett (1974) και των Fraser, Anderson, και Walberg (1982) πέρα από το ότι έχουν χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών περιγράφουν και ουσιαστικότερα το «ψυχολογικό κλίμα» της τάξης.

### 1.7.1. Κοινωνικό μοντέλο κλίματος τάξης (Moos & Trickett, 1974)

Σύμφωνα με τον Moos οι θεωρίες που είχαν διατυπωθεί σχετικά με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και η θεωρία του Stern (1970) για τη συσχέτιση της ανθρώπινης απόδοσης με τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών πύσεων, τον οδήγησαν στην αναζήτηση ενός εργαλείου αξιολόγησης των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος με απώτερο στόχο να μετρήσει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μετά από σωρεία ερευνών που πραγματοποίησαν με τον Trickett σε δεκάδες σχολικές τάξεις των ΗΠΑ, κατέληξαν στην περιγραφή 15 χαρακτηριστικών που περιγράφουν την ατμόσφαιρα μίας σχολικής τάξης.

Τα χαρακτηριστικά-διαστάσεις του μοντέλου που ονομάστηκε «κοινωνική τάξη» ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

α) των σχέσεων που συμπεριλαμβάνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην διδασκαλία, το ψυχολογικό δέσιμο μεταξύ των μαθητών, τη βοήθεια και την υποστήριξη του δασκάλου

β) της προσωπικής ανάπτυξης και του καθορισμού στόχων, που ενέχουν τον προσανατολισμό του μαθήματος i) στο έργο και ii) τον ανταγωνισμό και

γ) της συντήρησης-αλλαγής των δομών που εμπεριέχουν την τάξη και την οργάνωση, την καινοτομία, τη σαφήνεια των κανονισμών και τον έλεγχο του δασκάλου.



### 1.7.1.1.Κλίμακα μέτρησης: Classroom Environment Scale (Trickett & Moos, 1974)

Το Classroom Environment Scale είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης του κλίματος της τάξης και ανήκει σε μία ομάδα ερωτηματολογίων που κατασκεύασε ο Moos (1974b) στο πανεπιστήμιο του Στάνφορντ για να αξιολογήσει μία ποικιλία από ανθρώπινα περιβάλλοντα. Η πρώτη του έκδοση περιείχε 242 στοιχεία ομαδοποιημένα σε 13 διαστάσεις, τα οποία μειώθηκαν σε 208 και η τελική έκδοση που τώρα χρησιμοποιείται περιέχει 9 διαστάσεις που η κάθε μία περιλαμβάνει 10 στοιχεία. Τα ερωτηματολόγια απευθύνονται στους μαθητές γυμνασίου και λυκείου ή στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να απαντήσουν με «ναι» ή «όχι».

Χαρακτηριστικές ερωτήσεις της κλίμακας είναι: «Αυτή η τάξη είναι περισσότερο χώρος επικοινωνίας παρά χώρος για να μάθεις κάτι» (προσανατολισμός έργου), «Οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι πάντα να ακολουθούν πιστά τους κανόνες της τάξης»(παρακολούθηση δασκάλου), «Νέες ιδέες συνεχώς δοκιμάζονται σε αυτήν την τάξη»(καινοτομία). Το εργαλείο σχεδιάστηκε για να αξιολογεί πραγματικά ή επιθυμητά «κλίματα τάξεων», συμπληρώνεται από μαθητές ή καθηγητές αναλόγως με τον σκοπό που εξυπηρετεί και το σκορ είναι ανεστραμμένο για τα μισά στοιχεία. Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου παρουσιάζονται ως ικανοποιητικά [Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha κυμαίνεται από .67 έως .86. Επίσης, οι συντελεστές συσχετισμού μεταξύ των διαστάσεων κυμαίνονται από .48 έως .52, και η αξιοπιστία μετά από μελέτες Test-retest βρέθηκε να είναι από .72 έως .90 (Moos και Trickett, 1987)].





### 1.7.2. Μοντέλο περιβάλλοντος διδασκαλίας (Fraser, Anderson & Walberg, 1982)

Οι Fraser, Anderson, και Walberg, (1982) βασιζόμενοι στο μοντέλο του Anderson (1982) του «κοινωνικού παραγωγικού κλίματος» του σχολείου επικέντρωσαν τις προσπάθειές τους στη καταγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών από την ατμόσφαιρα της τάξης, καταλήγοντας σε 15 διαστάσεις οι οποίες και σκιαγραφούν το μοντέλο του «Περιβάλλοντος διδασκαλίας». Οι εν λόγω διαστάσεις περιγράφονται παρακάτω:

1. Συνεκτικότητα: αναφέρεται στην φιλικότητα, την αλληλοβοήθεια και τη οικειότητα μεταξύ των μαθητών.
2. Διαφοροποίηση: αναφέρεται στην διαφοροποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και στον βαθμό ικανοποίησης από την διδασκαλία.
3. Τυπικότητα: αναφέρεται στην ύπαρξη και την εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς.
4. Ταχύτητα: περιγράφει το ρυθμό της διδασκαλίας
5. Υλικοτεχνική υποδομή: περιγράφει τους χώρους και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο μάθημα.
6. Διενεκτικότητα: περιγράφει τις προστριβές και αντιπαλότητες που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών
7. Προθετικότητα: περιγράφει την σαφήνεια των στόχων της μαθησιακής εργασίας
8. Ευνοιοκρατία: περιγράφει την μεροληπτική αντιμετώπιση του καθηγητή προς ομάδα μαθητών
9. Δυσκολία: περιγράφει το βαθμό δυσκολίας που συναντούν οι μαθητές στην εργασία τους
10. Αποστασιοποίηση: περιγράφει την αδιαφορία και την έλλειψη ταύτισης των μαθητών με την σχολική εργασία



11. Δημοκρατικότητα: αναφέρεται στην δυνατότητα των μαθητών να αποφασίζουν για τα δρώμενα στην τάξη
12. Φατριασμός: αναφέρεται στην άρνηση των μαθητών να αναμειχθούν με τους συμμαθητές τους
13. Ικανοποίηση: αναφέρεται στην ικανοποίηση και στην ευχαρίστηση των μαθητών από το μάθημα
14. Αποδιοργάνωση: αναφέρεται στην σύγχυση και την αποδιοργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης
15. Ανταγωνιστικότητα: αναφέρεται στην ανταγωνιστικότητα των μαθητών μεταξύ τους.

#### **1.7.2.1. Κλίμακα μέτρησης: Learning Environment Inventory [LEI (Fraser, Anderson & Walberg, 1968)]**

Το Learning Environment Inventory (LEI) είναι επέκταση και βελτίωση του Classroom Environment Scale (CES) του Walberg (1968). Η έκδοση του 1968 περιείχε 14 διαστάσεις οι οποίες το 1969 αυξήθηκαν σε 15 διαστάσεις που αναφέρονται στο μοντέλο «περιβάλλοντος διδασκαλίας» των Fraser et al., (1982) και έχουν σκοπό να σκιαγραφήσουν όλα τα χαρακτηριστικά μαθητών γυμνασίου και λυκείου που εμπεριέχονταν στις μέχρι τότε θεωρίες για το κλίμα της τάξης. Η τελική έκδοση του 1982 αποτελείται από 105 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων επιλέγονται από μία 4βάθμια κλίμακα του Likert και κυμαίνονται από το «απόλυτα συμφωνώ» έως το «απόλυτα διαφωνώ». Παραδείγματα ερωτήσεων είναι: «Όλοι οι μαθητές γνωρίζονται μεταξύ τους πολύ καλά» (συνεκτικότητα), «οι μαθητές δεν βιάζονται να τελειώσουν την εργασία τους» (ταχύτητα), «η τάξη είναι πολύ καλά οργανωμένη και αποδοτική» (αποδιοργάνωση). Η κατεύθυνση της βαθμολόγησης μερικών στοιχείων είναι αντίστροφη. Σύμφωνα με την Fraser (1984) το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών και καθηγητών για το α) πραγματικό περιβάλλον, β) το επιθυμητό περιβάλλον όπως και για άλλους σκοπούς.



### 1.7.2.2. Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου, TET. (My Class Inventory, MCI-Fraser, Anderson & Walberg, 1982)

Το My Class Inventory (MCI), αν και είναι μία απλούστευση του LEI για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδιά ηλικίας 8-12 χρονών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές της Γυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αρχικός σκοπός κατασκευής του ήταν να μετρά τις εκτιμήσεις των μαθητών για το πραγματικό κλίμα της τάξης. Το MCI (μετάφραση και προσαρμογή TET) διαφέρει από το LEI σε τέσσερις σημαντικές παραμέτρους:

α) μειώνει την κούραση από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου περιορίζοντας τις 15 διαστάσεις στις εξής 5: ικανοποίηση, διενεκτικότητα, ανταγωνιστικότητα, δυσκολία, συνεκτικότητα,

β) οι απαντήσεις με επιλογή από 4βάθμια κλίμακα μετατράπηκαν σε επιλογή του «ναι» ή «όχι».

γ) το λεξιλόγιο των ερωτημάτων απλουστεύτηκε για την καλύτερη κατανόηση του.

Η αυθεντική του έκδοση περιείχε 9 στοιχεία από κάθε διάσταση αλλά μερικά που δεν είχαν την επιθυμητή αξιοπιστία απορρίφθηκαν. Η τρίτη έκδοση του 1982 περιείχε 38 ερωτήσεις: 6 από την διάσταση της Συνεκτικότητας, 8 από την διάσταση της δυσκολίας και της διενεκτικότητας, 9 από την διάσταση της Ικανοποίησης και 7 από την διάσταση της Ανταγωνιστικότητας.

Η τελευταία έκδοση (1991) εμπεριέχει 25 ερωτήσεις που καλύπτουν τις 5 προαναφερόμενες διαστάσεις. Η συμπλήρωσή των 25 ερωτήσεων διαρκεί περίπου 20 λεπτά (Ματσαγγούρας, 2002).

Το TET αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2000).

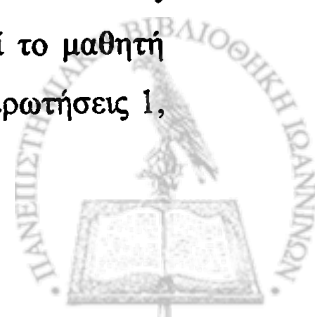


Με πέντε κατηγορίες, από πέντε ερωτήσεις η καθεμιά, το ΤΕΤ περιέχει πέντε σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Ματσαγγούραζ, 2000 σελ.190-191).

1. Ικανοποίηση (Satisfaction).
2. Διενεκτικότητα (Friction).
3. Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness).
4. Δυσκολία (Difficulty).
5. Συνεκτικότητα (Cohesiveness).

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αποτελείται από 25 προτάσεις. Στο τέλος της κάθε πρότασης υπάρχουν τα γράμματα Σ και Δ που αντιστοιχούν στις λέξεις «συμφωνώ» και «διαφωνώ». Ο μαθητής κυκλώνει ένα από τα δυο γράμματα ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης. Τα «συμφωνώ» βαθμολογούνται με τρία (3) και τα «διαφωνώ» με ένα (1), εκτός από τις ερωτήσεις με υπογραμμισμένο αριθμό, στις οποίες η βαθμολογία γίνεται αντίστροφα, δηλ. τα «διαφωνώ» με τρία (3) και τα «συμφωνώ» με ένα (1). Το ΤΕΤ στην αγγλική του έκδοση έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η έρευνα με την ελληνική προσαρμογή του έδωσε επίσης ικανοποιητικούς δείκτες. Στην έρευνα του Ματσαγγούρα (1987) η εσωτερική συνάφεια είχε δείκτη 0,612, ο οποίος θεωρείται πολύ ικανοποιητικός, ενώ οι πέντε υποκλίμακες έχουν υψηλό δείκτη διακριτικότητας με τιμές οι οποίες δεν αποκλίνουν σημαντικά από τις αγγλικές (Ματσαγγούρας, 1987).

**α. Ικανοποίηση (Satisfaction).** Είναι το ευχάριστο συναίσθημα το οποίο αποκτούν οι μαθητές από την συμβίωση και την εργασία τους στην τάξη, από τον δάσκαλο, τους συμμαθητές, τα διδασκόμενα μαθήματα και τις άλλες δραστηριότητες. Γενικώς η ικανοποίηση αυτή είναι μεγάλη όταν η εργασία και η συμβίωση στην σχολική τάξη γίνεται σε ευχάριστο κλίμα, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και δικαιώνει τις προσδοκίες των μαθητών. Ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης ενεργοποιεί το μαθητή και, κατά συνέπεια, μεγιστοποιεί το βαθμό της σχολικής επίδοσής του (ερωτήσεις 1, 6, 11, 16, 21).



**β. Διενεκτικότητα (Friction).** Είναι σχεδόν το αντίθετο της συνεκτικότητας και εκφράζεται με διενέξεις, προστριβές, διαφωνίες, εντάσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης. Μεταξύ διενεκτικότητας και σχολικής μάθησης υπάρχει αρνητική συνάφεια, διότι μεγάλο μέρος της δυναμικότητας των μαθητών καταναλώνεται στην «αλληλοεξόντωση» (ερωτήσεις 2, 7, 12, 17, 22).

**γ. Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness).** Συναντάται σε όλες τις τάξεις σε διαφορετικό βέβαια βαθμό και είδος (ατομική ή ομαδική). Όσο μάλιστα ανεβαίνουμε τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις τάξεις, τόσο η ανταγωνιστικότητα γίνεται πιο εμφανής. Πέρα από ακραίες περιπτώσεις και περιστασιακές συγκυρίες ο βαθμός της ανταγωνιστικότητας εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας από τον εκπαιδευτικό και από την έμφαση την οποία δίνει ο ίδιος στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών καθώς και από τις γενικότερες στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τα προβλήματα πειθαρχίας.

Όσον αφορά στην οργάνωση της σχολικής εργασίας, η σύγχρονη τάση είναι να συνδυάζουμε συνεργατικότητα μεταξύ των ατόμων με ήπιο ανταγωνισμό μεταξύ ισοδύναμων ομάδων (ερωτήσεις 3, 8, 13, 18, 23).

**δ. Δυσκολία (Difficulty).** Πρόκειται για τον βαθμό δυσκολίας, τον οποίο παρουσιάζει γενικά η σχολική εργασία στους μαθητές. Ο βαθμός δυσκολίας της σχολικής εργασίας διαφέρει βέβαια από μαθητή σε μαθητή. Στην περίπτωση αυτή όμως, ενδιαφέρον έχει η γενική αίσθηση και όχι οι ατομικές δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή. Μας ενδιαφέρει επίσης ο βαθμός της δυσκολίας που βιώνεται από το σύνολο των μαθητών της τάξης και όχι της αντικειμενικής δυσκολίας. Η έρευνα έχει εντοπίσει θετική συνάφεια βαθμού δυσκολίας και σχολικής μάθησης, όταν βέβαια η δυσκολία της σχολικής εργασίας δεν είναι υπερβολικά μεγάλη. Χρειάζεται πάντως προσοχή στη σύγκριση των βαθμών δυσκολίας, που δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε ως θετικό ούτε ως αρνητικό στοιχείο του κλίματος. Πολύ μεγάλη ή πολύ μικρή δυσκολία είναι αρνητικό στοιχείο, ενώ μετρίου βαθμού δυσκολία (80%) είναι θετικό στοιχείο (ερωτήσεις 4, 9, 14, 19, 24).



ε. **Συνεκτικότητα (Cohesiveness)**. Είναι το αίσθημα συνοχής το οποίο έχουν τα μέλη της ομάδας, ένα αίσθημα το οποίο αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται τουλάχιστον για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, επιδιώκοντας την επίτευξη κοινών σκοπών. Η κατηγορία αυτή λοιπόν μετράει την έκταση κατά την οποίαν οι μαθητές γνωρίζουν και βοηθούν ο ένας τον άλλο και εκδηλώνουν τα φιλικά αισθήματα μεταξύ τους. Η συνεκτικότητα ενοποιεί τα μέλη μιας τάξης και τα ξεχωρίζει από τα μη μέλη. Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ συνεκτικότητας και ακαδημαϊκής μάθησης (ερωτήσεις 5, 10, 15, 20, 25).



## 1.8. Έρευνες σχετικές με το κλίμα της τάξης

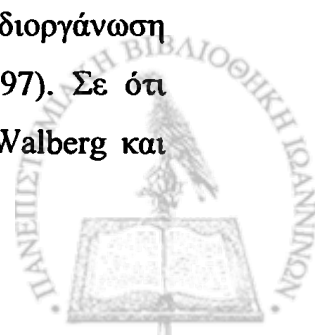
Η σύνδεση του κλίματος της τάξης με τη σχολική επίδοση καθώς και η χρήση κατάλληλων διδακτικών συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος έχει διερευνηθεί σε μια σειρά ερευνών ( Byrne, Hattie, & Fraser, 1986·Watkins & Hattie, 1990·Von Saldern, 1992·Cheng, 1994· Fraser, 1998·Townsend, Moore, Tuck, & Wilton, 1998·Margianti, Fraser, & Aldridge, 2001·Olweus, 2001). Παρακάτω αναφέρονται σχετικές έρευνες όσον αφορά την σχολική επίδοση και τη χρήση κατάλληλων διδακτικών συμπεριφορών από τον/την εκπαιδευτικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος.

### 1.8.1. Κλίμα τάξης και σχολική επίδοση

Οι Walberg και Anderson (1968) διερεύνησαν την επίδραση του κλίματος της τάξης στον τομέα της σχολικής επίδοσης σε 76 τάξεις γυμνασίου. Η υπόθεση, η εγκυρότητα της οποίας δοκιμάστηκε, ήταν ότι η ατομική αντίληψη 18 δομικών και συναισθηματικών παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης μπορεί να προβλέψει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά κριτήρια μάθησης. Απλοί και πολλαπλοί συσχετισμοί αποκάλυψαν σημαντικές και σύνθετες σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της σχολικής επίδοσης.

Η έρευνα των Marsh, Martin και Cheng,(2008) διερεύνησε το ψυχολογικό κλίμα σε σχέση με τη σχολική επίδοση και το ρόλο που παίζει το φύλο του εκπαιδευτικού στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τις επιδόσεις των μαθητών. Βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του φύλου του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική, όταν το φύλο και των δυο είναι ίδιο (ταιριάζει) και μη στατιστικά σημαντική, όταν μαθητής και εκπαιδευτικός είναι διαφορετικού φύλου (Marsh, Martin & Cheng, 2008, page.79).

Επίσης, οι διαστάσεις του κλίματος όπως η ικανοποίηση, η συνεκτικότητα, η δημοκρατικότητα, η πρόσβαση στην υποδομή και η προθετικότητα εμφανίζουν θετική συσχέτιση με την σχολική επίδοση ενώ η διενεκτικότητα, η αποδιοργάνωση και η ευνοιοκρατία εμφανίζουν αρνητική (Walberg & Greenberg, 1997). Σε ότι αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση και το αυτό-συναίσθημα, οι Haertel, Walberg και



Haertel (1981) αναφέρουν πως συνδέονται θετικά με την δημοκρατικότητα, την ενθάρρυνση, την συνεκτικότητα, την ικανοποίηση, την συνεργατικότητα και αρνητικά με την διενεκτικότητα, την διάσπαση, την αδιαφορία, την έλλειψη οργάνωσης, την απόρριψη και την ανταγωνιστικότητα.

Η έρευνα των Saavedra και Saavedra (2007) διερευνά τη σχέση του ψυχολογικού κλίματος με την σχολική επίδοση και τα στοιχεία της συμπεριφοράς του διδάσκοντος που βοηθούν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Τα στοιχεία της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι: η αμεσότητα, η σαφήνιά, η χρήση του χιούμορ, το επικοινωνιακό του στυλ και η χρήση ιστοριών και διηγήσεων. Η αμεσότητα επιτυγχάνεται με μη λεκτικά (όπως η οπτική επαφή, το χαμόγελο) και λεκτικά στοιχεία (όπως η λεκτική ενθάρρυνση για συμμετοχή και η πρόσκληση σε διάλογο). Σκοπός της αμεσότητας είναι να πειστεί ο σπουδαστής ότι ο διδάσκαλός του ενδιαφέρεται προσωπικά γι' αυτόν (Saavedra & Saavedra, 2007, 77). Η σαφήνεια είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία του σπουδαστή, ιδιαίτερα κατά την ανάθεση εργασιών. Γι' αυτό και θα πρέπει να επιδιώκεται οι οδηγίες να δίνονται τόσο προφορικά όσο και γραπτά και να είναι σαφής (Saavedra & Saavedra, 2007, 77).

### **1.8.2. Χρήση κατάλληλων διδακτικών συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος**

Έρευνες έχουν αναδείξει (Ματσαγγούρας, 2003· Lehr & Christenson, 2002· Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997) ότι το κλίμα της τάξης (classroom climate) είναι μια βασική μεταβλητή που θα πρέπει να προσεχθεί. Διδακτικές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού έχουν υποστηριχθεί εμπειρικά ότι βοηθούν στη βελτίωση του θετικού κλίματος της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003). Αυτές οι διδακτικές συμπεριφορές σύμφωνα με τους Lehr & Christenson (2002), όπως αναφέρεται στους Haynes, et al., (1997) είναι οι ακόλουθες:

5)





Προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις των μαθητών (achievement motivation)  
Συνεργατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων  
Ισότητα και δικαιοσύνη  
Τάξη και πειθαρχία  
Γονεϊκή εμπλοκή  
Αφοσίωση διδασκόντων στη εξέλιξη μαθητών  
Προσδοκίες δασκάλων  
Ηγεσία  
Σχολικό κτίριο  
Φροντίδα και ευαισθησία  
Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών μεταξύ τους  
Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και διδασκόντων  
Διατύπωση ξεκάθαρων κανόνων συμπεριφοράς  
Άμεση επανατροφοδότηση  
Εκδήλωση εμπιστοσύνης στα πρόσωπα των παιδιών.

Επίσης όταν ο εκπαιδευτικός με τις τακτικές του συντελεί στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην αίσθηση της συμμετοχής, της υπευθυνότητας και της επιτυχίας, δημιουργεί θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη ( Raviv, Raviv, & Reise, 1993 · Lewis, Schaps, & Watson, 1996 · Dorman, 2001·Ferguson & Dorman, 2001).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία το θετικό κλίμα διδασκαλίας παρουσιάζεται και ως ένα σύνολο στρατηγικών αποτελεσματικής διδασκαλίας (Stronge et al., 2007). Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στρατηγικές όπως:

α) την ορθή διαχείριση της τάξης όπου θέτει σαφείς αλλά εύκαμπτες προσδοκίες σε ότι αφορά τους κανόνες και τις ρουτίνες (Johnson, 1997·Marzano & Pickering, 2003· Pressley, Raphael, Gallagher, & DiBella, 2004· Wang, Haertel, & Walberg, 1993),



β) την καλή οργάνωση του μαθήματος (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003·Zahorik, Halbach, Ehrle, & Molnar, 2003),

γ) την προσδοκία εκδήλωσης θεμιτών μαθητικών συμπεριφορών (Good & Brophy, 1997·Marzano, 2003·Pressley, Raphael, Gallagher, & DiBella, 2004)

δ) την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Van Houtte, 2005),

δημιουργείται ένα υγιές κλίμα διδασκαλίας.

Τέλος, «θετική ατμόσφαιρα» μαθήματος δημιουργείται όταν ο δάσκαλος διευκολύνει τις ευχάριστες συνομιλίες, το αυθόρμητο γέλιο και τις εκδηλώσεις ενθουσιασμού με ταυτόχρονη ενθάρρυνση της μαθησιακής υπευθυνότητας και εκδήλωση σεβασμού προς τους μαθητές του (Hamre & Pianta 2005).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

# ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - BURNOUT

### 2.1. Ιστορική αναδρομή και ορισμός επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (burn out) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1960, προκειμένου να περιγράψουν οι ειδικοί τα αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (Pedersen, 1998).

Ο Freudenberger το 1975 αναφέρθηκε στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα. Ο Freudenberger (1975) χρησιμοποίησε τον όρο αυτό μετά από παρατηρήσεις που διεξήγαγε σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι συχνά πολυάσχολοι και υπεύθυνοι βοηθοί παρουσίαζαν συμπτώματα σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας και γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί και καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες, οι οποίες συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Αργότερα ο Freudenberger (1980) περιέγραψε το burn out ως μια κατάσταση κόπωσης και απογοήτευσης που επέρχεται με την αποτυχία απόκτησης της αναμενόμενης ανταμοιβής και του επιδιωκόμενου σκοπού.

Κατά καιρούς προσπάθησαν να δοθούν διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) στους ορισμούς που την περιγράφουν ως κατάσταση (Maslach & Jackson, 1986·Pines & Aronson, 1988·Brill, 1984) και β) στους ορισμούς που την περιγράφουν ως δυναμική διαδικασία (Chemiss, 1980b, 1980a·Edelwich & Brodsky, 1980·Etzion, 1987).

Οι ορισμοί που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως κατάσταση, παρουσιάζουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: δίνεται έμφαση στα ψυχικά συμπτώματα (συναισθηματική εξάντληση, κούραση, κατάθλιψη) και στα συμπτώματα που εμφανίζονται στη συμπεριφορά τα οποία σχετίζονται με την εργασία. Επιπλέον, υπάρχει το αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και



επαγγελματικής απόδοσης, το οποίο δεν οφείλεται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά στην αρνητική στάση και συμπεριφορά του (Schaufeli & Buunk, 1996).

Η επαγγελματική εξουθένωση ως δυναμική διαδικασία ορίζεται ως η αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων και επέρχεται από κάποια στάδια τα οποία έχουν ως αφετηρία τους το εργασιακό στρες. Οι Maslach και Schaufeli (1993) περιγράφουν τη δυναμική διαδικασία επαγγελματικής εξουθένωσης, ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες διαρκώς αυξάνεται, αναφέροντας συγχρόνως ότι η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ο Hendrickson (1979) την έχει ορίσει ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο/η εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για την διδασκαλία. Μέσω του συνδρόμου αυτού, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους (McGee- Cooper, Trammell, & Lau, 1990).

Ο πιο διαδομένος ίσως, σήμερα, ορισμός για την επαγγελματική εξουθένωση, είναι αυτός που έδωσαν οι Maslach και Jackson (1986). Οι Maslach και Jackson όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης (emotional exhaustion), αποπροσωποποίησης (depersonalization) και προσωπική επίτευξη (personal accomplishment) που εμφανίζονται σε άτομα που ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους

Συνεπώς, η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος άμυνας του ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση (Burke & Recharlsen, 1996).



## 2.2. Στάδια επαγγελματικής εξουθένωσης

Πολλοί ερευνητές (Burke & Richardsen, 1996· Hughes, 2001, οπ. αναφ. στο Παππά, 2009,138) συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με το αποτέλεσμα επιβαρύνσεων στην εργασία, το στρες και την ψυχολογική προσαρμογή. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από επαγγελματική εξουθένωση διέρχεται από τα ακόλουθα τρία στάδια:

α) Κατά το πρώτο στάδιο, βιώνει μία ανισορροπία μεταξύ των πηγών βοήθειας και των απαιτήσεων όσον αφορά την εργασία του και επομένως κατακλύζεται από άγχος.

β) Κατά το δεύτερο στάδιο, χαρακτηρίζεται από μία άμεση, περιορισμένης χρονικής διάρκειας συναισθηματική αντίδραση απέναντι σ' αυτή την «ανισορροπία», η οποία διακρίνεται από συναισθήματα φόβου, έντασης, υπνηλίας και εξάντλησης. Επομένως, νιώθει πίεση που εκδηλώνεται με τα προηγούμενα συμπτώματα (σωματικής και ψυχολογικής φύσης).

γ) Κατά το τρίτο στάδιο, παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου, όπως για παράδειγμα ένας αποστασιοποιημένος, μηχανικός ή αλαζονικός τρόπος αντιμετώπισης των πελατών για την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών.

## 2.3. Συμπτώματα του συνδρόμου

Τα συμπτώματα του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bauer, Stamm, Virmich, Wissing, Muller, Wisching, & Schaarschmi, 2006) μπορεί να διαφέρουν από εργαζόμενο σε εργαζόμενο. Ωστόσο, οι Bauer και οι συνεργάτες του τα κατατάσσουν σε τρεις γενικές κατηγορίες:

**Σωματικά:** Αϋπνία, σωματική εξάντληση, απώλεια ενέργειας, μυϊκός πόνος διάχυτος στο σώμα, χαμηλό ανοσοποιητικό, πονοκέφαλοι, έντονες ενοχλήσεις στο



γαστρεντερικό σύστημα, μείωση ή αλλαγή στην όρεξη για φαγητό (Bauer et al., 2006).

**Ψυχολογικά-συναισθηματικά:** Αίσθημα απόγνωσης, ματαιότητας, αποτυχίας, αυτοαμφισβήτησης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, κατάθλιψη, συνεχόμενο άγχος, υπερένταση, ευερεθιστικότητα, έλλειψη κινήτρου και ικανοποίησης, κυνισμός και αρνητισμός για ό,τι συμβαίνει, αίσθημα μοναξιάς (Bauer et al., 2006).

**Συμπεριφορικά:** Έλλειψη ενθουσιασμού για την δουλειά, αδυναμία συγκέντρωσης για την επίτευξη εργασιακών στόχων, ευθυνοφοβία, συχνές απουσίες από την δουλειά, επιθετική συμπεριφορά στα αγαπημένα πρόσωπα και στην οικογένεια, μείωση της διάθεσης και της ικανότητας επικοινωνίας, εργασιομανία στις ελεύθερες ώρες, απομόνωση (Bauer et al., 2006).

Οι βασικές αιτίες (Κόκκινος, 2004) που οδηγούν τους εργαζόμενους στο Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (“Burn Out”), είναι:

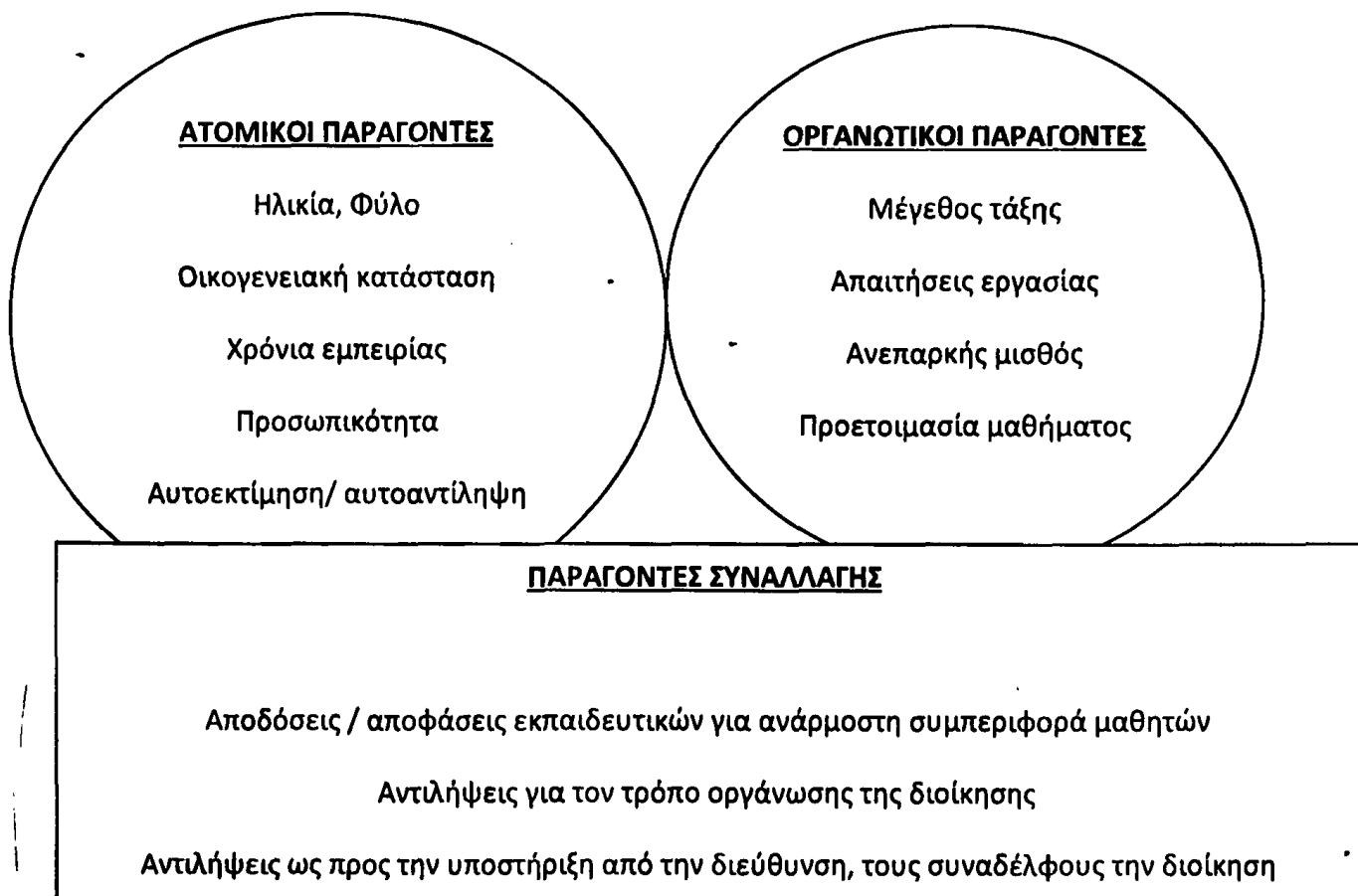
- Ο υπερβολικός όγκος δουλειάς και πολλές ώρες εργασίας.
- Το αναξιοκρατικό εργασιακό περιβάλλον χωρίς οργάνωση και υποστήριξη.
- Το αίσθηση απουσίας ελέγχου στον χώρο που δουλεύει κανείς και εγκλωβισμό στις καταστάσεις που τον/την περικλείουν.
- Το επάγγελμά του και οι απαιτήσεις του να στρέφονται ενάντια στις αρχές του και στις ανθρώπινες αξίες του.
- Το επάγγελμα του/της να μην τον/την ανταμείβει με χρηματική ικανοποίηση, ηθική επιβράβευση, σεβασμό ή κύρος για την συνεισφορά του/της.
- Η αβεβαιότητα για το αύριο.



## 2.4. Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση

Οι παράγοντες της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πιστεύεται ότι είναι πολύπλευροι (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Ο Chang (2009) κατέταξε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρεις κατηγορίες: α) στους ατομικούς παράγοντες, β) στους οργανωτικούς παράγοντες και γ) στους παράγοντες συναλλαγής. Στο Σχήμα 1 που ακολουθεί, γίνεται φανερό το σημείο τομής των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων να αντιπροσωπεύει τους παράγοντες συναλλαγής που οφείλονται στην αλληλεπίδραση των δύο.

Σχήμα 1: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών



Πηγή: Chang (2009,199). An Appraisal Perspective of Teacher Burn Out: Examining the Emotional Work of Teachers



### 2.4.1. Ατομικοί παράγοντες

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι έρευνες έχουν δώσει αντιφατικά στοιχεία. Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση.

Διεθνείς έρευνες σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση, καταδεικνύουν ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από ότι οι μεγαλύτεροι συνάδελφοί τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 20 και 30 ετών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους (Friedman & Farber, 1992).

Τα ευρήματα όσον αφορά την προϋπηρεσία ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ασταθή στη βιβλιογραφία. Σε μερικές έρευνες, η προϋπηρεσία, δεν φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης (Friedman & Farber, 1992) ενώ άλλες μελέτες έχουν δείξει σημαντική συσχέτιση μεταξύ προϋπηρεσίας και επαγγελματικής εξουθένωσης (Ozdemir, 2007).

Έρευνες σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξουθένωση έχουν δώσει διάφορα αποτελέσματα. Οι Maslach και Jackson (1981) αναφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση στις γυναίκες από ότι στους άντρες εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι άντρες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι η μεταβλητή αυτή είναι αρκετά σταθερή, επισημαίνοντας ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους άγαμους (Καντας, 1996).





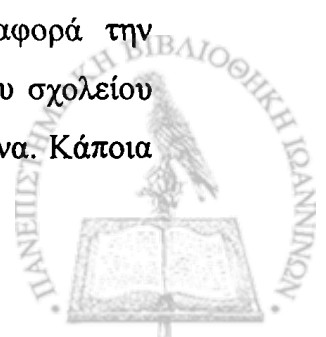
## 2.4.2. Οργανικοί παράγοντες

Τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης είναι αντιφατικά, ενώ εκείνα που αφορούν την επίδραση των οργανωτικών χαρακτηριστικών και των συνθηκών εργασίας στην εμφάνιση εξουθένωσης φαίνεται να συγκλίνουν. Έτσι, οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις, η γραφειοκρατία, η απειθαρχία και η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι δυσλειτουργικές συναδελφικές σχέσεις και οι τάξεις με πολλούς μαθητές, σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλης και επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και οι δυσκολίες που προκύπτουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών έχουν εντοπιστεί ως πιθανές πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης (Karr & Landerholm, 1991 · Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν θεωρείται ατομικό πρόβλημα, αλλά πρόβλημα που γεννιέται από το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται τα άτομα. Η δομή, η λειτουργία του εργασιακού πλαισίου και οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα άτομα μεταξύ τους (Travers & Cooper, 1996 · Mearns & Cain, 2003). Όταν ο εργασιακός χώρος και το πλαίσιο δεν αναγνωρίζουν την ανθρώπινη πλευρά της εργασίας, τότε ο κίνδυνος της επαγγελματικής εξουθένωσης αυξάνεται (Maslach & Leiter, 1997).

Όσον αφορά στις αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, έρευνες (Kyriakou & Sutcliffe, 1979· Chan & Hui, 1995) που σχετίζονται με την κόπωση και το άγχος των εκπαιδευτικών, διακρίνουν τέσσερις κύριους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης: α) την ανήσυχη συμπεριφορά και τις αταξίες των μαθητών β) την απροθυμία για την μάθηση, γ) τις κακές εργασιακές συνθήκες και δ) την πίεση ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Η εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά ως συνέπεια μιας έντονης και πιεστικής ψυχικής κατάστασης, αλλά είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένων πέσεων στον εργασιακό χώρο οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσπροσάρμοστες αποκρίσεις αντιμετώπισης και χαμηλή απόδοση στην εργασία. Τέλος, σε ότι αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το είδος του σχολείου και την τάξη που εργάζονται, τα ευρήματα δεν δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα. Κάποια



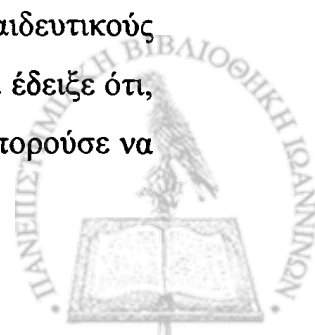
ευρήματα προσανατολίζονται προς το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Κολιάδη, 2000). Ωστόσο κάποιες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Platsidou & Agaliotis, 2008).

#### **2.4.3. Παράγοντες συναλλαγής**

Οι παράγοντες συναλλαγής δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανικών παραγόντων. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που ανήκουν στους παράγοντες συναλλαγής και μπορούν να χαρακτηριστούν ως πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους (Hughes, 2001), η εικόνα που αντανακλούν στην κοινωνία (Fridman & Farber, 1992), ο τρόπος που επιλέγουν να αντιμετωπίσουν την απειθαρχία των μαθητών (Fridman, 1995 · Bibou – Nakou et al., 1999 · Piko, 2006), η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή (Brouwers & Tomic, 1999 · Chan & Hui, 2010) και ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης από την εργασία τους (Friedman & Farber, 1992).

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο τρόπος που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τις κρίσεις που προκύπτουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει και τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Η Pines (1993) υποστηρίζει ότι η ανήσυχη και διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών προκαλεί μεγάλο στρες στους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές και η ελλιπής προσοχή τους στο μάθημα, τους κάνει να νιώθουν αποτυχημένοι και ανεπαρκείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης.

Έρευνα που έγινε από τους Hastin και Bham (2003) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία έδειξε ότι, η ανήσυχη, διασπαστική και προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μπορούσε να



προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Clunies- Ross, Little, & Kienhuis, 2008).

Έρευνες συσχέτισαν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και βρήκαν ότι, οι εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν την ανυπακοή των μαθητών δικό τους δημιούργημα αλλά αποδίδουν την ανυπακοή τους σε εσωτερικούς παράγοντες των ιδίων των μαθητών, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bibou – Nakou et al., 1999· Evers et al., 2004·Pines, 2002).

Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να συσχετίζονται με την εξουθένωση. Η θετική κοινωνική υποστήριξη συσχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτύχουν αν η επικοινωνία επικεντρωθεί σε αρνητικά σημεία με αποτέλεσμα τα επίπεδα εξουθένωσης να αυξηθούν (Kahn et al., 2006). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις (μαθητές, συνάδελφοι, σχολείο) συσχετίζονται με την εξουθένωση. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι επενδύουν περισσότερο από ότι παίρνουν πίσω στο σχολείο ή όταν οι αποδόσεις των μαθητών είναι χαμηλότερες από ότι προσδοκούν, τότε εμφανίζεται η επαγγελματική εξουθένωση (Van Horn et al., 1999·Taris, Van Horn, Schaufeli, & Scheurs, 2004).



## **2.5. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Οι έρευνες που εστιάζονται στις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης προτείνουν τον διαχωρισμό τους σε τρεις κατηγορίες: επιπτώσεις στον οργανισμό, επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και επιπτώσεις στο άτομο (σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις) (Halbesleben & Buckley, 2004).

### **2.5.1. Επιπτώσεις στον οργανισμό**

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει συσχετισθεί με διάφορες μορφές αρνητικών στάσεων της εργασίας, όπως είναι η εθελούσια αποχώρηση από την εργασία η καταγραφή πολλαπλών απουσιών, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, η μειωμένη αφοσίωση προς το επάγγελμα, η χαμηλή εργασιακή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα (Maslach & Jackson, 1981), η αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία (Pines, 1993· Hogan & McKnight, 2007), η χαμηλή δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η έλλειψη καινοτομίας (Halbesleben & Buckley, 2004· Shirom, 2003· Hogan & McKnight, 2007).

Σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς, τα συμπτώματα που σημειώθηκαν από την επαγγελματική εξουθένωση ήταν: η εκδήλωση χαμηλής ποιότητας στη διδασκαλία, η συνεχής ενασχόληση με την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), ο μειωμένος ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για αυτήν, τα αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης και το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακής δέσμευσης (Dunham & Varma, 1998· Hogan & McKnight, 2007).

### **2.5.2. Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις**

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων. Τα άτομα που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση αντιδρούν αρνητικά στους συναδέλφους τους, προκαλώντας προσωπικές συγκρούσεις και αποσπώντας τους από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Pines & Maslach, 1978). Εκτός όμως από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους, επηρεάζεται επίσης η προσωπική και κοινωνική ζωή του εργαζομένου, εφόσον μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας του στην οικογένεια και στον κοινωνικό του περίγυρο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται



οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται το ενδιαφέρον για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith et al., 1999).

Άλλες επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης που αναφέρονται στην βιβλιογραφία στις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων, είναι η τάση να ρίχνουν ευθύνες στους άλλους, (Pines, 1993·Hogan & McKnight, 2007), να αποσύρονται από τους φίλους τους, να μειώνεται η κοινωνικότητά τους, να δαπανούν λιγότερο χρόνο για τα κοινά και να συνάπτουν επιφανειακές σχέσεις με τους συνεργάτες τους (Malsach & Jackson, 1985).

### **2.5.3. Επιπτώσεις στο άτομο**

Οι επιπτώσεις από την επαγγελματική εξουθένωση στο άτομα είναι: (α)σωματικές και περιλαμβάνουν τις τυπικές εκδηλώσεις του στρες στη σωματική υγεία όπως: αϋπνίες, πονοκεφάλους, γαστρεντερικά προβλήματα, αίσθημα σωματικής κόπωσης, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής, υπερένταση κ. α (Tyler & Cushway, 1998) (β) ψυχολογικές όπως: άγχος, κατάθλιψη, μειωμένη αυτοεκτίμηση (Maslach et al., 2001) και (γ) συμπεριφορικές.



Στον πίνακα αναφέρονται οι επιπτώσεις στο άτομα ανά κατηγορία όπως προσαρμόστηκαν από τον Don Unger (1980, σπ. αναφ. στο Maslach et al., 2001).

Πίνακας 1: Συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
Σωματική εξάντληση/ κούραση	Δυσκαμψία στις αλλαγές/έλλειψη ευελιξίας	Χαμηλή εργασιακή απόδοση / χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Κατάθλιψη	Έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων / απάθεια	Μειωμένη επικοινωνία / παραίτηση
Πονοκέφαλος	Συναισθηματική εξάντληση, έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου	Αυξημένα επίπεδα απουσιών
Γαστρεντερικά προβλήματα / έλκος	Χαμηλά ηθικό, αίσθηση ματαιότητας	Έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία
Παρατεταμένη ασθένεια , συχνές ασθένειες κρυολογήματα	Έλλειψη υπομονής, ευερεθιστικότητα	Αυξημένη χρήση φαρμάκων
Αναπνευστικά προβλήματα	Στρες	Υπερβολική χρήση αλκοόλ
Υπερένταση	Ανία	Αδυναμία συγκέντρωσης, αδυναμία καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων
Αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης	Μειωμένη αυτοπεποίθηση	Ροπή σε ατυχήματα



Στεφανιαία νόσος	Αποπροσωποποίηση ασθενών	Αυξημένα παράπονα για την εργασία
Διαταραχές ομιλίας	Εκνευρισμός	Εργασιομανία
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Αδυναμία λήψης αποφάσεων	
	Αίσθημα αδυναμίας	
	Καχυποψία	
	Αποξένωση	
	Αυξημένη ανησυχία	
	Υπερβολική αυτοπεποίθηση, λήψη ασυνήθιστα υψηλών ρίσκων	
	Αποτελμάτωση	

Πηγή: Προσαρμογή από τον Don Unger, Superintendent Burnout: Myth or Reality (1980).



## 2.6. Μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Κάνοντας μία αναδρομή στη βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης μελετάται ανάλογα με το μοντέλο που θα αποφασίσει να ακολουθήσει ο κάθε ερευνητής. Έχουν προταθεί τέσσερα μοντέλα με σκοπό να προσεγγίσουν την επαγγελματική εξουθένωση και είναι τα ακόλουθα:

### 2.6.1. το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (Edelwich & Brodsky, 1980).

Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky η επαγγελματική εξουθένωση αφορά μια προοδευτική διαδικασία από-ιδανικοποίησης της πραγματικότητας που δεν ανταποκρίνεται στους υψηλούς στόχους και τα ιδανικά του εργαζομένου. Οι Edelwich και Brodsky περιέγραψαν μια σειρά από τέσσερα στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης τα οποία ακολουθεί ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του: α) το στάδιο του «Ενθουσιασμού», β) το στάδιο της «Αμφιβολίας και αδράνειας» γ) το στάδιο της «Απογοήτευσης και ματαιώσης» και δ) το στάδιο της «Απάθειας»

2.6.2. το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (Cherniss, 1980). Σύμφωνα με τον Cherniss η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μια «διαδικασία» παρά ένα μεμονωμένο «συμβάν». Η επαγγελματική εξουθένωση δημιουργείται από την αντιστοιχία ανάμεσα στην ανταπόδοση που πιστεύουν ότι παίρνουν τα άτομα από την εργασία τους και σε αυτό που προσφέρουν στους άλλους. Το μοντέλο του Cherniss βασίζεται στην επισκόπηση των παραγόντων που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση και των προσδοκιών που έχουν οι εργαζόμενοι όταν μπαίνουν στο περιβάλλον εργασίας τους. Περιγράφεται ως μια διαδικασία, η οποία ακολουθεί τρία στάδια: την φάση του «εργασιακού στρες», την φάση της «εξάντλησης» και τη φάση της «αμυντικής κατάληξης».

2.6.3. το μοντέλο της Pines (Pines, 1988). Σύμφωνα με την Pines η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια κατάσταση σωματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες





(Pines, 1988). Ωστόσο δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερεύνησαν και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις και οι πολιτικές συγκρούσεις. Η Pines τονίζει περισσότερο το ρόλο του εργασιακού περιβάλλοντος ενώ κατά τη γνώμη της τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα κίνητρα παίζουν ρόλο μόνο για την πυροδότηση και τον καθορισμό της βαρύτητας του συνδρόμου. Η αιτία της εξουθένωσης αυτής είναι υπαρξιακή και οφείλεται στην ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή του.

Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιεί το μοντέλο αυτό απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ως συνδρόμου που εμφανίζεται ταυτόχρονα με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης. Αξιολογεί τρεις πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης (σωματική, πνευματική, συναισθηματική). Η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει εξάγοντας ένα ενιαίο σκορ από όλες τις ερωτήσεις. Οι Shirom και Ezrachi (2003) υπογράμμισαν ότι η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης με ένα σκορ που προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων είναι δυσλειτουργική, καθώς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολυδιάστατο. Έτσι, πρότεινε να γίνεται αξιολόγηση της κάθε υποκλίμακας ξεχωριστά (Shirom & Ezrachi, 2003).

#### **2.6.4. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (Maslach & Jackson, 1982).**

Οι Maslach και Jackson (1982) υποστήριξαν ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν εμφανίζεται ξαφνικά αλλά είναι το αποτέλεσμα παρατεταμένης εργασίας υπό πίεση. Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986) υπάρχουν τρεις διαστάσεις που περιγράφουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και κάθε διάσταση αντιπροσωπεύει και διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων.



## 1) Συναισθηματική εξάντληση

Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ψυχικής διάθεσης και από την αίσθηση ότι έχουν εξαντληθεί τα συναισθηματικά αποθέματα του εργαζομένου, χωρίς να υπάρχουν πηγές ανανέωσης. Όσο η συναισθηματική εξάντληση αναπτύσσεται, τα άτομα νιώθουν ότι δεν είναι πλέον ικανά να δώσουν κάτι από τον εαυτό τους στους άλλους ή να είναι τόσο υπεύθυνα στην εργασία τους όσο και στο παρελθόν (Maslach, 1982).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική εξάντληση συσχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα απαιτήσεων, τα οποία προέρχονται τόσο από τον χώρο της εργασίας, όσο και από το ίδιο το άτομο (Cordes & Dougherty, 1993). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί όταν βιώνουν συναισθηματική εξάντληση νιώθουν ότι δεν μπορούν να δίνουν άλλο από τον εαυτό τους στους μαθητές όπως έκαναν κάποτε (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997).

Ένα κοινό σύμπτωμα της συναισθηματικής εξάντλησης είναι το άτομο να μην θέλει να ξαναπάει στην εργασία του (Κάντας, 1995). Οι Maslach και Jackson (1984) αναφέρουν ότι είναι ένα αίσθημα ψυχικής κόπωσης και καθιστά τον επαγγελματία ανίκανο να συγκεντρωθεί στα επαγγελματικά του καθήκοντα.

Οι Maslach και Jackson (1986) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που οδηγεί σε αποπροσωποποίηση και αίσθημα προσωπικής επίτευξης αν και οι Golembiewski και Munzenrider (1984) πιστεύουν πως η αποπροσωποποίηση προηγείται των άλλων δύο.



## 2) Αποπροσωποποίηση

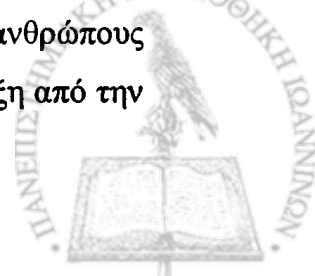
Η αποπροσωποποίηση αποτελεί συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και ένα μηχανισμό άμυνας σε αυτή (Κάντας, 1995). Είναι μια διαδικασία απεμπλοκής του εργαζόμενου από το στρες, την πίεση και την κόπωση που βιώνει και ως εκ τούτου αντιπροσωπεύει ένα μηχανισμό προσαρμογής ή διαχείρισης των αρχέτυπων πηγών (Cherniss, 1980). Αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή αρνητικών αισθημάτων και την απομάκρυνση του επαγγελματία, από τους πελάτες/μαθητές, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται υποτιμητικά (Maslach & Jackson, 1986). Αυτή η αρνητική συμπεριφορά μεταφράζεται ως αγένεια, έλλειψη ευαισθησίας ή ανάρμοστη συμπεριφορά (Maslach, 1989· Maslach & Leiter, 1997).

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, όταν βιώνουν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, δεν αισθάνονται πλέον θετικά συναισθήματα για τους μαθητές τους, διατηρούν αρνητική και απόμακρη στάση απέναντι τους όπως για παράδειγμα το να κάθονται πίσω από την έδρα ή να αποκαλούν όλους τους μαθητές «ζώα» (Maslach et al., 1997).

Το στάδιο της αποπροσωποποίησης σχετίζεται άμεσα με το στάδιο της συναισθηματικής εξάντλησης που προηγήθηκε καθώς και με το στάδιο της προσωπικής επιτυχίας που ακολουθεί (Maslach, 1982).

## 3) Προσωπική επίτευξη

Η προσωπική επίτευξη αναφέρεται στο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του (Jimmieson, 2000). Είναι η τάση αρνητικής αποτίμησης του εαυτού σε σχέση με την εργασία του. Τα άτομα αισθάνονται δυστυχισμένα και απογοητευμένα για τα επιτεύγματα τους (Κάντας, 1995), με αποτέλεσμα να επιβάλλουν στον εαυτό τους την άποψη ότι είναι αποτυχημένοι. Έτσι, καθώς μειώνεται η αυτοεκτίμηση, αρχίζει βαθμιαία η κατάθλιψη που μπορεί να οδηγήσει είτε στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό, είτε στην εγκατάλειψη της εργασίας που περιλαμβάνει στενή επαφή με τους ανθρώπους (Maslach, 1982). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, η προσωπική επίτευξη από την



εργασία τους, αφορά τις προσδοκίες τους όταν μπαίνουν στο επάγγελμα. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να μεγαλώσουν και τελικά νιώθουν ότι δεν μπορούν να το επιτύχουν αυτό (Maslach et al., 1997).

Οι Maslach και Schaufeli (1993) περιγράφουν την προσωπική επίτευξη ως μια σταδιακή μείωση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες διαρκώς αυξάνεται. Αναφέρεται συγχρόνως η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό στρες οδηγώντας στην επαγγελματική εξουθένωση.

Το μοντέλο της Maslach χρησιμοποιεί την κλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory – MBI) για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Όπως αναφέρει ο Kristensen (2005) πάνω από το 90% των ερευνών που έχουν γίνει για την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Στην Ελλάδα, μπορούμε να αναφέρουμε σχεδόν με απόλυτη βεβαιότητα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο. Η κλίμακα Maslach Burnout Inventory – MBI έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα Ελληνικά από τον Κόκκινο (2000) και πολλές είναι εκείνες οι έρευνες στην Ελλάδα που έχουν χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη κλίμακα για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Μόττη & Στεφανίδη, 2000· Κόκκινος, 2002· Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γαβρίμης, 2002· Κόκκινος, 2005· Κόκκινος, 2006· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007· Μπρούζος, 2011· Βασιλόπουλος, 2012).



## 2.7. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

### 2.7.1. Έρευνες στο Διεθνή χώρο

Όπως στον ελληνικό χώρο έτσι και στον διεθνή χώρο υπάρχουν αρκετές έρευνες και μελέτες που διερευνούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων.

Οι Maslach, Jackson και Schwad το 2001 διεξήγαγαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στις ΗΠΑ πλήρους απασχόλησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων βίωναν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων. Σε συνέντευξη που έδωσαν οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν δυσαρέσκεια ως προς: τη γραφειοκρατία, τη διοίκηση, το φυσικό περιβάλλον (κτίρια, φωτισμός, θόρυβος, κτλ.), τις αλλαγές, τη συνεργασία των γονιών και τον ανεπαρκή μισθό. Ως προς τη συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών στοιχείων (διδασκτική εμπειρία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: όσα περισσότερα χρόνια διδασκτικής εμπειρίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίησης ανέφεραν. Οι άντρες εκπαιδευτικοί σημείωσαν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες και οι γυναίκες σημείωσαν αυξανόμενα επίπεδα προσωπικής επιτυχίας. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η αποπροσωποποίηση συσχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών (25-29) στις τάξεις.

Ο Dorman (2003) ερεύνησε τους παράγοντες που προβλέπουν τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, βασισμένος στο μοντέλο του Byrge (1994), λαμβάνοντας υπόψη τις οργανωτικές μεταβλητές και τις μεταβλητές προσωπικότητας. Η έρευνα διεξήχθη στην Αυστραλία, σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το σχολικό περιβάλλον, το περιβάλλον της τάξης, η πίεση της εργασίας, ο υπερφορτωμένος ρόλος, η σύγκρουση ρόλων, η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, η αυτοεκτίμηση και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου είναι προγνωστικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης.



Ειδικότερα βρήκαν ότι, ο υπερφορτωμένος ρόλος επηρεάζει την πίεση της εργασίας και οδηγεί στην συναισθηματική εξάντληση. Η μεταβλητή της σύγκρουση προέβλεπε αρνητικά το σχολικό περιβάλλον και οδηγούσε στην αποπροσωποποίηση. Το περιβάλλον της τάξης παρουσίαζε θετική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Οι τρεις μεταβλητές της προσωπικότητας (αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, εξωτερικό κέντρο ελέγχου και αυτοεκτίμηση) προέβλεπαν την προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έχει άμεση επίδραση στην προσωπική επίτευξη και έμμεση επίδραση μέσω της αυτοεκτίμησης. Το εξωτερικό κέντρο ελέγχου έχει μόνο έμμεση επίδραση μέσω της αυτοεκτίμησης και η αυτοεκτίμηση έχει αρνητικές επιδράσεις στην επαγγελματική εξουθένωση και στην αποπροσωποποίηση.

Οι Cano-Garcia, Padilla-Munoz, και Ortiz (2005) διερεύνησαν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (π.χ. νευρωτισμό, εσωστρέφεια, ψυχωτισμό κτλ.) σε συνδυασμό με κάποιες επιλεγμένες μεταβλητές που αφορούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας (αυτές που έχουν σχέση με την εργασία και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά π.χ. στρεσογόνοι ρόλοι, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, σχέσεις με συναδέλφους κτλ.) για να περιγράψουν και να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά κέντρα στην Ισπανία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως ο νευρωτισμός και η εσωστρέφεια, σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Αναφορικά όμως με την επίδραση του συγκεκριμένου πλαισίου στην επαγγελματική εξουθένωση, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, οι Cano-Garcia et al (2005), υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των μεταβλητών προσωπικότητας και των μεταβλητών που αφορούν στο πλαίσιο, προβλέπουν την συναισθηματική εξάντληση και τη προσωπική επίτευξη, αλλά όχι την αποπροσωποποίηση.

Οι Goddard και Goddard (2006), εξέτασαν την σχέση που έχει η επαγγελματική εξουθένωση με την πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν το πολύ δύο χρόνια προϋπηρεσία, να εγκαταλείψουν το επάγγελμα στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού τα άτομα που δήλωσαν ότι



είχαν την πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, και αποπροσωποποίησης, από αυτούς που δεν είχαν την πρόθεση να το εγκαταλείψουν. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν την πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, σημείωσαν χαμηλά αλλά στατιστικά μη-σημαντικά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Ο Ozdemir (2007) εξέτασε τον βαθμό που η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και η διδακτική εμπειρία μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία. Τα αποτελέσματα, για την κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεχωριστά, έδειξαν ότι: η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η οικογενειακή κατάσταση και η εμπειρία, μπορούν να θεωρηθούν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης. Συγκεκριμένα, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους στην διαχείριση της τάξης τείνουν να βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, το φύλο και η εμπειρία ήταν προβλεπτικοί παράγοντες της προσωπικής επίτευξης με θετικές συσχετίσεις, που σημαίνει ότι, όσο αυξάνεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης και τα χρόνια εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης φαίνεται να είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της συναισθηματικής εξάντλησης. Η διαχείριση της τάξης προβλέπει ακόμη σε ποσοστό 14% την αποπροσωποποίηση και σε ποσοστό 27% τη προσωπική επίτευξη.

Οι Genoud, Brodard και Reicherts (2009) εξέτασαν τη σχέση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) με τους στρεσογόνους παράγοντες όπως αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στην Γαλλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσωπική επίτευξη προσδιορίζεται ευθέως από την συναισθηματική εξάντληση και έμμεσα δια της αποπροσωποποίησης. Η αποπροσωποποίηση επηρεάζεται αρνητικά από την σχέση με τους γονείς ενώ οι υπόλοιπες πηγές στρες επηρεάζουν απευθείας την συναισθηματική εξάντληση.



Έρευνα σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Σικάγο, διερεύνησε την σχέση του εκπαιδευτικού στρες [(μέσω του Teacher Stress Inventory (Fitzlan, 1984)), της εργασιακής εξουθένωσης και του χιούμορ, ως τρόπο αντιμετώπισης του στρες και βρέθηκε ότι το εκπαιδευτικό στρες συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν το χιούμορ ως στρατηγική αντιμετώπισης, έτειναν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα στρες και υψηλότερες τιμές αποπροσωποποίησης (McKenzie, 2009).

Οι Chan και Hui (1995) διεξήγαγαν έρευνα στο Χονγκ Κονγκ σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχοντας ως σκοπό να προσδιορίσουν τους παράγοντες στρες που επιδρούν στις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές συσχετίσεις της συναισθηματικής εξάντλησης με το στρες που δημιουργείται από τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας, τη διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, τις εργασιακές σχέσεις και τη διδακτική εμπειρία άνω των 10 ετών. Επίσης, θετικές συσχετίσεις με την αποπροσωποποίηση βρέθηκαν να έχουν: η σχολική διοίκηση, η διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών και οι εργασιακές σχέσεις. Γενικά, το συνολικό στρες συσχετίζεται με τη συνολική τιμή της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί.





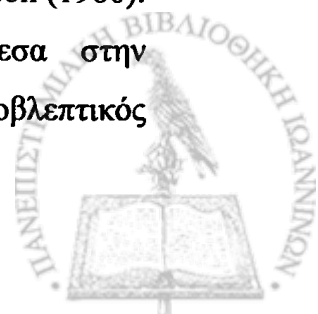
## 2.7.2. Έρευνες στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά στον Ελλαδικό χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων.

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που εξέτασε το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο Κάντας (1996). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 17% των δασκάλων και το 25% των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσίασαν συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση παρουσίασε το 3 % των δασκάλων και το 5% των καθηγητών και τέλος, το 7% των δασκάλων και το 15% καθηγητών εκδήλωσαν μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Στη συνέχεια, έρευνα η οποία διεξήχθη από τους Κολιάδη και συν. (2000) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τις τρεις διαστάσεις της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη), έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης. Η σχέση της προσωπικής επιτυχίας με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, δε φαίνονται να είναι στατιστικά σημαντικές. Σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, όσον αφορά την ηλικία τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσο η ηλικία αυξάνεται το συναίσθημα της αποπροσωποποίησης μειώνεται. Αναφορικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρία φάνηκε ότι, όσο τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας αυξάνονται, τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης αυξάνονται ενώ της αποπροσωποποίησης μειώνονται.

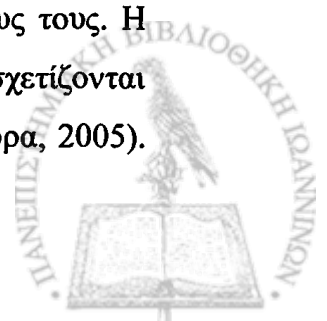
Παράλληλα οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) μελέτησαν το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Θεσσαλονίκη. Βρήκαν ότι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι χαμηλός σύμφωνα με τις νόρμες των Maslach και Jackson (1986). Αποτελέσματα έδειξαν ότι, υπάρχουν χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση και ότι ο μόνος προβλεπτικός



παράγοντας για την αποπροσωποποίηση και την συναισθηματική εξάντληση ήταν η ίδια η δουλειά, με χαμηλό όμως ποσοστό πρόβλεψης (12% & 11% αντίστοιχα). Αναφορικά με την πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης, συνέβαλαν οι εξής τρεις προβλεπτικοί παράγοντες: η ίδια η δουλειά, οι προαγωγές και ο οργανισμός ως μια ολότητα, με συνολικό ποσοστό πρόβλεψης 41%.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα των Παγοροπούλου, Κουμπία και Γιαβρίμη (2002). Η έρευνα επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο λεκανοπέδιο της Αττικής. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους όρους και των τριών διαστάσεων σχετικά με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν βασικές σπουδές Παιδαγωγικής Ακαδημίας, παρουσίασαν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και αίσθημα αποπροσωποποίησης για τους μαθητές τους και χαμηλή προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους συναδέλφους τους που είχαν βασικές σπουδές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικών Εκπαίδευσης. Το αίσθημα της αποπροσωποποίησης ήταν επίσης αυξημένο στους εκπαιδευτικούς που ήταν άγαμοι και δίδασκαν στις μικρές τάξης (Α, Β, Γ). Ωστόσο, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητου φύλου, είχαν μεγαλύτερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης από τους άγαμους συναδέλφους τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που θα επέλεγαν οικιοθελώς να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσίασαν μικρότερη συναισθηματική εξάντληση από τους συναδέλφους τους που θα επέλεγαν διαφορετικό επάγγελμα, αν τους δινόταν η δυνατότητα.

Η Μούζουρα (2005) σε έρευνα της, διερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τα διάφορα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, αριθμός μαθημάτων που δίδασκαν, βασικές σπουδές). Το φύλο των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά στατιστικώς με τη συναισθηματική εξάντληση και τη προσωπική επίτευξη (Μούζουρα, 2005). Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρουσίασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, από τους άντρες συναδέλφους τους. Η ηλικία και τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν να σχετίζονται αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τη προσωπική επίτευξη (Μούζουρα, 2005).



Ο αριθμός των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την αποπροσωποποίηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της επαρχίας, παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επιτυχίας, από αυτούς που εργάζονταν σε σχολεία της πόλης. Όσοι εργάζονταν στον τόπο διαμονής παρουσίασαν χαμηλή προσωπική επίτευξη. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν μετεκπαίδευση, παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Μούζουρα, 2005).

Οι Πολυχρονόπουλος και Παπαστυλιανού (2007) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, Κορινθίας και Αρκαδίας. Αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσωπική επίτευξη, η επίτευξη στόχων, οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, η υποστήριξη από την διεύθυνση, ο έλεγχος του θυμού, τα χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου, η οικογένεια και τα υψηλά επίπεδα συντροφικότητας, ασκούν προστατευτική δράση απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα, ο παράγοντας εργασιακών συνθηκών και ειδικότερα η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, όπως η ασέβεια, η ειρωνεία, η επιθετικότητα, συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας ταυτόχρονα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές. Σημειώνουν όμως ότι, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συγκρινόμενοι με άλλων χωρών εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, κατάθλιψης, σύγκρουσης και ασάφειας ρόλου.

Τέλος, ένα σύνολο ερευνών έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση των διαφορών στις τιμές των διαστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης ενώ παρουσίασαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Κόκκινος, 2005·Κάντας, 1996·Κολιάδη και συν., 2000·Genoud et al., 2009·Goddard R & Goddar M, 2006).



### 2.7.3. Έρευνες σχετικές με το κλίμα της τάξης και την επαγγελματική εξουθένωση

Το 2003 ο Dorman πραγματοποίησε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε ιδιωτικά σχολεία. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος της τάξης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να συμπληρώσουν την κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) και την κλίμακα του περιβάλλοντος της τάξης (CES). Η κλίμακα MBI αποτελούνταν από 19 δηλώσεις (μια νεότερη έκδοση της τελευταίας έκδοσης της κλίμακας MBI που αποτελούνταν από 22 δηλώσεις). Ο έλεγχος αξιοπιστίας κυμάνθηκε μεταξύ .71-.88 για την επαγγελματική εξουθένωση και για το κλίμα της τάξης κυμάνθηκε μεταξύ .62-.91. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι το περιβάλλον της τάξης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις του περιβάλλοντος της τάξης όπως η συνεργασία, συναίνεση της αποστολής τους (mission consensus) και η πίεση εργασίας είναι προβλεπτικοί παράγοντες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης ενώ η εμπλοκή, συναίνεση της αποστολής τους (mission consensus), η συνεργασία, ο προσανατολισμός έργου, η τάξη και η οργάνωση προβλέπουν τη προσωπική επίτευξη (Dorman, 2003). Οι 22 από τις 24 συσχετίσεις Pearson r που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ της CES και της MBI βρέθηκαν να είναι στατιστικώς σημαντικές της τάξεως του  $p < .05$ . Τέλος, ο Dorman καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη θετικού κλίματος της τάξης μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Dorman, 2003).

Οι Grayson και Alvarez (2008) πραγματοποίησαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς 17 ιδιωτικών σχολείων του Ohio. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν την κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) και για τη μέτρηση του περιβάλλοντος της τάξης τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το Comprehensive Assessment of School Environment (CASE). Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach Alpha της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης κυμάνθηκε μεταξύ .71-.90 και της μέτρησης του περιβάλλοντος της τάξης κυμάνθηκε μεταξύ .79-.87.



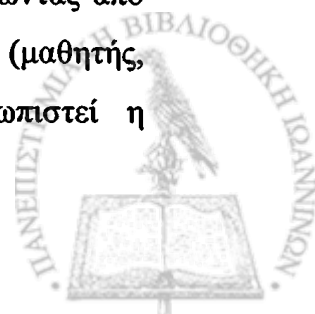
Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με το περιβάλλον της τάξης το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέλος από την ανάλυση των δεδομένων γίνεται κατανοητό ότι οι επιμέρους διαστάσεις του κλίματος της τάξης σχετίζονται και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

#### **2.7.4. Έρευνες σχετικές με το περιβάλλον της τάξης και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους**

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με το περιβάλλον της τάξης και των αντιλήψεων των μαθητών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται μόνο δύο σχετικές έρευνες.

Συγκεκριμένα οι Tatar και Yahav (1999) στο Ισραήλ διερεύνησαν 297 μαθητές ηλικίας 15-16 ετών. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η αντίληψη των μαθητών για την επαγγελματική εξουθένωση και η διατύπωση προτάσεων για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος αντιμετωπίζοντας την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 4 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ηλικία και φύλο). Το δεύτερο μέρος ζητούσε από τους μαθητές/τριες να περιγράψουν την πιο συχνή συμπεριφορά ενός επαγγελματικά εξουθενωμένου εκπαιδευτικού. Το τρίτο μέρος περιείχε 14 προτάσεις από την κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) και τους ζητήθηκε να κυκλώσουν από το 1=ποτέ μέχρι το 5=πάντα για κάθε πρόταση που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό. Το τέταρτο μέρος απαρτιζόταν από τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να δηλώσουν ποιος κατά την γνώμη τους (μαθητής, εκπαιδευτικός ή διεύθυνση) αν άλλαζε θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η



επαγγελματική εξουθένωση. Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach Alpha του συνολικού ερωτηματολογίου κυμάνθηκε μεταξύ .70-.90.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο πιο συχνός χαρακτηρισμός από τους μαθητές για τους εκπαιδευτικούς ήταν: «ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πολύ καταπιεσμένος δουλεύοντας με μαθητές όλη μέρα», «νιώθει εξουθενωμένος στο τέλος μιας ημέρας», «αισθάνεται ότι η διδασκαλία τον μετατρέπει σε ανυπόμονο άνθρωπο», «αισθάνεται ότι η διδασκαλία τον/την προσβάλλει» (Tatar & Yahav, 1999). Το φύλο των μαθητών/τριών και φοιτητών βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εξουθένωση των εκπαιδευτικών: δίνοντας έμφαση στην συναισθηματική εξάντληση που ήταν και το πιο κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα των εκπαιδευτικών (Tatar & Yahav, 1999). Ακόμη οι μαθητές πιστεύουν πως η καλύτερη συμπεριφορά τους απέναντι στους καθηγητές/τριες είναι εκείνη που θα τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο εξουθενωμένοι (Tatar & Yahav, 1999).

Τέλος, το 50% των μαθητών/τριών εκτίμησε ότι κανένας ή πολύ λίγοι από τους εκπαιδευτικούς νιώθουν επαγγελματικά εξουθενωμένοι. Μόλις το 26% των μαθητών/τριών πιστεύουν ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι και το 22% των μαθητών/τριών εκτιμούν ότι όλοι ή οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς εμφανίζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Tatar & Yahav, 1999).

Το 2004 οι Evers, Tomic και Brouwers πραγματοποίησαν έρευνα σε 411 μαθητές/τριες (16-23) και σε 74 εκπαιδευτικούς στην Netherland. Οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από το ίδιο σχολείο. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν αρχικά να διερευνηθεί αν η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δείγμα μαθητών/τριών Γυμνασίου-Λυκείου και να δώσει αξιόπιστες πληροφορίες συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με αυτά των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια να διερευνηθεί με ποιον τρόπο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τους επαγγελματικά εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς και ποια είναι η σχέση με το περιβάλλον της τάξης.

Οι μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ίδια ερωτηματολόγια της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI) και του περιβάλλοντος της τάξης (CES). Ο έλεγχος αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης Cronbach Alpha κυμάνθηκε από .72 έως .86 ενώ για το δεύτερο



ερωτηματολόγιο κυμάνθηκε από .70 έως .86. Τα ευρήματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές/τριες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση ενώ υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τη προσωπική επίτευξη (Evers et al., 2004). Η ανάλυση παλινδρόμησης των μεταβλητών έδειξε πως η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τη προσωπική επίτευξη ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας των μαθητών στην αντίληψή τους για τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών τους (Evers et al., 2004).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των μαθητών και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση. Ο μέσος όρος του τρόπου που οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την αποπροσωποποίηση είναι υψηλότερος συγκριτικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους γεγονός που δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικά εξουθενωμένους σε αντίθεση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους. Επίσης, ο μέσος όρος της αντίληψης των μαθητών για τη προσωπική επίτευξη ήταν χαμηλότερος από το μέσο όρο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ίσως οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες των μαθητών/τριών για να επανεξετάσουν τις απόψεις τους (Evers et al., 2004).

Επιπλέον, οι μεταβλητές του περιβάλλοντος της τάξης φαίνεται να σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τόσο από τις αναφορές των εκπαιδευτικών όσο και από τις αναφορές των παιδιών. Σύμφωνα με τα δεδομένα των μαθητών/τριών οι διαστάσεις του κλίματος της τάξης προβλέπουν τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση ενώ δεν προβλέπουν τη προσωπική επίτευξη. Αντίθετα με τις αναφορές των δασκάλων οι διαστάσεις του κλίματος της τάξης προβλέπουν κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Evers et al., 2004). Η ανάλυση παλινδρόμησης των δεδομένων των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών εξηγεί και ερμηνεύει το περιβάλλον της τάξης ως προβλεπτικό παράγοντα των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Evers et al., 2004).



Καθώς οι έρευνες έδειξαν ότι το περιβάλλον της τάξης θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης από την σκοπιά των εκπαιδευτικών (Dogman, 2003·Grayson & Alvarez, 2008) και ότι οι μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εξουθένωση του/της εκπαιδευτικού τους (Tatar & Yahav, 1999·Evers et al.,2004) η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στην αντίληψη των μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού για τη διερεύνηση της συσχέτισης του περιβάλλοντος της τάξης με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους.





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η συσχέτιση του περιβάλλοντος της τάξης και των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Επίσης με βάση τα ευρήματα θα ελεγχθεί αν η κλίμακα Maslach Burnout Inventory (προσαρμογή:Κόκκινος) μπορεί να αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (10-12) που επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα.

#### 3.1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση:

1.Της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης.

1α) Του κλίματος της τάξης ως προβλεπτικού παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης

1β) Της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προβλεπτικού παράγοντα του κλίματος της τάξης.

2.Των διαφορών φύλου όσον αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης.

3.Της σχέσης μεταξύ της ηλικίας και του φύλου των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης

4.Της σχέσης επίδοσης των μαθητών/τριών με τις αντιλήψεις τους για το burn out των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης.



Βάσει των στόχων της παρούσας εργασίας διατυπώθηκαν και οι ανάλογες υποθέσεις ως εξής:

1. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης.
2. Η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και κλίματος της τάξης είναι αμφίδρομη
3. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και το κλίμα της τάξης παρουσιάζουν διαφοροποίηση ως προς το φύλο τους.
4. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις υπό την επίδραση της ηλικίας του εκπαιδευτικού.
5. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις υπό την επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού.
6. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και το κλίμα της τάξης παρουσιάζουν διαφοροποίηση ανάλογα με την επίδοση των μαθητών/τριών.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγια). Η μέθοδος των ερωτηματολογίων παρέχει την πρόσβαση σε ένα μεγάλο δείγμα ατόμων και μπορεί να προσφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της πιλοτικής και της κυρίως έρευνας κάνοντας αναφορά στο δείγμα, στη διαδικασία, στην εγκυρότητα, στην αξιοπιστία των ερωτηματολογίων και στα ζητήματα που αφορούν την επιλογή του δείγματος.

#### 4.1. Πιλοτική έρευνα

##### 4.1.1. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας

Ο σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελεγχθεί η διατύπωση των ερωτήσεων. Ελέγχθηκε αν οι ερωτήσεις της κλίμακας MBI είναι κατανοητές από τους μαθητές/τριες, βελτιώθηκε η σύνταξη και η έκφραση των ερωτήσεων, όπου ήταν αναγκαίο, και τέλος εξακριβώθηκε η ανάγκη για περαιτέρω διευκρινήσεις στον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.



#### 4.1.2. Δείγμα

Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν 100 μαθητές (45 μαθητές και 55 μαθήτριες) 57 μαθητές της Ε΄ Τάξης (25 μαθητές και 32 μαθήτριες) και 43 μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης (20 μαθητές και 23 μαθήτριες).

Πίνακας 2: Αριθμός μαθητών/τριών πιλοτικής έρευνας

	N	N	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ
	Ε ΤΑΞΗ	ΣΤ ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙΑ	25	20	45
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	32	23	55
ΣΥΝΟΛΟ	57	43	100

#### 4.1.3. Διαδικασία

Η πιλοτική έρευνα διενεργήθηκε σε δύο σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Αφού οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Δεν υπήρχε χρονικό όριο κατά το οποίο ο/η μαθητής/τρια θα έπρεπε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο.

Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να σημειώσουν κάθε λέξη ή φράση που τους δυσκολεύει να την κατανοήσουν. Στη συνέχεια υπήρχε ατομική βοήθεια για κάθε μαθητή/τρια που αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία έτσι ώστε να συμπληρωθούν όσο το δυνατόν πιο σωστά τα ερωτηματολόγια. Όλα τα σχόλια και οι υποδείξεις καταγράφηκαν ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στα ερωτηματολόγια τόσο στην έκφραση όσο και στη σύνταξη.



#### 4.1.4. Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες δεν αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες παρά μόνο στην σημασία μερικών λέξεων.

Συγκεκριμένα μετά την διαδικασία ελέγχου της κατανόησης των ερωτήσεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση αξιολόγησης του ερωτηματολογίου έγιναν μικρές αλλαγές μόνο στις λέξεις που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι δεν κατανόησαν πλήρως τη σημασία τους. Οι λέξεις αυτές ήταν οι ακόλουθες:

- «Εξουθενωμένος/η», αντικαταστάθηκε με «πολύ κουρασμένος/η»
- «Ένταση», αντικαταστάθηκε με «αναστάτωση / εκνευρισμό»
- «Άνετη ατμόσφαιρα», αντικαταστάθηκε με «να νιώθουμε άνετα και ευχάριστα»
- «Αξιόλογα πράγματα», αντικαταστάθηκε με «σημαντικά πράγματα»
- «Επιρρίπτουμε ευθύνες», αντικαταστάθηκε με «ρίχνουμε ευθύνες»



## **4.2. Κυρίως έρευνα**

### **4.2.1. Διαδικασία επιλογής δείγματος- είδος δειγματοληψίας**

Η δειγματοληψία συνίσταται στην επιλογή ενός τμήματος από ένα σύνολο, με σκοπό μέσω του τμήματος αυτού να γίνουν αναφορές και γενικεύσεις για το σύνολο. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία. Η «βολική» δειγματοληψία ή όπως μερικές φορές ονομάζεται «συμπτωματική» ή «ευκαιριακή» δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκείμενων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Το «δεσμευμένο» κοινό όπως για παράδειγμα οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, συχνά λειτουργεί ως κοινό το οποίο συμμετέχει με βάση τη «βολική» δειγματοληψία. Ο ερευνητής απλά διαλέγει το δείγμα από τα άτομα στα οποία έχει πρόσβαση. Ο ερευνητής φυσικά πρέπει να καταβάλει κοπιαστικές προσπάθειες για να μπορέσει να παρουσιάσει στην ερευνητική του αναφορά ότι οι παράμετροι γενικευσιμότητας σε αυτού του τύπου το δείγμα είναι ένα ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007) .

### **4.2.2. Το δείγμα της έρευνας**

Με τον όρο «δείγμα» εννοούμε τον τελικό αριθμό των μαθητών/τριών (υποκειμένων) που επιλέγονται με διάφορες τεχνικές από ένα ευρύτερο σύνολο (πληθυσμό), προκειμένου να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον νομό Ιωαννίνων, σε πολυθέσια σχολεία εκ των οποίων το ένα ήταν ολιγοθέσιο. Συμπληρώθηκαν 501 ερωτηματολόγια μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης. Ως προς το δημογραφικά στοιχεία το δείγμα που απάντησε στα ερωτηματολόγια αναλύεται ως εξής:

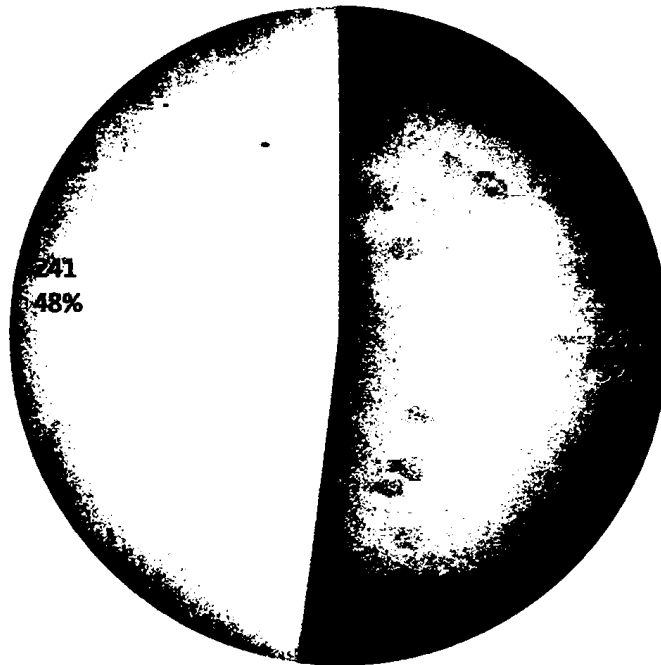
5)



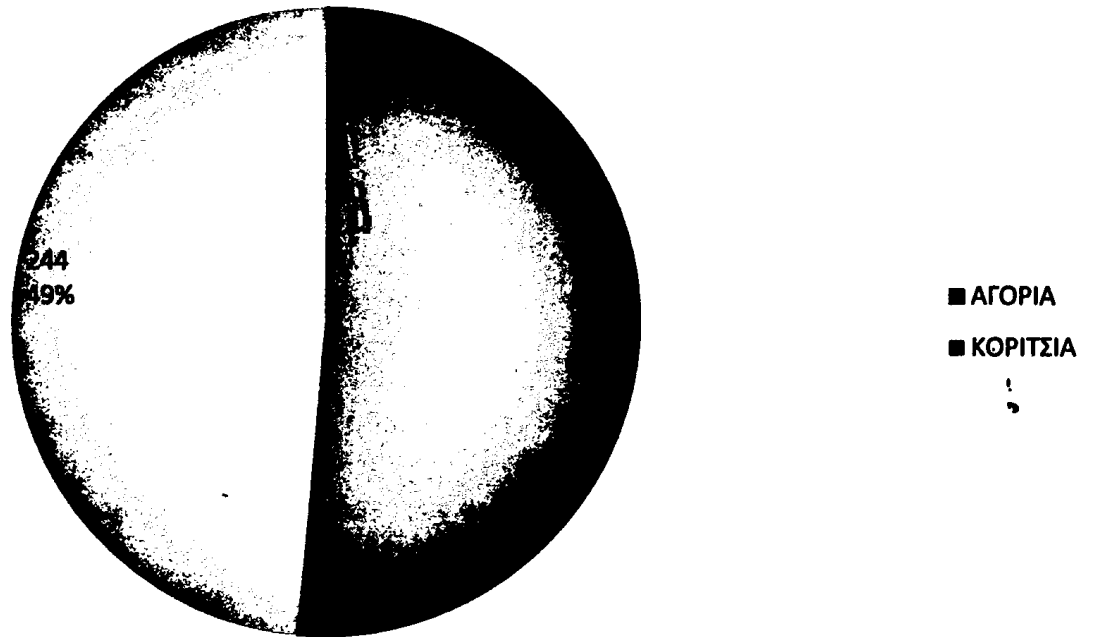
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία μαθητών/τριών

ΦΥΛΟ	ΤΑΞΗ		ΠΟΣΟΣΤΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	Ε	ΣΤ	%	%	
ΑΓΟΡΙΑ	136	121	52.9	47.1	257
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	124	120	50.8	49	244
ΣΥΝΟΛΟ	260	241	103.7	96.1	501

Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την τάξη



Σχήμα 3: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο



Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος ως προς τη χώρα γέννησης





### **4.2.3. Ζητήματα που αφορούν στην επιλογή του δείγματος των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Ε και ΣΤ τάξη δημοτικών σχολείων της περιοχής των Ιωαννίνων. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν εθελοντικά στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα είχαν ενημερωθεί τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες για τη σημασία και το σκοπό της έρευνας.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας έγινε καθώς η βιβλιογραφία σχετικά με την κατανόηση του συναισθήματος του άλλου από τα παιδιά αυτής της ηλικίας έδειξε ότι είναι σε θέση να παρέχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τους υπό εξέταση στόχους της συγκεκριμένης έρευνας

#### **4.2.3.1. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται – κατανοούν τα συναισθήματά τους**

Η ηλικιακή περίοδος 9-12 ετών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα παιδιά είναι ικανά να αναστοχάζονται, να σκέφτονται για τη συμπεριφορά τους και τα συναισθήματά τους (Harris, 1989 οπ. αναφ. στο Κάμτσιος, 2012), κάτι που διευκολύνει την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών προκειμένου να ελεγχθούν οι συναισθηματικές τους εμπειρίες (Rieffe, Osterveld, Miers, & Meerum-Terwogt, 2008). Μπορούν να ανακαλέσουν διάφορες καταστάσεις από το παρελθόν και να βοηθηθούν σε αυτό κυρίως μέσω αναπαραστάσεων. Επίσης μπορούν να μιλήσουν συστηματικά για τα συναισθήματά τους, να αναφερθούν στα δικά τους συναισθήματα και να τα κατηγοριοποιήσουν. Μπορούν επίσης να αναγνωρίσουν τυπικές δράσεις και προσδοκίες που συνυπάρχουν σε μια συναισθηματική κατάσταση (Harris, 2000).

Στην συγκεκριμένη ηλικία η συναισθηματική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν και τα γνωστικά τους σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν. Ακόμη μπορούν να χρησιμοποιούν γνωστικές ικανότητες για να ερμηνεύσουν εκ νέου διάφορα γεγονότα ώστε να δημιουργήσουν μια πιο αποδεκτή εκδοχή για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους (Cole, & Cole, 2002.).



#### 4.2.3.2. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται – κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων

Από μικρή ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν απλά συναισθήματα. Η ευτυχία είναι συνήθως το πρώτο συναίσθημα που αντιλαμβάνονται. Ακολουθεί το συναίσθημα του θυμού, της λύπης και του φόβου (Repacholi & Gornik, 1997).

Σε ηλικία 7-8 μηνών τα βρέφη δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις συναισθηματικές εκφράσεις των ενηλίκων και προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους (Repacholi & Gornik, 1997). Επίσης, τα 2 πρώτα χρόνια ζωής τα παιδιά αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση (Elkind, 1998). Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης δίνει την ικανότητα στα παιδιά να διαβάζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Δηλαδή θέτουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Αρχίζουν να γνωρίζουν πότε οι άλλοι αισθάνονται χαρούμενοι, λυπημένοι και θυμωμένοι. Για παράδειγμα Σε μια έρευνα των Repacholi και Gornik (1997) σε παιδιά ηλικίας 18 μηνών διερευνήθηκε αν τα παιδιά είναι σε θέση να διαλέξουν εκείνο το είδος φαγητού σύμφωνα με τον τρόπο που τους το παρουσίαζε κάθε φορά η μητέρα τους. Συγκεκριμένα, υπήρχαν δύο ειδών φαγητά. Το ένα είδος φαγητού η μητέρα το παρουσίαζε στο μωρό με ευχάριστη έκφραση δίνοντας την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα φαγητό νόστιμο, ενώ το άλλο το παρουσίαζε με δυσάρεστη έκφραση δίνοντάς τους την εντύπωση ότι το φαγητό ήταν άνοστο και άγευστο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία ήταν σε θέση να διαλέξουν εκείνο το είδος φαγητού που η μητέρα τους, τους το παρουσίαζαν ως νόστιμο (Repacholi & Gornik, 1997). Ακόμη, έρευνες (Elkind, 1998· Rosemant, 1998) σε παιδιά ηλικίας άνω των 2 ετών έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το πρόσωπο, τις χειρονομίες και τη φωνή για να καθορίσουν τα συναισθήματα των άλλων.

Στην ηλικία 3-6 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πιο περίπλοκα συναισθήματα. Είναι σε θέση να κάνουν προβλέψεις σχετικά με την εμπειρία των άλλων και την έκφραση των συναισθημάτων τους (Zeman, 2001). Κατά τη παιδική ηλικία (7-12 ετών) αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων δεν είναι απλό θέμα όσο φανταζόντουσαν και ότι συχνά είναι αποτέλεσμα σύνθετων αιτιών που πολλές φορές δεν είναι εξωτερικά προφανή. Σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να κατανοούν ότι ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται ταυτόχρονα δύο συναισθήματα ακόμη και αν αυτά είναι διαφορετικά (Zeman, 2001· Elkind, 1998· Rosemant, 1998).



Συνεπώς, στην ηλικία των (11-12 ετών) οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο (εκφραστικό και συναισθηματικό) των ερωτήσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα και αφορά στην αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των δασκάλων τους.

#### 4.2.4. Θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας

Ως εγκυρότητα ορίζεται ο βαθμός που ο ερευνητής κατέγραψε τα παρατηρούμενα φαινόμενα αντικειμενικά ενώ η αξιοπιστία σχετίζεται με την παραγωγή του ίδιου αποτελέσματος με τη χρήση του ίδιου ερευνητικού εργαλείου. Είναι φανερό πως ο βαθμός που κάθε ερευνητής προστατεύει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνάς του, καθορίζει και το βαθμό που αυτή διεκδικεί κύρος και επιστημονική αλήθεια (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνάς μας, για να διασφαλίσουμε τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας της όλης προσπάθειας, λάβαμε υπόψη μας τα παρακάτω:

1. Υιοθετήσαμε ως μέσο συλλογής των δεδομένων μας το ερωτηματολόγιο, βελτιώνοντας τις ερωτήσεις ως προς την κατανόησή τους από τους μαθητές.
2. Προσαρμόσαμε τη διατύπωση των ερωτήσεων όπου ήταν αναγκαίο ώστε να είναι κατανοητές από τα παιδιά αυτής της ηλικίας.
3. Γνωστοποιήσαμε εκ των προτέρων το σκοπό της έρευνάς μας και τα οφέλη που αναμένονται, χωρίς να παραποιήσουμε ή να κρύψουμε κάτι.
4. Διασφαλίσαμε όμοιες συνθήκες για όλα τα υποκείμενα της έρευνας, αφού μοιράσαμε το ίδιο ερωτηματολόγιο, δώσαμε τις ίδιες διευκρινίσεις και δεν ασκήσαμε καμία πίεση στο να συμπληρωθεί.



#### 4.2.5. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2013 σε δημόσια σχολεία του Νομού Ιωαννίνων. Πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν απαραίτητη η επικοινωνία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας για την ενημέρωση του σκοπού και της χρησιμότητας της παρούσας έρευνας, τη συμβολή της στο χώρο της εκπαίδευσης και ο χρόνος διάρκειας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Ο διευθυντής καθόριζε την ώρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές/τριες, ώστε να πραγματοποιηθεί σε χρόνο που δεν θα παρεμπόδιζε την ομαλή διεξαγωγή της συμπλήρωσης.

Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν αρχικά για την διαδικασία, ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι υποχρεωτική και ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεων τους και ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της έρευνας που διεξάγεται.

Πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες προφορικά, για τον τρόπο συμπλήρωσης του. Η ερευνήτρια ήταν διαθέσιμη σε περίπτωση που κάποιος μαθητής /τρια ζητούσε τη βοήθειά της κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από την ερευνήτρια και συμπληρώθηκαν παρουσία της. Ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν περίπου 30 λεπτά.



### 4.3. Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια

#### 4.3.1. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Για τη συλλογή απαραίτητων πληροφοριών ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Συγκεκριμένα τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ερώτηση που αφορούσε σε ποιο σχολείο φοιτούν, το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους και αν γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή σε άλλη χώρα.

Για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το βαθμό που πήραν στα βασικά μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) το δεύτερο τρίμηνο γιατί μόνο αυτά τα μαθήματα θεωρούνται ότι είναι τα πιο σημαντικά και έχουν μεγαλύτερο συντελεστή βαρύτητας συγκριτικά με τα υπόλοιπα.

#### 4.3.2. Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, (Maslach Burnout Inventory, MBI - Maslach & Jackson, 1986)

Για την αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI-Maslach & Jackson, 1986) σε προσαρμογή και μετάφραση του Κόκκινου (2002). Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις και ειδικότερα εννέα για την "συναισθηματική εξάντληση" (1,2,3,6,8,13,14,16,20), πέντε για την "αποπροσωποποίηση" (5,10,11,15,22) και οχτώ για τη "προσωπική επίτευξη" (4,7,9,12,17,18,19,21). Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από παιδιά έγιναν αλλαγές στην έκφραση αλλά και στο πρόσωπο (π.χ. «Νιώθω απογοητευμένος από την δουλειά μου» μετατράπηκε «Μου φαίνεται ότι νιώθει εξουθενωμένος/η (εντελώς κουρασμένος/η) από την δουλειά του/της». Οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογήσουν τη συχνότητα με την οποία αισθάνονται ότι συμβαίνει μια συγκεκριμένη κατάσταση στον/στην δάσκαλο/α τους χρησιμοποιώντας μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert κλιμακούμενη από το 0 (ποτέ δε συμβαίνει) έως το 6 (συμβαίνει κάθε μέρα).



#### 4.3.3. Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου, TET. (My Class Inventory, MCI-Fraser, Anderson & Walberg, 1982)

Το MCI [για τη μέτρηση του κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη στα ελληνικά έκδοση My Class Inventory (MCI) του Ματσαγγούρα (2000)] αν και είναι μία απλούστευση του LEI για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδιά ηλικίας 8-12 χρονών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές της Γυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αρχικός σκοπός κατασκευής του αφορούσε την μέτρηση των εκτιμήσεων των μαθητών για το πραγματικό κλίμα της τάξης. Το MCI (TET) στα ελληνικά διαφέρει από το LEI σε τέσσερις σημαντικές παραμέτρους:

- α) μειώνει την κούραση από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου περιορίζοντας τις 15 διαστάσεις στις εξής 5: ικανοποίηση, διενεκτικότητα, ανταγωνιστικότητα, δυσκολία, συνεκτικότητα,
- β) οι απαντήσεις με επιλογή από 4βάθμια κλίμακα μετατράπηκαν σε επιλογή του «ναι» ή του «όχι».
- γ) το λεξιλόγιο των ερωτήσεων απλουστεύτηκε για την καλύτερη κατανόησή τους.

Η προσαρμογή του MCI (TET) στα ελληνικά αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2000).

Με πέντε κατηγορίες, από πέντε ερωτήσεις η καθεμιά, το TET αξιολογεί πέντε σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000, σελ.190-191).

1. Ικανοποίηση (Satisfaction).
2. Διενεκτικότητα (Friction).
3. Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness).
4. Δυσκολία (Difficulty).
5. Συνεκτικότητα (Cohesiveness).



Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αποτελείται από 25 προτάσεις. Στο τέλος της κάθε πρότασης υπάρχουν τα γράμματα Σ και Δ που αντιστοιχούν στις λέξεις «συμφωνώ» και «διαφωνώ» αντί του «ναι» «όχι» της αρχικής έκδοσης του ερωτηματολογίου. Ο/Η μαθητής/τρια κυκλώνει ένα από τα δυο γράμματα ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης. Τα "συμφωνώ" βαθμολογούνται με τρία (3) και τα "διαφωνώ" με ένα (1), εκτός από τις ερωτήσεις με υπογραμμισμένο αριθμό, στις οποίες η βαθμολογία γίνεται αντίστροφα, δηλ. τα "διαφωνώ" με τρία (3) και τα "συμφωνώ" με ένα (1). Το ΤΕΤ στην αγγλική του έκδοση έχει ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (.58-.81). Σε παρόμοιες τιμές (.65-.74) κυμαίνεται και η κλίμακα ελληνικής προσαρμογής του Ματσαγγούρα (1987).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1. Έλεγχος ερωτήσεων και κωδικοποίηση ερωτήσεων

Κατά την διεξαγωγή των ποσοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η ακόλουθη σειρά:

- Συγκεντρώθηκαν αρχικά όλα τα ερωτηματολόγια
- Η κάθε ερώτηση μετατράπηκε σε μια μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των υποκειμένων.
- Έγινε η αντιστροφή των μεταβλητών που είχε αρνητική φορά
- Καταχωρήθηκαν σε βάση δεδομένων
- Ελέγχθηκε η εισαγωγή των στοιχείων για πιθανά λάθη κατά την εισαγωγή των μεταβλητών
- Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το λογισμικό *Statistical Package for the Social Sciences Version 21,0 (SPSS, Juc, Chicago, IL USA)*.

#### 5.1.1. Στατιστικά TESTS που θα χρησιμοποιηθούν

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις:

- Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way Anova) προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών, του δασκάλου, η ηλικία του δασκάλου, η σχολική επίδοση στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης.
- Ο δείκτης συσχέτισης  $r$  του Pearson προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του κλίματος της τάξης.
- Για την πρόβλεψη των τιμών των μεταβλητών έγινε ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis)
- Διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation).





Κατά τον Καρλή (Κατσής, Σιδέρης & Εμβαλωτής, 2010) για να είναι αξιόπιστη η παραγοντική ανάλυση, καλό είναι η τιμή ΚΜΟ να είναι τουλάχιστον 80 αν και σε αρκετές έρευνες ως κατώτατο αποδεκτό όριο χρησιμοποιείται το .60.

## 5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίων

Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα υποβλήθηκαν σε ανάλυση αξιοπιστίας με τη χρήση του συντελεστή Cronbach alpha.

Ο δείκτης αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας (Πίνακας 4) για τις τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη) της κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών των Maslach et al., (MBI, Maslach et al., 1996) κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα (.84-.91).

Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας που δίνεται από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα (.71-.90) συγκριτικά με την παρούσα έρευνα (Maslach & Jackson, 1986). Αντίστοιχα στο ελληνικό δείγμα (Κόκκινος, 2000) ο δείκτης αξιοπιστίας κυμάνθηκε σε παρόμοια επίπεδα με αυτά των δημιουργών (.64-.86).

Πίνακας 4: Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach alpha) για την κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach et al., 1996 προσαρμογή Κόκκινου, 2002)

Εργαλείο Μέτρησης	Cronbach Alpha		
	Maslach	Νούσια	Κόκκινος
Συναισθηματική εξάντληση	.90	.87	.86
Αποπροσωποποίηση	.79	.91	.64
Προσωπική Επίτευξη	.71	.84	.87



Όσον αφορά την αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης του περιβάλλοντος (Πίνακας 5) της τάξης [My Class Inventory, MCI· (Fraser, Anderson & Walberg, σε προσαρμογή του Ματσαγγούρα, 2000)] ο δείκτης Cronbach Alpha κυμάνθηκε σε παρόμοια επίπεδα (.72-.86) με αυτά των δημιουργών του ερωτηματολογίου (.58-.81). Ο έλεγχος αξιοπιστίας σε έρευνα ελληνικού δείγματος (Ματσαγγούρα, 1987) για τις πέντε υποκλίμακες (.65-.74) δεν αποκλίνει σημαντικά από τα επίπεδα αξιοπιστίας των δημιουργών του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5: Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach alpha) για την κλίμακα μέτρησης του περιβάλλοντος της τάξης [MyClass Inventory, MCI· Fraser, Anderson & Walberg σε προσαρμογή του κ. Ματσαγγούρα, 2000]

Εργαλείο μέτρησης	Cronbach Alpha		
	Fraser	Νούσια	Ματσαγγούρας
Ικανότητα	.68	.83	
Δυσκολία	.58	.72	.65-.74
Διενεκτικότητα	.78	.73	(ΔΕΝ ΔΙΝΟΝΤΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ
Ανταγωνιστικότητα	.70	.72	ΤΙΜΕΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΔΙΑΣΤΑΣΗ)
Συνεκτικότητα	.81	.86	

### 5.3. Παραγοντική ανάλυση

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης [Maslach Burnout Inventory, MBI· Maslach & Jackson, 1986] σε προσαρμογή και μετάφραση του Κόκκινου (2000) χρησιμοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Η ανάλυση παραγόντων έγινε με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) και με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax rotation). Τα κριτήρια για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερη της μονάδας. Πριν από την παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος



για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη τεχνική. Χρησιμοποιήθηκαν δύο έλεγχοι: Το test σφαιρικότητας του Bartlett (1954) και το κριτήριο K.M.O. (Kaiser-Meter-Olkin measure of Sampling Adequacy) (Kaiser,1974). Όσον αφορά στο test σφαιρικότητας του Bartlett, είναι επιθυμητές στατιστικά σημαντικές τιμές ενώ για το δείκτη K.M.O. τιμές μεγαλύτερες του .60 θεωρούνται ικανοποιητικές. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι δείκτες εσωτερικής συνοχής και ο αριθμός ερωτήσεων του κάθε παράγοντα φαίνονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, α Cronbach, δείκτης εσωτερικής συνοχής, αριθμός ερωτήσεων που αντιστοιχεί σε κάθε παράγοντα

Παράγοντες	M.O.	Τυπική απόκλιση	α Cronbach	Αριθμός ερωτήσεων
Συναισθηματική εξάντληση	42.22	12.47	.87	9 ερωτήσεις
Αποπροσωποποίηση	24.44	6.63	.91	5 ερωτήσεις
Προσωπική επίτευξη	37.63	9.68	.84	8 ερωτήσεις

Σύμφωνα με τον Κόκκινο δόθηκε προκαθορισμένος αριθμός παραγόντων. Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τις φορτίσεις των τριών παραγόντων που προέκυψαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις αναλύσεις, φορτίσεις που είναι ίσες ή μεγαλύτερες από .45 θεωρήθηκαν σημαντικές. Συγκεκριμένα ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στη διάσταση της αποπροσωποποίησης και ο τρίτος παράγοντας αντιστοιχεί στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Οι παράγοντες ερμήνευσαν το 70% της συνολικής διακύμανσης.



Πίνακας 7: Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας MBI με προκαθορισμένους 3 παράγοντες (φορτίσεις >0.45).

Ερωτήσεις	Διάσταση που ανήκουν οι ερωτήσεις	Παράγοντας 1 Συναίσθηματική Εξάντληση (ΣΕ)	Παράγοντας 2 Αποπροσωποποίηση (ΑΠ)	Παράγοντας 3 Προσωπική Επίτευξη (ΠΕ)
1 Μου φαίνεται ότι νιώθει εξουθενωμένος/η από τη δουλειά του/της	ΣΕ	0.75		
2 Νομίζω ότι νιώθει σαν να καταστρέφεται ότι έχει μέσα του/της, στο τέλος του πρώτου τριμήνου	ΣΕ	0.73		
3 Μου μοιάζει σαν να έχει ξυπνήσει κουρασμένος/η το πρωί και να έχει μπροστά του/της μια δύσκολη μέρα	ΣΕ	0.65		
6 Πιστεύω πως του/της είναι πολύ κουραστικό να δουλεύει με μαθητές/τριες όλη μέρα	ΣΕ	0.62		
8 Μου φαίνεται ότι νιώθει ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία	ΣΕ	0.71		
13 Φαίνεται να νιώθει απογοητευμένος/η από τη δουλειά του/της	ΣΕ	0.65		
14 Πιστεύω ότι εργάζεται πολύ σκληρά στο σχολείο	ΣΕ	0.74		
16 Φαίνεται ότι του/της μεγάλη ένταση που εργάζεται στενά με μαθητές	ΣΕ	0.55		
20 Φαίνεται να νιώθει ότι δεν αντέχει άλλο και... νιώθει πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι	ΣΕ	0.61		
4 Πιστεύω πως μπορεί εύκολα να καταλάβει πώς νιώθουμε για όσα μας συμβαίνουν	ΠΕ	0.45		0.56
7 Πιστεύω πως ο/η δάσκαλος/α αντιμετωπίζει πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματά μας	ΠΕ			0.56
9 Νιώθω πως επηρεάζει θετικά τη ζωή μου μέσω από τη διδασκαλία του/της	ΠΕ			0.87
12 Πιστεύω ότι νιώθει γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα	ΠΕ	0.63		



Ερωτήσεις	Διάσταση που ανήκουν οι ερωτήσεις	Παράγοντας 1 Συναισθηματική Εξάντληση (ΣΕ)	Παράγοντας 2 Αποπροσωποποίηση (ΑΠ)	Παράγοντας 3 Προσωπική Επίτευξη (ΠΕ)
18 Στο τέλος της ημέρας, έχει καλή διάθεση έχοντας δουλέψει στενά με τους/τις μαθητές/τριες	ΠΕ	0.45		0.55
19 Νομίζω ότι νιώθει πως έχει καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	ΠΕ	0.61		0.52
21 Φαίνεται να αντιμετωπίζει πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά του/της	ΠΕ	0.49		0.47
5 Νιώθω ότι συμπεριφέρεται σαν να μην μας καταλαβαίνει καθόλου, μας συμπεριφέρεται σαν να είμαστε αντικείμενα	A	0.58	0.45	
10 Μου φαίνεται ότι ίσως ήταν πιο ευαίσθητος/η πριν αρχίσει να διδάσκει	A		0.82	
11 Δείχνει ότι με τον καιρό η δουλειά τον/την κάνει πιο σκληρό/ή	A	0.56	0.72	
15 Στην ουσία, φαίνεται να μην τον/την ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους συμμαθητές μου	A		0.54	
22 Πιστεύω πως νιώθει ότι του/της ρίχνουμε ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά μας	A		0.69	
% της διακύμανσης		31.61	22.51	15.93

K.M.O. = 97

Bartlett Test of Sphericity= 9437.923,  $p < .000$

Με βάση την παραγοντική ανάλυση του Κόκκινου (2005) ο πρώτος παράγοντας που αντιστοιχεί στη διάσταση της προσωπικής επιτυχίας είναι προσαυξημένος κατά μία ερώτηση (δήλωση 14 από τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης). Ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης με εξαίρεση τη ερώτηση 13 που φορτίζει και στον τρίτο παράγοντα. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας περιέχει όλες τις ερωτήσεις της διάστασης της αποπροσωποποίησης (Κόκκινος, 2005, σελ. 5).

§§



Στην παρούσα έρευνα ο πρώτος παράγοντας που αντιστοιχεί στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης περιέχει όλες τις ερωτήσεις της συγκεκριμένης διάστασης. Ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στην αποπροσωποποίηση με εξαίρεση τις ερωτήσεις 5 και 11 που φορτίζουν και στον πρώτο παράγοντα ωστόσο μόνο η ερώτηση 5 έχει μεγαλύτερη φόρτιση σε άλλο παράγοντα από αυτό που ανήκει. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας αντιστοιχεί στην προσωπική επίτευξη με εξαίρεση την ερώτηση 12 που αντιστοιχεί στην συναισθηματική εξάντληση.



## 5.4. Αναλυση Αποτελέσματος

### 5.4.1. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης.

Η συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους με τις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  (βλέπε Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και για το κλίμα της τάξης

	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚ Η ΕΞΑΝΛΗΣΗ	ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	.308**	.324**	-.323**
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	.203**	.233**	-.234**
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	.328**	.273**	-.272**
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	-.388**	-.351**	.349**
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	-.609**	-.604**	.601**

\*\*Corellation is significant at the .01 level (2-tailed).

\* Corellation is significant at the .05 level (2-tailed).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 8 διακρίνουμε ότι οι συσχετίσεις όλων των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0.01 (2-tailed). Το πρόσημο στην αρχή κάθε τιμής δείχνει τη θετική (θετικό πρόσημο) και την αρνητική (αρνητικό πρόσημο) συσχέτιση. Υπάρχει θετική συσχέτιση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη διενεκτικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τη δυσκολία. Επίσης, υπάρχει αρνητική συσχέτιση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη συνεκτικότητα και την ικανοποίηση. Δηλαδή όσο αυξάνεται η δυσκολία, η ανταγωνιστικότητα και η διενεκτικότητα ως προς το κλίμα της τάξης, τόσο περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένο/η προσλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός από τους/τις μαθητές/τριές του/της. Όσο αυξάνεται η ικανοποίηση και



η συνεκτικότητα μέσα στην τάξη τόσο λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένο/η προσλαμβάνουν οι μαθητές/τριες τον εκπαιδευτικό (Πίνακας 8).

#### 5.4.1<sup>α</sup>) Κλίμα τάξης ως προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο Πίνακας 8 δείχνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών μας επιτρέπει να προχωρήσουμε σε ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνήσουμε αν το κλίμα της τάξης είναι προβλεπτικός παράγοντας των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση παλινδρόμησης έγινε με τη μέθοδο Stepwise. Αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι τρεις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (δυσκολία, ικανοποίηση, συνεκτικότητα) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπουν το 20% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Επίσης, όσον αφορά την αποπροσωποποίηση η ανάλυση έδειξε ότι τρεις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές (ανταγωνιστικότητα, διενεκτικότητα, ικανοποίηση) συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπουν το 34% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Τέλος, αναφορικά με τη προσωπική επίτευξη η ανάλυση έδειξε ότι μόνο δύο από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης (δυσκολία, ικανοποίηση) συμβάλλουν σημαντικά στη πρόβλεψή της. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπουν το 26% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Το Σχήμα 5 παρουσιάζει τους συντελεστές πρόβλεψης με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική εξουθένωση και ανεξάρτητη το κλίμα της τάξης.



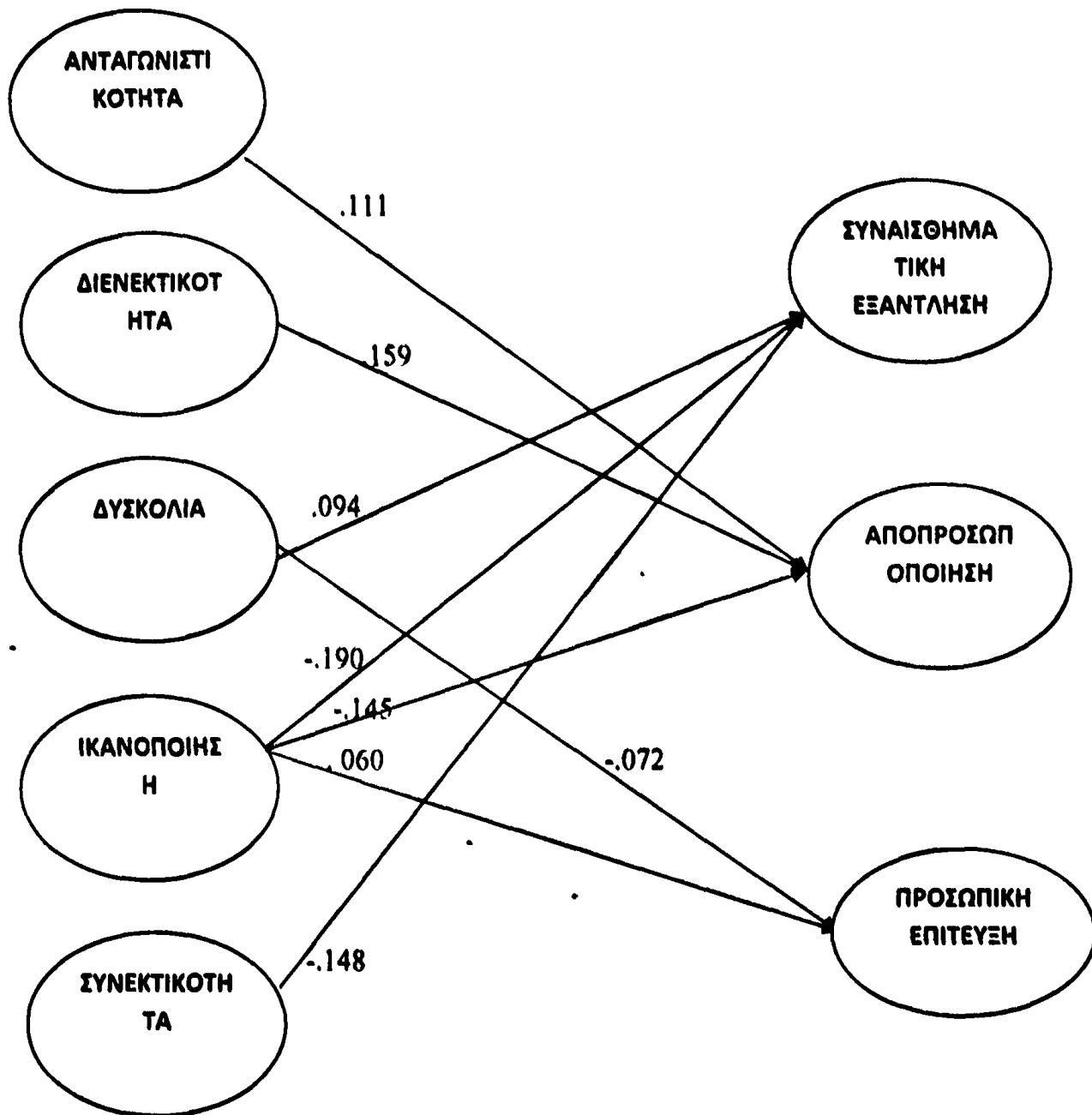


Πίνακας 9: Ανάλυση παλινδρόμησης κλίματος τάξης ως προβλεπτικός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης

ΚΛΙΜΑ ΤΑΞΗΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	B	SE B	β
<b>Ανταγωνιστικότητα</b> $R^2=0.54, F=28.660, p=.000$	Αποπροσωποποίηση	11.14	.021	.111
<b>Διενεκτικότητα</b> $R^2=.105, F=58.455, p=.000$	Αποπροσωποποίηση	8.517	.021	.159
<b>Δυσκολία</b> $R^2=.108, F=60.357, p=.000$ $R^2=.125, F=35.534, p=.000$	Συναισθηματική εξάντληση	6.237	.022	.094
	Προσωπική επίτευξη	2.653	.023	-.072
<b>Ικανοποίηση</b> $R^2=.371, F=292.576, p=.000$ $R^2=.393, F=160.596, p=.000$ $R^2=.402, F=110.784, p=.000$	Συναισθηματική εξάντληση	15.49	.025	-.190
	Αποπροσωποποίηση	15.04	.036	-.145
	Προσωπική επίτευξη	12.17	.022	.060
<b>Συνεκτικότητα</b> $R^2=.151, F=85.503, p=.000$	Συναισθηματική εξάντληση	13.45	.016	-.148



Σχήμα 5: Ανάλυση παλινδρόμησης κλίματος τάξης – επαγγελματικής εξουθένωσης



Το σχήμα 5 καταδεικνύει την άμεση συσχέτιση του κλίματος της τάξης με την επαγγελματική εξουθένωση. Η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση προβλέπονται από τρεις από τους πέντε παράγοντες που αφορούν στο κλίμα της τάξης με συντελεστές πρόβλεψης στην πλειοψηφία τους πιο υψηλούς σε σχέση με αυτούς που προβλέπουν την προσωπική επίτευξη, η οποία προβλέπεται από δύο μόνο διαστάσεις που αφορούν στο κλίμα της τάξης. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση προβλέπεται θετικά από τη διάσταση της δυσκολίας και αρνητικά από την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Η αποπροσωποποίηση προβλέπεται θετικά από την ανταγωνιστικότητα και τη διενεκτικότητα και αρνητικά από την ικανοποίηση ενώ



η προσωπική επίτευξη προβλέπεται θετικά από τη διάσταση της ικανοποίησης και αρνητικά από τη δυσκολία. Η ικανοποίηση αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης και τον πιο αδύναμο της προσωπικής επίτευξης. Η αποπροσωποποίηση προβλέπεται σε παρόμοιο βαθμό από τους τρεις παράγοντες του κλίματος της τάξης με πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης τη διενεκτικότητα.

#### *5.4.1.<sup>β</sup>) Επαγγελματική εξουθένωση ως προβλεπτικός παράγοντας του κλίματος της τάξης*

Θεωρώντας ότι η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης με το κλίμα της τάξης δεν είναι αιτιώδης αλλά αμφίδρομη και σύμφωνα με την έρευνα του Dorman (2003) (βλ. βιβλιογραφική επισκόπηση), πραγματοποιήσαμε ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Stepwise θέλοντας να ελέγξουμε αν η επαγγελματική εξουθένωση προβλέπει το κλίμα της τάξης. Αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση η ανάλυση έδειξε ότι προβλέπει τις τρεις από τις πέντε (ικανοποίηση, δυσκολία, συνεκτικότητα) εξαρτημένες μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπει το 39% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Επίσης, όσον αφορά την αποπροσωποποίηση η ανάλυση έδειξε ότι προβλέπει τις τρεις από τις πέντε (ικανοποίηση, δυσκολία, συνεκτικότητα) μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπει το 26% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Τέλος, η προσωπική επίτευξη συμβάλλει στην πρόβλεψη μόνο των δύο από των πέντε (ικανοποίηση, συνεκτικότητα) εξαρτημένων μεταβλητών του κλίματος της τάξης. Συγκεκριμένα, η προσωπική επίτευξη προβλέπει το 34% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Το Σχήμα 6 παρουσιάζει τους συντελεστές πρόβλεψης με εξαρτημένη μεταβλητή το κλίμα της τάξης και ανεξάρτητη την επαγγελματική εξουθένωση.

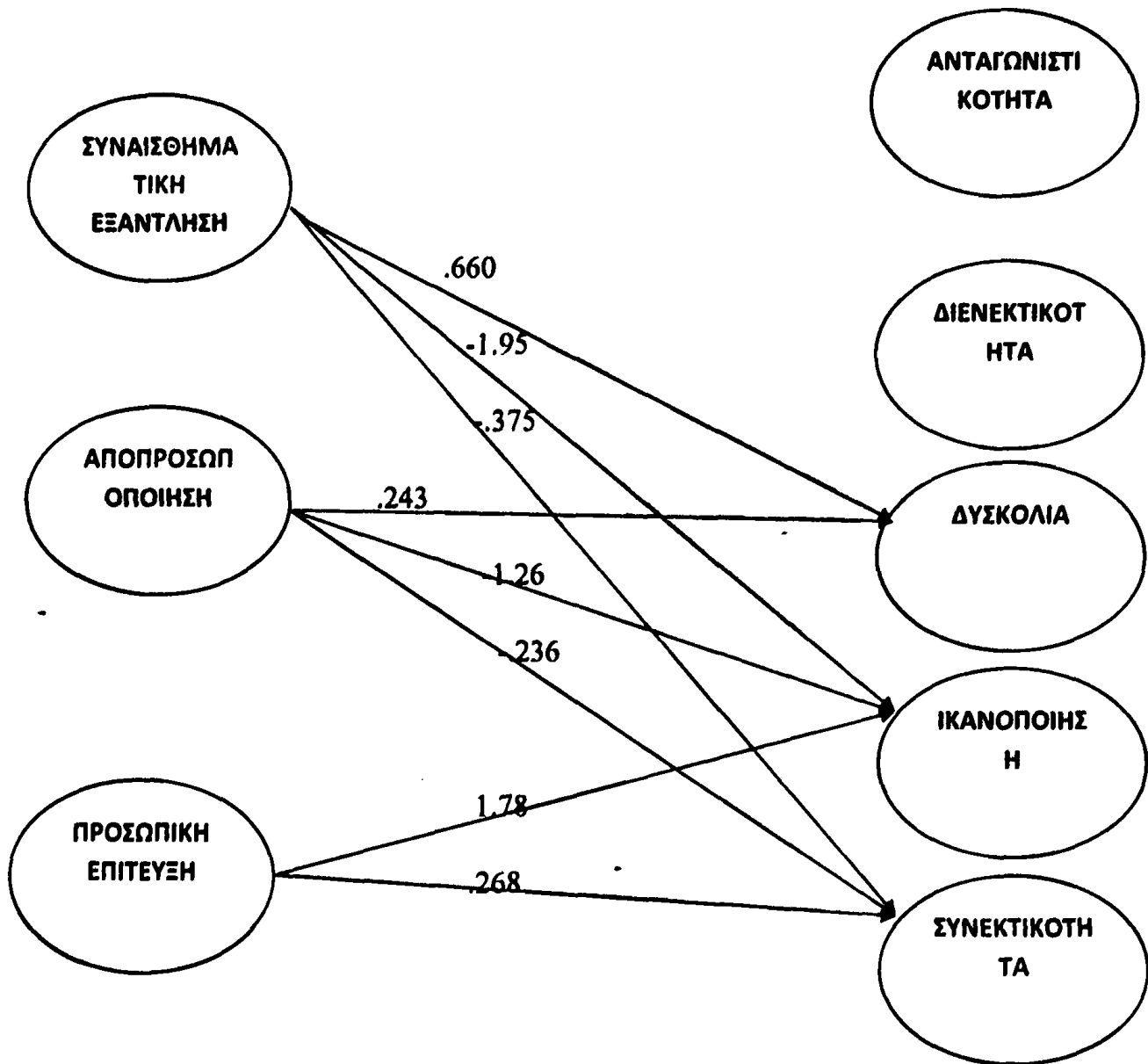


Πίνακας 10: Ανάλυση παλινδρόμησης επαγγελματικής εξουθένωσης ως προβλεπτικός παράγοντας του κλίματος της τάξης

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	ΚΛΙΜΑ ΤΑΞΗΣ	B	SE B	B
<b>Συναισθηματική εξάντληση</b>				
$R^2=.371, F=292.043, p=.000$	Ικανοποίηση	39.88	.121	-1.95
	Δυσκολία	32.88	.127	.660
$R^2=.404, F=167.758, p=.000$	Συνεκτικότητα	33.92	.100	-.375
$R^2=.417, F=119.444, p=.000$				
<b>Αποπροσωποποίηση</b>				
$R^2=.364, F=283.641, p=.000$	Ικανοποίηση	21.48	.085	-1.26
$R^2=.380, F=151.583, p=.004$	Δυσκολία	22.71	.081	.243
$R^2=.390, F=105.250, p=.004$	Συνεκτικότητα	19.91	.067	-.236
<b>Προσωπική Επίτευξη</b>				
$R^2=.343, F=258.855, p=.000$	Ικανοποίηση	15.10	.120	1.78
$R^2=.353, F=134.809, p=.007$	Συνεκτικότητα	13.72	.098	.268



Σχήμα 6: Ανάλυση παλινδρόμησης επαγγελματικής εξουθένωσης – κλίματος τάξης



Το σχήμα 6 καταδεικνύει ότι η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση δίνουν το ίδιο προφίλ πρόβλεψης ως προς τη δυσκολία, την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Προβλέπουν δηλαδή με αντίστοιχα υψηλούς και χαμηλούς συντελεστές πρόβλεψης τις τρεις διαστάσεις του κλίματος. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση προβλέπουν θετικά τη δυσκολία και αρνητικά την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Η προσωπική επίτευξη προβλέπει θετικά τη συνεκτικότητα και την ικανοποίηση. Η ανταγωνιστικότητα και η διενεκτικότητα δεν προβλέπονται από καμία διάσταση της



επαγγελματικής εξάντλησης. Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης προβλέπουν πιο ισχυρά την ικανοποίηση σε σχέση με όλες τις άλλες διαστάσεις του κλίματος της τάξης. Το εύρημα δηλώνει ότι η ικανοποίηση των μαθητών/τριών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο εκπαιδευτικά εξουθενωμένους αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς τους.

Συγκρίνοντας τα σχήματα 5 και 6 διαπιστώνουμε ότι η συναισθηματική εξάντληση προβλέπει και προβλέπεται από τη δυσκολία, την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα με σχετικά υψηλούς συντελεστές πρόβλεψης. Η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη προβλέπουν μόνο την ικανοποίηση με υψηλούς συντελεστές πρόβλεψης ενώ προβλέπονται από την ικανοποίηση με χαμηλούς συντελεστές.

#### 5.4.2. Διαφορές φύλου όσον αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης.

Η διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα μαθητών/τριών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων τους και το κλίμα της τάξης έγινε με στατιστική ανάλυση ANOVA.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το φύλο του/της μαθητή/τριας

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	(T.A.)	DF	F	P
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	ΑΓΟΡΙ	257	16.30	(10.77)	.498	6.007	.015
	ΚΟΡΙΤΣΙ	244	14.15	(09.39)			
ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΓΟΡΙ	257	6.17	(7.12)	.499	4.503	.034
	ΚΟΡΙΤΣΙ	244	4.90	(6.05)			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	ΑΓΟΡΙ	257	37.17	(9.95)	.499	1,188	.276
	ΚΟΡΙΤΣΙ	244	38.11	(9.39)			



Ο Πίνακας 11 καταδεικνύει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις αντιλήψεις τους για την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών τους. Συγκεκριμένα οι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερο τιμές από τις μαθήτριες τόσο στις αντιλήψεις τους για την συναισθηματική εξάντληση (M.O.= 16.30<14.15) όσο και στις αντιλήψεις τους για την αποπροσωποποίηση (M.O.= 6.17<4.90) των δασκάλων τους. Γίνεται φανερό πως τα αγόρια αντιλαμβάνονται περισσότερο εξουθενωμένο/η τον/την εκπαιδευτικό από ότι τα κορίτσια.

Πίνακας 12: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλο

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	(T.A.)	DF	F	P
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΓΟΡΙ	257	9.37	(3.37)	499	.028	.867
	ΚΟΡΙΤΣΙ	244	9.42	(3.15)			
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΓΟΡΙ	257	12.00	(3.15)	499	3.040	.082
	ΚΟΡΙΤΣΙ	244	11.50	(3.15)			
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΑΓΟΡΙ	257	7.89	(2.92)	499	2.865	.091
	ΚΟΡΙΤΣΙ	244	7.45	(2.89)			
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΓΟΡΙ	257	11.34	(3.97)	498	.839	.360
	ΚΟΡΙΤΣΙ	243	11.02	(3.76)			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΓΟΡΙ	257	12.47	(3.32)	497	.618	.432
	ΚΟΡΙΤΣΙ	242	12.70	(3.02)			

Ο Πίνακας 12 καταδεικνύει μη στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλο τους.



5.4.3.α. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης

Πριν ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας του εκπαιδευτικού στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης κρίθηκε αναγκαία ο διαχωρισμός της ηλικίας του εκπαιδευτικού σε τέσσερις κατηγορίες. Ο Κόκκινος (2005) σε αναφορά του για την ηλικία των εκπαιδευτικών έκανε τον εξής διαχωρισμό: 22-30, 31-40, 41-50, 51<.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χωρίσαμε την ηλικία ως εξής: στους εκπαιδευτικούς κάτω των <35, (και όχι κάτω των 30 καθώς δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας) 36-40, 41-45 και >45. Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό του δείγματος της έρευνας σε τέσσερις ομάδες διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova).

Πίνακας 13: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με την ηλικία τους

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M.O.	T.A.	DF	F	p
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	<35	37	16.43	(11.88)	.497	3.38	.018
	36-40	50	11.22	(6.08)			
	41-45	72	14.63	(8.99)			
	>45	342	15.29	(10.56)			
ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	<35	37	5.59	(7.14)	.497	1.625	.183
	36-40	50	3.94	(4.71)			
	41-45	72	4.87	(6.82)			
	>45	342	5.94	(6.75)			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	<35	37	37.00	(10.73)	.497	4.530	.004
	36-40	50	41.84	(6.41)			
	41-45	72	38.93	(10.45)			
	>45	342	36.81	(9.68)			





Η ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova) κατέδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και τη προσωπική επίτευξη. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες διερευνήθηκαν με το Post hoc Tuckey test. Οι μαθητές/τριες που έχουν νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς <35 τους αντιλαμβάνονται περισσότερο συναισθηματικά εξαντλημένους και με λιγότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που έχουν εκπαιδευτικό ηλικίας, <35, εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στη συναισθηματική εξάντληση (M.O.= 16.43) σε σχέση με τους μαθητές/τριες που είχαν εκπαιδευτικούς 36-40 και >45. Αντίστοιχα, αντίστροφες ήταν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την προσωπική επίτευξη. Οι μαθητές/τριες με εκπαιδευτικούς 36-40 έδωσαν υψηλότερες τιμές (M.O.=41.00) ως προς τη προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που είχαν εκπαιδευτικό ηλικίας <35 και >45. Μη στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε ως προς την αποπροσωποποίηση.



Πίνακας 14: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με την ηλικία του

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M.O.	T.A.	DF	F	P
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	<35	37	9.43	(3.05)	.497	.399	.754
	36-40	50	9.60	(2.71)			
	41-45	72	9.02	(3.31)			
	>45	342	9.44	(3.35)			
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	<35	37	12.35	(2.89)	.497	.697	.565
	36-40	50	11.92	(2.65)			
	41-45	72	11.47	(3.15)			
	>45	342	11.73	(3.26)			
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	<35	37	8.56	(3.62)	.497	3.631	.013
	36-40	50	7.36	(2.16)			
	41-45	72	6.83	(2.27)			
	>45	342	7.80	(3.01)			
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	<35	37	10.78	(4.21)	.497	.456	.713
	36-40	50	11.72	(3.12)			
	41-45	72	11.19	(3.69)			
	>45	341	11.15	(3.87)			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	<35	37	13.00	(3.46)	.497	.596	.618
	36-40	50	12.10	(2.34)			
	41-45	72	12.63	(2.87)			
	>45	341	12.60	(3.31)			

εκπαιδευτικού τους

Ο Πίνακας 14 καταδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, μόνο όσον αφορά στη δυσκολία. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες διερευνήθηκαν με το Post hoc Tuckey test. Όσοι/όσες μαθητές/τριες έχουν νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, <35, εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στη διάσταση της δυσκολίας (M.O.=8.56) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που έχουν εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-45 ετών (M.O.=6.83). Μη στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν ως προς τις άλλες διαστάσεις του κλίματος της τάξης (διενεκτικότητα, ανταγωνιστικότητα, συνεκτικότητα, ικανοποίηση).



5.4.3.β. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και για το κλίμα της τάξης

Προκειμένου να ελεγχθούν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης σε σχέση ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.	DF	F	P
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	300	15.94	(10.71)	.498	3.096	.079
	ΓΥΝΑΙΚΑ	201	14.31	(9.25)			
ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	300	6.09	(6.81)	.499	4.854	.028
	ΓΥΝΑΙΚΑ	201	4.76	(6.33)			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	ΑΝΤΡΑΣ	300	36.59	(9.51)	.499	8.830	.003
	ΓΥΝΑΙΚΑ	201	39.19	(9.76)			

Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς τη προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριές που είχαν γυναίκα εκπαιδευτικό εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στη προσωπική επίτευξη (M.O.=39.19) και χαμηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση (M.O.=4.76) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριές που είχαν άντρα εκπαιδευτικό [(M.O.=36.59 και (M.O.=6.09)].



Πίνακας 16: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού.

	ΦΥΛΟ	N	M.O.	T.A.	DF	F	P
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΤΡΑΣ	300	9.43	(3.27)	.499	.088	.767
	ΓΥΝΑΙΚΑ	201	9.34	(3.24)			
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΤΡΑΣ	300	11.84	(3.27)	.499	.513	.474
	ΓΥΝΑΙΚΑ	201	11.63	(2.98)			
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΑΝΤΡΑΣ	300	7.87	(3.06)	.499	3.538	.061
	ΓΥΝΑΙΚΑ	201	7.37	(2.66)			
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΤΡΑΣ	299	11.01	(4.03)	.498	1.511	.220
	ΓΥΝΑΙΚΑ	200	11.44	(3.61)			
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΤΡΑΣ	299	12.56	(3.32)	.497	.036	.851
	ΓΥΝΑΙΚΑ	200	12.62	(2.94)			

Ο Πίνακας 16 καταδεικνύει μη στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης ως προς το φύλο του δασκάλου.

#### 5.4.4. Η διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών/τριών με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης.

Προκειμένου να διερευνηθούν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης, ανάλογα με την επίδοση των μαθητών/τριών, οι μαθητές/τριες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: Μαθητές/τριες με άριστη βαθμολογία (και στα δύο μαθήματα 10), μαθητές/τριες με μέση βαθμολογία (σε ένα από τα δύο μαθήματα 9 και στο άλλο 10) και μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία (κάτω από 8 και στα δύο μαθήματα). Με βάση τον

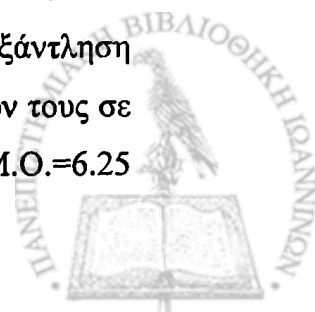


διαχωρισμό της βαθμολογίας σε τρεις ομάδες διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova).

Πίνακας 17: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση ως προς την επίδοσή τους.

	ΒΑΘΜΟΙ	N	M.O.	T.A.	DF	F	p
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ	5-8	80	17.46	(11.22)	.497	9.566	.000
	9-10	233	16.55	(11.44)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ ΜΑΘΗΜΑΤΑ10	188	12.80	(7.11)			
ΑΠΟΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	5-8	80	6.25	(7.05)	.498	5.406	.005
	9-10	233	6.33	(7.57)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ ΜΑΘΗΜΑΤΑ10	188	4.31	(4.85)			
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ	5-8	80	35.95	(10.44)	.498	3.726	.025
	9-10	233	37.05	(10.16)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ ΜΑΘΗΜΑΤΑ10	188	39.06	(8.53)			

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 17) διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των αντιλήψεων των μαθητών/τριών ως προς την επαγγελματική εξουθένωση ανάλογα με την επίδοσή τους. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες διερευνήθηκαν με το Post hoc Tuckey test. Ως προς όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης οι άριστοι/ες μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς τους λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένους/ες σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλή και μέση βαθμολογία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριές με άριστη βαθμολογία (μόνο 10 και στα δύο μαθήματα) εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές στη συναισθηματική εξάντληση (M.O.=12.80), και στην αποπροσωποποίηση (M.O.=4.31) των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία (M.O.=17.46 και M.O.=6.25



αντίστοιχα) και μέση βαθμολογία (M.O.=16.55 και M.O.=6.33). Αντίστοιχα, αντίστροφες ήταν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την προσωπική επίτευξη. Οι μαθητές/τριες με άριστη βαθμολογία έδωσαν υψηλότερες τιμές ως προς τη προσωπική επίτευξη (M.O.=39.06) των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία (κάτω από 8 και στα δύο μαθήματα) (M.O.=35.95).

Πίνακας 18: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημασία ελέγχων της αντίληψης των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με την επίδοσή τους.

	ΒΑΘΜΟΙ	N	M.O.	T.A.	DF	F	P
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	5-8	80	8.85	(3.01)	.498	12.361	.000
	9-10	233	7.81	(3.03)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ	188	7.00	(2.52)			
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ10						
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	5-8	80	12.30	(3.08)	.498	2.316	.100
	9-10	233	11.84	(3.15)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ	188	11.42	(3.16)			
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ10						
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	5-8	80	10.15	(3.43)	.498	3.162	.043
	9-10	233	9.09	(3.15)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ	188	9.45	(3.28)			
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ10						
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	5-8	80	10.52	(3.96)	.497	5.579	.004
	9-10	233	10.82	(4.04)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ	188	11.91	(3.51)			
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ10						
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	5-8	80	11.62	(3.56)	.496	4.601	.010
	9-10	232	12.68	(3.37)			
	ΚΑΙ ΣΤΑ ΔΥΟ	187	12.87	(2.64)			
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ10						

Η ανάλυση one-way Anova (Πίνακας 18) κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης, εκτός από την ανταγωνιστικότητα, που δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά, σε σχέση με την επίδοση των μαθητών/τριών. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες διερευνήθηκαν με το



Post hoc Tuckey test. Οι άριστοι μαθητές (και στα δύο μαθήματα 10) δίνουν χαμηλότερες τιμές στη δυσκολία και διενεκτικότητα και υψηλότερες τιμές στην ικανοποίηση και συνεκτικότητα όσον αφορά στο κλίμα της τάξης σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλή και μέση βαθμολογία. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στη διάσταση της δυσκολίας (M.O.=8.85) και της διενεκτικότητας (M.O.=10.15) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με μέση (M.O.=7.81 και M.O.=9.09) και άριστη βαθμολογία (M.O.=7.00 και M.O.=9.45). Οι μαθητές/τριες με άριστη βαθμολογία (και στα δύο μαθήματα 10) εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στη διάσταση της συνεκτικότητας (M.O.=11.91) και της ικανοποίησης (M.O.= 12.87) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με μέση (M.O.=10.82 και M.O.=12.68 αντίστοιχα) και χαμηλή βαθμολογία (M.O.=10.52 και M.O.=11.62 αντίστοιχα).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 6.1. Ευρήματα παρούσας έρευνας: Συσχέτιση με ερευνητικές υποθέσεις και στόχους εργασίας

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στη διερεύνηση της σχέσης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και του κλίματος της τάξης. Διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και του κλίματος της τάξης. Εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία) τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης. Τέλος, διερευνήθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης ανάλογα με την επίδοσή τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπάρχει άμεση συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης. Αναδείχθηκε αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών όσον αφορά το σύνολο των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις τρεις (δυσκολία, ικανοποίηση, συνεκτικότητα) από τις πέντε διαστάσεις του κλίματος της τάξης. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών, το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Τα αγόρια αντιλαμβάνονται περισσότερο εξουθενωμένους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς από τα κορίτσια. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται πιο εξουθενωμένους τους άντρες εκπαιδευτικούς και τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (<35). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Η ηλικία κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης μόνο όσον αφορά στη διάσταση της δυσκολίας. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης διαφοροποιούνται ανάλογα με την επίδοσή τους.

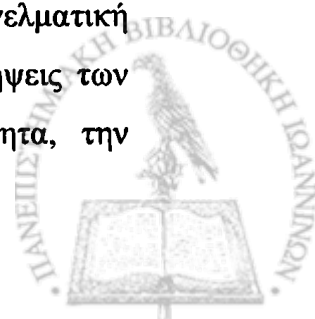




Οι άριστοι/ες μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι άριστοι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται λιγότερη δυσκολία και διενεκτικότητα και περισσότερη ικανοποίηση και συνεκτικότητα μέσα στην τάξη σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή και μέση βαθμολογία. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν α) στη συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης, β) στην αμφίδρομη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και του κλίματος της τάξης, γ)στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, δ)στην επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης και τέλος ε)στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης ανάλογα με την επίδοσή τους. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τα ευρήματα προγενέστερων μελετών που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή και ελλαδικό χώρο αλλά και αναδεικνύουν νέες διαστάσεις της υπο διερεύνησης θεματικής που αφορούν στη διερεύνηση της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και του κλίματος της τάξης.

#### **6.1.1. Επαγγελματική Εξουθένωση και κλίμα της τάξης**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν προηγούμενες μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι το περιβάλλον της τάξης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τόσο σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Dogman, 2003· Grayson & Alvarez, 2008) όσο και με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών (Tatar & Yahav, 1999· Evers et al., 2004) για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους. Σε συνέπεια με τις ανωτέρω έρευνες, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σχετίζεται με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών και για τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης σχετίζονται με τις αρνητικές αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης όσον αφορά τη διενεκτικότητα, την



ανταγωνιστικότητα και τη δυσκολία σχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση και αρνητικά με την προσωπική επίτευξη. Επίσης, αρνητική συσχέτιση παρουσίασε η συνεκτικότητα και η ικανοποίηση με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ θετική ήταν η σχέση με την προσωπική επίτευξη. Άρα, καταδεικνύεται ότι όσο πιο αρνητικά αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες το κλίμα της τάξης τόσο πιο επαγγελματικά εξουθενωμένος/η γίνεται αντιληπτός/ή ο/η εκπαιδευτικός από τους/τις μαθητές/τριες.

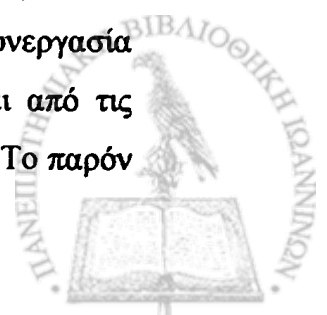
Το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο και η άποψη του Dogman (2003) ότι το κλίμα της τάξης προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση μας οδήγησε στην υπόθεση ότι το κλίμα της τάξης είναι προβλεπτικός παράγοντας των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η οποία επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το παρόν εύρημα συνάδει με προγενέστερες μελέτες (Evers et al., 2004· Tatar & Yahav, 1999) οι οποίες αναφέρουν το κλίμα της τάξης ως προβλεπτικό παράγοντα των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σε συνέπεια με τις ανωτέρω μελέτες η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η συνεκτικότητα, η ικανοποίηση και η δυσκολία προβλέπουν τη συναισθηματική εξάντληση. Η ανταγωνιστικότητα, η διενεκτικότητα και η ικανοποίηση προβλέπουν την αποπροσωποποίηση ενώ, η δυσκολία και η ικανοποίηση προβλέπουν την προσωπική επίτευξη. Η ικανοποίηση φαίνεται να είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης. Το εύρημα αυτό πιθανώς δηλώνει ότι η ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές/τριες είναι εκείνο το χαρακτηριστικό γνώρισμα που τους κάνει να αντιλαμβάνονται αν είναι ένας/μία εκπαιδευτικός εξαντλημένος/η συναισθηματικά.

Μολονότι προηγούμενες έρευνες (Dogman, 2003· Grayson & Alvarez, 2008) διερεύνησαν μόνο την επίδραση του κλίματος της τάξης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα διερεύνησε και την επίδραση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους στις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης. Σύμφωνα με τους Cobb (1976) και Cohen & Wills (1985) το σχολικό κλίμα της τάξης επηρεάζεται από το στρες των εκπαιδευτικών. Το στρες, η ψυχολογία και η γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει το σχολικό κλίμα, δημιουργώντας κάθε φορά θετικό ή αρνητικό κλίμα αντίστοιχα.



Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προβλέπουν τις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της δυσκολίας, της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας του κλίματος της τάξης προβλέπονται από το σύνολο των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, ανταγωνιστικότητα, προσωπική επίτευξη). Η ανταγωνιστικότητα και η διενεκτικότητα δεν προβλέπονται από καμία διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιθανώς, η ανταγωνιστικότητα και η διενεκτικότητα αφορούν μόνο τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και δεν επηρεάζονται από το πόσο συναισθηματικά εξαντλημένος βιώνεται ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, τόσο η συναισθηματική εξάντληση όσο και η αποπροσωποποίηση προβλέπουν τη δυσκολία, την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Η προσωπική επίτευξη προβλέπει την ικανοποίηση και την συνεκτικότητα. Οι υψηλοί συντελεστές πρόβλεψης της ικανοποίησης από τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης δηλώνουν ότι η ικανοποίηση είναι εκείνο το χαρακτηριστικό του κλίματος μιας τάξης που επηρεάζεται περισσότερο από τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το πόσο επαγγελματικά εξουθενωμένο/η αντιλαμβάνονται τον/την εκπαιδευτικό τους. Το παρών εύρημα δεν είναι δυνατόν να επιβεβαιωθεί από άλλες έρευνες καθώς καμία έρευνα δεν έχει διερευνήσει την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο κλίμα της τάξης.

Προτείνεται η διερεύνηση, σε διπλή κατεύθυνση, της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και του κλίματος της τάξης. Οι περισσότερες από τις σχέσεις παλινδρόμησης είναι αμφίδρομες εκτός από α) την αποπροσωποποίηση που προβλέπει θετικά τη δυσκολία και αρνητικά τη συνεκτικότητα ενώ την προβλέπουν θετικά η ανταγωνιστικότητα και η διενεκτικότητα και β) την προσωπική επίτευξη που προβλέπει θετικά τη συνεκτικότητα ενώ προβλέπεται αρνητικά από τη δυσκολία. Αναφορικά με την αποστασιοποίηση και το αίσθημα αποτυχίας (όπως εκφράζονται στην αποπροσωποποίηση) που νιώθει ο/η εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία, φαίνεται πως επηρεάζουν τη δυσκολία μέσα στην τάξη και διαταράσσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ η αποστασιοποίηση του/της επηρεάζεται από τις εντάσεις, τις προστριβές και τις διαφωνίες που επικρατούν μέσα στην τάξη. Το παρόν



εύρημα συνάδει με προηγούμενες μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι το αίσθημα αποτυχίας που νιώθει ο/η εκπαιδευτικός επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και προκαλεί δυσκολίες στη σχολική τους εργασία (Chan & Hui, 1995) ενώ οι συγκρούσεις και οι διενέξεις μέσα στην τάξη οδηγούν στην αποστασιοποίηση του/της από τη διδασκαλία και τους/τις μαθητές/τριες (Dorman, 2003). Όσον αφορά στην προσωπική επίτευξη, δηλαδή την ικανοποίηση που βιώνει ο/η εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία και τον εαυτό του/της, βρέθηκε ότι συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος με κυρίαρχο χαρακτηριστικό γνώρισμα τη συνεργασία και τη συνοχή μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ η ικανοποίησή του/της επηρεάζεται από τη αυξημένη δυσκολία που παρουσιάζει η σχολική εργασία στους/στις μαθητές/τριες. Το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συνέπεια με προγενέστερη μελέτη η οποία έδειξε ότι τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης που βιώνει ένας/μία εκπαιδευτικός επιδρούν άμεσα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών ενώ η μη αποτελεσματική διδασκαλία, που εκδηλώνεται με τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες από τη σχολική εργασία, σχετίζεται με τη προσωπική επίτευξη (Dorman, 2003).

Από τα ευρήματα αναδεικνύεται ότι η συναισθηματική εξάντληση προβλέπει και προβλέπεται από τις περισσότερες διαστάσεις του κλίματος της τάξης : τη δυσκολία, την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα. Η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη προβλέπει με πολύ υψηλούς συντελεστές πρόβλεψης και προβλέπεται με χαμηλούς συντελεστές μόνο από μία διάσταση του κλίματος της τάξης, την ικανοποίηση. Η σημασία της διερεύνησης της επίδρασης των αντιλήψεων για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης αναδεικνύεται από τους υψηλούς συντελεστές πρόβλεψης. Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης προβλέπουν με ισχυρότερους συντελεστές πρόβλεψης το κλίμα της τάξης από ότι προβλέπονται από αυτό. Πιθανώς το άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών οδηγεί στη μη σωστή διαχείριση της τάξης επηρεάζοντας άμεσα το κλίμα της. Το εύρημα αυτό συμβάλλει στη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύοντας τη σημασία της διερεύνησης της επίδρασης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση στις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης.



### 6.1.2. Παράγοντες που διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και το κλίμα της τάξης.

Η υπόθεση ότι το φύλο των μαθητών/τριών διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Σε συνέπεια με προγενέστερες μελέτες (Evers et al., 2004· Grayson & Alvarez, 2008), οι οποίες αναφέρουν ότι το φύλο των μαθητών/τριών επιδρά στις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από τις μαθήτριες στη συναισθηματική εξάντληση και στην αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τη προσωπική επίτευξη.

Όσον αφορά στο κλίμα της τάξης, η παρούσα έρευνα δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης αναφορικά με το φύλο τους. Το παρόν εύρημα δεν επιβεβαιώνεται από προγενέστερες μελέτες καθώς καμία έρευνα δεν διερεύνησε αν το φύλο των μαθητών/τριών διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης.

Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες που διερεύνησαν την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εξουθένωση αναφέροντας ότι (Maslach et al., 2001· Mondal, J., Shrestha, S., & Bhaila, A., 2011) οι άντρες εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν αυξανόμενα επίπεδα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού επιδρά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες που έχουν άντρα εκπαιδευτικό τον αντιλαμβάνονται ως περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένο σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που έχουν γυναίκα εκπαιδευτικό αναφέροντας υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και χαμηλές τιμές στην προσωπική επίτευξη. Οι μαθητές/τριες που έχουν γυναίκα εκπαιδευτικό την αντιλαμβάνονται ως λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένη με υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης και χαμηλή



αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που έχουν άντρα εκπαιδευτικό. Το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερες μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι οι γυναίκες αισθάνονται πιο ικανοποιημένες από τη διδασκαλία και αποστασιοποιούνται λιγότερο από την εργασία τους και τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Maslach et al., 2001· Ozdemir, 2007· Mondal, et al., 2011). Πιθανόν αυτό οφείλεται σύμφωνα με τον Yan (2013) στην ενεργοποίηση διαφορετικών βιολογικών μηχανισμών στα δύο φύλα υπό συνθήκες πίεσης και στρες. Συγκεκριμένα αναφέρει πως οι γυναίκες είναι πιο ανθεκτικές στο χρόνιο στρες και αντιμετωπίζουν καλύτερα τα συνεχόμενα αγχώδη περιβάλλοντα σε σχέση με έναν άντρα. Ωστόσο, το εύρημα της παρούσας έρευνας έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επιτυχίας, από τους άντρες συναδέλφους τους (Grayson & Alvarez, 2008 · Μούζουρα, 2005).

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με εύρημα προηγούμενης μελέτης (Grayson & Alvarez, 2008) που ανέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών για το κλίμα της τάξης. Το εύρημα δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση η οποία αναφέρει ότι το φύλο του δασκάλου δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης.

Ως προς την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επιδρά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική επίτευξη ανάλογα με την ηλικία του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες που έχουν εκπαιδευτικό ηλικίας 36-40, τον/την αντιλαμβάνονται λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένο/η σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που έχουν εκπαιδευτικό <35 και >45. Αναφέρουν χαμηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση και υψηλές στη προσωπική επίτευξη. Πιθανώς οι εκπαιδευτικοί 36-40 έχουν ήδη κάποια επαγγελματική εμπειρία που συμβάλλει σε ένα αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης τόσο όσον αφορά στην διδασκαλία όσο



και για τον εαυτό τους (Ozdemir, 2007· Goddard, R. & Goddard, M., 2006). Δε βρέθηκε σημαντική διαφορά όσον αφορά την ηλικία του εκπαιδευτικού και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την αποπροσωποποίηση. Τα ευρήματα είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι η ηλικία του/της εκπαιδευτικού σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την προσωπική επίτευξη ενώ μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει με την αποπροσωποποίηση (Μούζουρα, 2005· Κολιάδη και συν., 2000). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντίθεση με την έρευνα των Evers et al. (2004) η οποία αναφέρει ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στην αντίληψή των μαθητών/τριών για τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών τους.

Όσον αφορά στο κλίμα της τάξης η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ηλικία του/της εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας με περιορισμένη επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη διάσταση της δυσκολίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που έχουν νεότερους/ες (<35) σε ηλικία εκπαιδευτικούς φαίνεται να αντιλαμβάνονται περισσότερη δυσκολία μέσα στην τάξη σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που έχουν εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-45. Αυτό πιθανόν οφείλεται στη περιορισμένη επαγγελματική εμπειρία (Ozdemir, 2007· Goddard, R. & Goddard, M., 2006) που έχει ο/η εκπαιδευτικός σε αυτή την ηλικία με αποτέλεσμα τόσο ο τρόπος διδασκαλίας, οι απαιτήσεις του αλλά και η σχέση του με τους/τις μαθητές/τριες δημιουργούν δυσκολίες. Έρευνες κατέδειξαν ότι ο/η εκπαιδευτικός επιθυμεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν τελικά αυτό που νιώθει είναι ότι δεν μπορεί να το επιτύχει (Maslach et al., 1997). Το παρόν εύρημα έρχεται σε αντίθεση με προγενέστερη μελέτη που επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση της ηλικίας του εκπαιδευτικού στο κλίμα της τάξης αναφέροντας ότι η ηλικία του εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το κλίμα της τάξης (Grayson & Alvarez, 2008).



Σε συνέπεια με προηγούμενες έρευνες, η παρούσα έρευνα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και το κλίμα της τάξης ανάλογα με την επίδοσή τους. Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών/τριών και του κλίματος της τάξης, η παρούσα έρευνα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές της σχολικής επίδοσης με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση. Συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών/τριών με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση ότι η επίδοση των μαθητών/τριών διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με άριστη βαθμολογία (και στα δύο μαθήματα 10) αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς λιγότερο εξουθενωμένους/νες ενώ, οι μαθητές/τριες που έχουν χαμηλή βαθμολογία (και στα δύο μαθήματα κάτω από 8) τους/τις αντιλαμβάνονται περισσότερο επαγγελματικά εξουθενωμένους/νες. Το παρόν εύρημα δεν υποστηρίζεται από προγενέστερες μελέτες καθώς καμία έρευνα έως τώρα δεν έχει διερευνήσει τη σχέση της επίδοσης των μαθητών/τριών με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πιθανώς, οι μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία προσλαμβάνουν λιγότερο διαθέσιμους και προσιτούς τους εκπαιδευτικούς τους ή η εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τους επιδρά στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών για ενασχόληση με τη γνώση και τη μάθηση με συνέπεια τη χαμηλή βαθμολογία. Περαιτέρω έρευνες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κατανόηση του συγκεκριμένου ευρήματος. Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών/τριών με το κλίμα της τάξης, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση. Οι μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στις μεταβλητές της δυσκολίας και της διενεκτικότητας ενώ χαμηλότερες ήταν οι τιμές που εμφάνισαν στη συνεκτικότητα και την ικανοποίηση έναντι των μαθητών/τριών με άριστη βαθμολογία. Από τα ευρήματα γίνεται κατανοητό πως οι μαθητές/τριες με χαμηλή βαθμολογία αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης ως δύσκολο όσον αφορά την εκδήλωση διενέξεων, προστριβών, διαφωνιών, εντάσεων και συγκρούσεων ενώ οι μαθητές/τριες με άριστη βαθμολογία αντιλαμβάνονται λιγότερη δυσκολία και περισσότερη συνεκτικότητα όσον αφορά το κλίμα της τάξης επιδιώκοντας ίσως μια υποστηρικτική σχέση με τους συμμαθητές/τριες τους, βοηθώντας ο ένας τον άλλον





αι εκδηλώνοντας φιλικά αισθήματα που ίσως αφορούν την ασφάλεια που νιώθουν λόγω της επίδοσής τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα ευρήματα της έρευνας είναι σε συνέπεια με προηγούμενες μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα και αρνητική συσχέτιση με τη διενεκτικότητα (Ματσαγγούρας, 2000· Walberg & Anderson, 1968· Walberg & Greenberg, 1997· Walberg, & Haerte, 1981).



## 6.2. Περιορισμοί παρούσας έρευνας

Ένας από τους κυριότερους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στη δειγματοληψία. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία (Cohen & Manion, 2007). Αν και το δείγμα προέρχεται από διαφορετικά δημοτικά σχολεία του νομού, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι εκπληρώνεται η προϋπόθεση της τυχαίας δειγματοληψίας. Η βολική δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή τόσο κατά την διάρκεια συλλογής των δεδομένων όσο και για τη μετέπειτα πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, που θα είχε επιλεγεί με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, ενδεχομένως να οδηγούσε σε διαφορετικό αποτέλεσμα. Έτσι, η μη εκπλήρωση της προϋπόθεσης της τυχαίας δειγματοληψίας περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Άλλο περιορισμό αποτελεί η χρήση της κλίμακας Maslach Burn Out, σε παιδιά. Παρόλο που έχει γίνει στάθμισή της MBI στα Ελληνικά η κλίμακα κατασκευάστηκε και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η συμπλήρωσή της από το συνολικό δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας έγινε μετά από πιλοτική μελέτη και βιβλιογραφική διερεύνηση για την αναπτυξιακή ικανότητα παιδιών 11-12 ετών όσον αφορά την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Η έρευνά μας έδειξε ότι είναι κατάλληλη η χρήση της σε παιδιά ηλικίας 11-12 καθώς οι σχέσεις μεταξύ των υπο διερεύνηση μεταβλητών ήταν αντίστοιχες με τα αποτελέσματα ερευνών κατά της οποίες το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς συμπληρώθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Grayson & Alvarez, 2008· Dorman, 2003) και από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Tatar & Yahav, 1999· Evers et al., 2004). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο (MBI) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε δείγμα παιδιών ανώτερης παιδικής ηλικίας.

Επίσης, η συλλογή δεδομένων διεξήχθη κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου μετά από τη βαθμολογία του δευτέρου τριμήνου. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων σε διάφορα στάδια της σχολικής χρονιάς (αρχή - μέση και λήξη σχολικής χρονιάς) πιθανώς να εμπλούτιζε τα υπάρχον ευρήματα.



Ένας τέταρτος περιορισμός, είναι η χρήση των ερωτηματολογίων ως μοναδική μέθοδο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα. Η μέθοδος των ερωτηματολογίων είναι αξιόπιστη, χρήσιμη και οικονομική, αλλά η παράλληλη χρήση και άλλων μεθόδων (π.χ. της συνέντευξης) μπορεί να δώσει περισσότερες πληροφορίες και να συμβάλει στην κατανόηση της εμπειρίας της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και του κλίματος της τάξης από τους μαθητές.



### 6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και πρακτικές εφαρμογές

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η στάθμιση του ερωτηματολογίου Maslach Burnout Inventory (MBI) σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει μια τέτοια πρόταση καθώς οι τιμές αξιοπιστίας και εγκυρότητας ήταν υψηλές και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα έρευνας που διεξήχθη σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και σε εκπαιδευτικούς.

Επίσης, η συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης που θα αφορούσε την αξιολόγηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το κλίμα της τάξης και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων (MBI και MCI) και την ταυτόχρονη χορήγηση των ίδιων ερωτηματολογίων στους δασκάλους (συμπληρώνοντας τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους) θα μας αναδείκνυε πιθανές διαφοροποιήσεις όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τους εκπαιδευτικούς και το κλίμα της τάξης και πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους και το κλίμα της τάξης.

Επίσης, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της αμφίδρομης επίδρασης της επαγγελματικής εξουθένωσης και του κλίματος της τάξης με τη χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων για τον εμπλουτισμό και την καλύτερη κατανόηση του τρόπου που η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει και επηρεάζεται από το κλίμα της τάξης.

Στο μέλλον, η ερευνητική δραστηριότητα θα μπορούσε να προσανατολίσει το ενδιαφέρον της στην διαφοροποίηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση και το κλίμα της τάξης ανάλογα με την επίδοσή τους καθώς φαίνεται ότι η ένας/μία άριστος μαθητής/τρια, ένας/μία μαθητής/τρια με μέση και χαμηλή βαθμολογία αντιλαμβάνεται την τάξη και τον εκπαιδευτικό διαφορετικά. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν και να επανεξετάσουν τις απόψεις τους πάνω σε αυτό το θέμα.



Επιπλέον τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι μπορούν να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και εφαρμογές που σχετίζονται με συμβουλευτική παρέμβαση για την επαγγελματική εξουθένωση. Ενδεχομένως ομάδες εκπαιδευτικών που θα εστιάζονται στην κατανόηση της εμπειρίας της ψυχικής καταπόνησής τους, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους. Αυτή η πληροφορία για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσής τους και το πώς αυτή βιώνεται από τους μαθητές/τριες επηρεάζοντας στη συνέχεια το πως οι μαθητές/τριες βιώνουν το κλίμα της τάξης θα εμπλούτιζε την ενημερότητα των εκπαιδευτικών και πιθανώς θα συνέβαλε στη βελτίωση της μαθησιακής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να ελεγχθούν μέσα από επόμενες μελέτες με διαφορετικό δείγμα καθώς καμία έρευνα έως τώρα (παρά μόνο δύο στο διεθνή χώρο και συγκεκριμένα σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) δεν έχει εστιάσει στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών θεωρώντας ότι οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης ηλικίας δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το στρες των εκπαιδευτικών και να δώσουν έγκυρες και αξιόπιστες απαντήσεις. Τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών της παρούσας έρευνας παρέχουν ένα πρακτικό και θεωρητικό ενδιαφέρον καθώς καθιστούν σαφές ότι οι μαθητές/τριες ηλικίας 11-12 χρονών είναι γνωστικά ώριμοι/ες να αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους και αυτή η ενημερότητα για τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζει την εμπειρία του κλίματος της τάξης.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α) Ξενόγλωσση

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, ., Wisching, M., & Schaarschmich, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives occupational and environmental Health*, 79, 199-204.

Bibou-nakou, I., Stogiannidou, A., & Kioseoglou, G. (1999). The relation between teacher's burnout and teachers attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*. 20, 209-217.

Brill, P. I. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6 (4), 12-24.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978) Elementary school social and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.

Brouwers, A., & Tomic, W. (1999) 'Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education', *Curriculum and Teaching* 14,2, 7-26.

Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains, NY: Longman.



Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, Burnout, and Health, in C. L. Cooper (ed.). *Handbook of Stress, Medicine, and Health*, Boca Raton, FL: CRC Press, Inc.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645–673.

Byrne, D. B., Hattie, J. A., & Fraser, B. J. (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment. *Journal of Educational Research*, 80(1), 10–18.

Cano – Garcia, F. J., Padilla – Munoz, E. M., & Carrasco – Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual burnout among burnout. *Personality and Individual Differences*. 38, 929 – 940.

Chan, D. (2010). Teacher Burnout Revisited: Introducing Positive Intervention Approaches Based on Gratitude and Forgiveness. *Educational Research Journal*, 25, 2.

Chan, D.W., & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15–25.

Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teachers Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 2, 193-218.

Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62, 221–239.

Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Sage Publishers.



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

Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314.

Cohen, S. - Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.

Cole, M., & Cole, S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία και μέση παιδική ηλικία. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Cordes, C., & Dougherty, T. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review, 18*, 621-656..

Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research, 4*, 243-257.

Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology, 3*, 35 - 47.





Dunham, J., & Varma, V. (Eds). (1998). *Stress in teachers: Past, present, and future*. London: Whurr

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

Etzion, D. (1987). *Burnout: The hidden agenda of human distress*. Faculty of Management, Tel Aviv University.

Evers, W.J.G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25 (2), 131-148.

Ferguson, J. M., & Dorman, J. P. (2001). Psychosocial classroom environment and academic efficacy in Canadian high school mathematics classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 47, 276-279.

Fimian, M. J. (1984a). Organizational variables related to stress and burnout in community-based programs. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19(3), 202-210.

Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307-327.

Fraser, B. J. (1998a). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.

Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning Environments: Manual for learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (third vision), Western Australian Institute of Technology, Perth.



Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. & Hattie, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145–252.

Freiberg, H.J. (2005). Introduction. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Taylor & Francis.

Freiberg, H. J., & Stein, T. A (2005). Measuring, Improving and Healthy Learning Environments. In H. Jerome Freiberg (Ed) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*: London: Taylor & Francis.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.

Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28–35.

Friedman, I. A. (1995). Student behaviour patterns contributing to teacher burnout. *Journal of educational Research*, 84, 325-333.

Genoud, P.A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l' école primaire- Stress factors and burout in elementary school teachers. *Revue europeenne de psychologie appliqué*, 59, 37 – 45.

Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning Teachers Burnout in Queensland Schools: Association with Serious Intentions to Leave. *The Australian Education Researcher*, 33 (2), 61-75

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Addison-Wesley.



Golembiewski, R., & Munzenrider, R. (1984). An active and passive reaction to psychological burnout: Toward greater specificity in a phase model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 264-268.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorders: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching & Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 517-531

Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-Psychological Environments and Learning: A Quantitative Synthesis. *British Educational Journal* 7(1), 27-36.

Halbesleben, J.R.B., & Buckley, M.R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859-79.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of School*. Chicago: Midwest Administration Center.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the firstgrade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.



Hastings, R.P., & Bham, M.S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, (1) 115-127.

Haynes, N.M.; Emmons, C.; Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.

Hendrichson, B. (1979). Teachers Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning* 7 9(5), 37-39.

Hogan, R. L., & McKnight, M.A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education*, 10, 117-124.

Hughes, R. F. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12(2),288-298

Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.

Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After of job-related stress : Families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63-77.

Jimmieson, N. L., (2000). Employee reactions to behavioral control under conditions of stress: the moderating role of self efficacy. *Word & Stress*, 14 (3), 262-280.

Johnson, B. L. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 69-87.



- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, (5th ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Lehr, C. & Christenson, S. (2002) Best practices in promoting a positive school climate (σελ 929-947 , Best Practices in School Psychology IV (Eds Thomas & Grimes) National Association of School Psychologists, Bethesda MD.
- Lewis, C., Schaps, E., & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54, 15-21.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of Scholl Health*, 74, 274-283.
- Mac Gee- Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You don't have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallaw: Bowen & Rogers.
- Mahony, P., & Ilexhall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. New York: Routledge Falmer
- Marsh, H. W., Martin, A. J. and Cheng, J. H. S. (2008): A Multilevel Perspective on Gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1, 78-95.



Margianti, E. S., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2001). *Investigating the learning environment and students' outcomes at the university level in Indonesia*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Manual Research Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

Maslach, C., & Jackson, S. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.

Maslach, C. E., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397.

Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.

Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.



McKenzie, K.E. (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. A dissertation presented in partial fulfilment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy. Capella University

McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Miller, B. (2003). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Ν. Σμύρνη: Ελληνικό Ινστιτούτο Μελέτης και Έρευνας των Δυσκολιών Μάθησης

Moos, R., & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press  
Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual*, (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H., & Trickett, E. (1987). *Classroom environment scale manual: Second edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: Critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford

Ozdemir, Y. (2007). The role of Classroom Management in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2 (4), 256-262.

Pedersen, S. (1998). *Teacher Burn – out in America: A study of One Public and Two Private Schools in Iowa*. A thesis Presented to the Department of English. The Norwegian University of Sciences and Technology.



Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Washington, DC: Taylor & Francis.

Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hosp Community Psychiatry*, 29, 233-237

Piko, B.F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies* 43(3), 311-318.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal Disability, Development and Education*, 55, 61-76

Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J., & DiBella, J. (2004). Providence St. Mel school: How a school that works for African American students works. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216-235.

Kahn, L. H., Schneider, K. T., Jenkins – Henkelman, T. M., & Moyle, L.L. (2006). Emotional social support and job burnout among high – school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 793-807.

Karr, J. & Landerholm, E. (1991). *Reducing staff stress and burnout by changing staff expectations in dealing with parents*. Unpublished position paper.

5





Kokkinos, C.M. (2000). Professional burnout in Greek primary school teachers: Cross cultural data on the Maslach Burnout Inventory (MBI). *International Journal of Psychology*, 35, 249.

Kokkinos, C.M. (2002). Sources of stress in primary school teachers from Cyprus. In A. Gagatsis, L. Kyriakides, N. Tsagaridou, E. Ftiaka, & M. Koutsoulis (Eds), *Educational research in the era of globalization*. Proceedings of the 7th Conference of the Cyprus Pedagogical Society, Nicosia, 26–27 April 2002, (pp. 193–203). (In Greek).

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, 25-33

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008): A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1, 96–104.

Kristensen, T.S. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire—a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, 31(6), 438-449.

Mondal, J., Shrestha, S., & Bhaila, A. (2011). School Teachers: Job stress and Job Satisfaction, *International Journal of Occupational Safety and Health*, 1, 27–33.

Rapacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21

Raviv, A., Raviv, A., & Reize, E. (1993). Environmental approach used for evaluating an educational innovation. *Journal of Educational Research*, 86, 317–324.



Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., & Meerum-Terwogt, M. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences, 45*, 756-761.

Saavedra, D. E. and Saavedra, M. L. (2007). Women of Color Teaching Students of Color: Creating an Effective Classroom Climate Through Caring, Challenging, and Consulting. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 110, 75-83.

Sas, C., Boros, D., & Bonchis, E. (2011). Aspects of the burnout syndrome within the teaching staff. *Social and Behavioural Sciences, 11*, 266-270.

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). Professional Burnout. In MJ. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.) *Handbook of Work and Health Psychology*, 331-346.

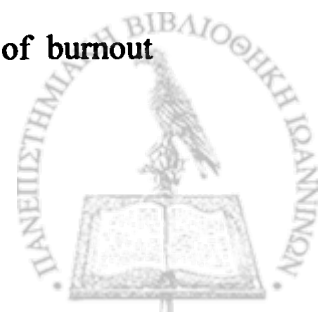
Shirom, A., & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression, and anxiety: A re-examination of the Burnout Measure. *Anxiety, Stress and Coping, 16*, 83-99.

Stern, G.G. (1970). *People in context: measuring person-environment congruence in education and industry*. New York

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Taris, T.W., Van Horn, J.E., Schaufeli, W. B., & Scheurs, P.J.G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping, 17 (1)*, 103-122.

Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 457-468.



Teddlie, J., & Meza, J. (2005) Using informal and formal measures to create classroom profiles. In H. Jerome Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*: London: Taylor & Francis.

Townsend, M. A. R., Moore, D. W., Tuck, B. F., & Wilton, K. M. (1998). Self-concept and anxiety in university students studying social science statistics within a co-operative learning structure. *Educational Psychology, 18*, 41-54.

Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress, 7*, 203-219.

Tyler, P., & Cushway, D. (1998). Stress and well-being in health - care staff: the role of negative affectivity and perceptions of job demand and discretion. *Stress Medicine, 14*, 99-107.

Van Horn, J.E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology, 29* (1), 91- 108.

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 1* (16), 1 - 89.

Van de Grift, W., Houtveen, T., & Vermeulen, C. (1997). Instructional Climate in Dutch Secondary Education School. *Effectiveness and School Improvement, 8*(4), 449-162.

Von Saldern, M. (1992). Lernen und Klassenklima [Learning and classroom climate]. In N. Guenter (Eds.), *Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen cognitive Verstehensstrukturen*, 366, 73-93.



Walberg, H. J. and Anderson, G. J. (1968): Classroom Climate and Individual Learning, In: *Journal of Educational Psychology*, 59, 6, 414-419.

Walberg, H.J. (1968). Teacher personality and classroom climate. *Psychology in the schools* 5,163-169.

Walberg, H.J. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. Farley & N.J.Gordon (Eds.), *Psychology and education: the state of the union* (pp. 81-108). Berkeley, CA: McCutchan.

Walberg, H., & Greenberg, R. (1997). Using the Learning Environment Inventory. *Educational Leadership*, 54(8), 554-565.

Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.

Watkins, D., & Hattie, J. (1990). Individual and contextual differences in the approaches to learning of Australian secondary school students. *Educational Psychology*, 10, 333-342.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of school Health*, 74, 293 - 299

Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31, 325 - 346.

Wubbels, T. - Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington, DC: Falmer.



Yan, Z. (2013). Why women cope better with stress than men: Oestrogen helps to block negative effects on the brain. *Health*, 8, 70-80.

Zahorik, J., Halbach, A., Ehrle, K., & Molnar, A. (2003). Teaching practices for smaller classes. *Educational Leadership*, 61(1), 75-77.

Zeman, A. (2001). The problem of unrepeatable consciousness. In: *Toward a science of consciousness. Thorverton Imprint Academic*, 124,(7),1263-1289.

Zulling, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M., & Ubbes, V., A., (2010) Scholl Climate: Historical Review. Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psycho educational Assessment*, 28 (2).



## **B) Ελληνική**

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181- 201.

Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία. Μέρος 3<sup>ο</sup>. *Διεργασίες ομάδας. Σύγκρουση. Ανάπτυξη και αλλαγή Κουλτούρας. Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ 105- 108.

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

Κόκκινος, Κ. Μ. (2004). Πηγές επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς Μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Ευαγγελίδου, Ε. Φτιάκα, Α. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, & Μ. Κουτσούλης (Επιμ.) *Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική. Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Πανκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 187-196.

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Λ., Κουμπιάς, Λ., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάφη, Β. (2000). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*.

Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα. Τόπος.



- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, (Β' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης: Μια Έρευνα για το Δημοτικό Σχολείο, *Νέα Παιδεία*, τ. 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ.95-103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπρούζος, Α. (2011). Η επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων δασκάλων: Μια εμπειρική μελέτη. Στο Ν.Παπαδάκης & Ν.Χανιώτης (Επιμ Έκδ), *Εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ι.Ε. Πυργιωτάκη* (σ.734-769). Αθήνα: Πεδίο.



Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Μ. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξη του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

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

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

Πασιαρδής, Π. (2002). *Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποτελέσματα τεσσάρων περιπτωσιακών μελετών*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολυχρονόπουλος, Μ. & Παπαστυλιανού, Α. (2007). *Εμπειρική μελέτη παραγόντων της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. σσ. 1056-1083 Στο συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Επιμ. Καψάλης, Γ.Δ. & Κατσίκης, Α.Ν. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 17-20.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, (Β' έκδοση). Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Χούπας, Ι. (2010). *Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον*. *Επιστημονικό Βήμα*, 1.







**Παράρτημα Α: Το ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης**  
**Α. ΚΑΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ**  
**ΤΑΞΗΣ**

Διάβασε προσεκτικά τις 24 προτάσεις και δίπλα τους σημείωσε x ανάλογα με το εάν ΣΥΜΦΩΝΕΙΣ ή ΔΙΑΦΩΝΕΙΣ. Βάλε χ στο ΣΥΜΦΩΝΩ σε όσες προτάσεις ισχύουν για την τάξη σας και x στο ΔΙΑΦΩΝΩ σε όσες προτάσεις περιγράφουν καταστάσεις που δεν ισχύουν στην τάξη σας. Παρακαλώ να τσεκάρεις ΣΥΜΦΩΝΩ ή ΔΙΑΦΩΝΩ σε όλες τις προτάσεις, ακόμη και σε αυτές που σου φαίνονται ότι μοιάζουν μεταξύ τους.

- |   |         |                          |         |                          |
|---|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| 1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα  | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 2. Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους                                   | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 3. Συχνά τα παιδιά συναγωνίζονται στο τρέξιμο                                   | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 4. Η σχολική δουλειά που κάνουμε είναι δύσκολη                                  | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 5. Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου                                       | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 6. Μερικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας                             | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 7. Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα»                                    | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα<br>μαθήματα τους άλλους | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 9. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια                | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 10. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου   | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 11. Η φετινή τάξη μας αρέσει  | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |
| 12. Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί                               | ΣΥΜΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> | ΔΙΑΦΩΝΩ | <input type="checkbox"/> |



13. Σε μερικούς κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν  
τόσο καλά όσο οι άλλοι
14. Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις
15. Όλα τα παιδιά είμαστε στενοί φίλοι
16. Σε μερικούς δεν αρέσει η τάξη μας
17. Πολλοί θέλουν να γίνεται πάντα το «δικό» τους
18. Μερικοί προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους
19. Η σχολική δουλειά είναι δύσκολη
20. Οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους
21. Η τάξη μας είναι ευχάριστη
22. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά
23. Μερικοί θέλουν πάντα να πρωτεύουν
24. Οι περισσότεροι τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις
25. Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ
- ΣΥΜΦΩΝΩ  ΔΙΑΦΩΝΩ



Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

**Β. ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ**

Παρακαλώ βαθμολογήστε τις παρακάτω δηλώσεις με βάση τη συχνότητα που αισθάνεστε ότι συμβαίνουν στον δάσκαλό/α σας, χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα. Κυκλώστε μόνο ένα βαθμό. Η αντιστοιχία είναι:

ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ

	<u>κάθε μέρα</u>	<u>Πολύ</u>	<u>εξαιρετικ</u> <u>ά συχνά</u>	<u>Κάποιες</u> <u>φορές</u>	<u>Σπάνια</u>	<u>εξαιρετικ</u> <u>ά σπάνια</u>	<u>Ποτέ</u>
1. Μου φαίνεται ότι νιώθει εξουθενωμένος/η (εντελώς κουρασμένος/η) από την δουλειά του/της	6	5	4	3	2	1	0
2. Νομίζω ότι νιώθει σαν να καταστρέφεται ό,τι έχει μέσα του/της, στο τέλος της χρονιάς	6	5	4	3	2	1	0
3. Μου μοιάζει σαν να έχει ξυπνήσει κουρασμένος/η το πρωί και να έχει μπροστά του/της μια δύσκολη μέρα	6	5	4	3	2	1	0
4. Πιστεύω πως μπορεί εύκολα να καταλάβει πώς νιώθουμε για όσα μας συμβαίνουν	6	5	4	3	2	1	0
5. Νιώθω ότι συμπεριφέρεται σαν να μην μας καταλαβαίνει καθόλου μας συμπεριφέρεται σαν να είμαστε αντικείμενα	6	5	4	3	2	1	0
6. Πιστεύω πως του/της είναι πολύ κουραστικό να δουλεύει με μαθητές όλη μέρα	6	5	4	3	2	1	0
7. Πιστεύω, πώς ο/η δάσκαλος/α μας αντιμετωπίζει πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα μας	6	5	4	3	2	1	0
8. Μου φαίνεται ότι νιώθει ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία	6	5	4	3	2	1	0
9. Νιώθω πώς επηρεάζει θετικά την ζωή μου μέσα από την διδασκαλία του/της	6	5	4	3	2	1	0
10. Μου φαίνεται ότι ίσως ήταν πιο ευαίσθητος/η πριν αρχίσει να διδάσκει	6	5	4	3	2	1	0



	ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ									
	<u>κάθε μέρα</u>	<u>Πολύ</u>	<u>επιπροσβλητικά</u>	<u>σπάνια</u>	<u>Κίτρινος</u>	<u>σοφός</u>	<u>Σπάνια</u>	<u>επιπροσβλητικά</u>	<u>σπάνια</u>	<u>Ποτέ</u>
11. Δείχνει ότι με τον καιρό αυτή η δουλειά τον/την κάνει πιο σκληρό/ή	6	5	4	3	2	1	0			
12. Πιστεύω ότι νιώθει γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα	6	5	4	3	2	1	0			
13. Φαίνεται να νιώθει απογοητευμένος/η από την δουλειά του/της	6	5	4	3	2	1	0			
14. Πιστεύω ότι εργάζεται πολύ σκληρά στο σχολείο	6	5	4	3	2	1	0			
15. Στην ουσία, φαίνεται να μην τον/την ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς από τους συμμαθητές μου	6	5	4	3	2	1	0			
16. Φαίνεται ότι του/της δημιουργεί μεγάλη ένταση που εργάζεται στενά με μαθητές	6	5	4	3	2	1	0			
17. Μπορεί να δημιουργεί μια άνετη ατμόσφαιρα (να νιώθουμε άνετα και ευχάριστα) με τους μαθητές του/της	6	5	4	3	2	1	0			
18. Στο τέλος της ημέρας, έχει καλή διάθεση έχοντας δουλέψει στενά με τους μαθητές του/της	6	5	4	3	2	1	0			
19. Νομίζω ότι νιώθει πως έχει καταφέρει πολλά αξιόλογα (σημαντικά) πράγματα σε αυτή τη δουλειά	6	5	4	3	2	1	0			
20. Φαίνεται να νιώθει ότι δεν αντέχει άλλο πια.....νιώθει πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι	6	5	4	3	2	1	0			



21. Φαίνεται να αντιμετωπίζει πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από την δουλειά του/της

6 5 4 3 2 1 0

22. Πιστεύω πως νιώθει ότι του/της ρίχνουμε ευθύνες για μερικά από τα προβλήματα μας

6 5 4 3 2 1 0

