ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών Παιδαγωγών: Διδακτικές Προσεγγίσεις.

Τσιάτση Σοφία

Ιωάννινα, 2019

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:

Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.

Μέλη:

Ελένη Μορφίδη, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.

Ιωάννης Φύκαρης, *Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.

Στη μητέρα μου, Ελένη..

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Με την ολοκλήρωσή της αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες, υπεύθυνους του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σπυρίδωνα- Γεώργιο Σούλη, για την πολύτιμη συμβολή του, στήριξη και καθοδήγησή του, τόσο μέχρι την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, όσο και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Ελένη Μορφίδη, Επίκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς και τον κ. Ιωάννη Φύκαρη, Επίκουρο καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, για την άψογη συνεργασία μας.

Θα ήθελα, ακόμα, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους διευθυντές των σχολείων αλλά και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας, που δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθειά τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα, τη μητέρα μου, Ελένη, στην οποία και αφιερώνω τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, για την αμέριστη στήριξή της στην προσπάθειά μου αυτή.

Περιεχόμενα

Περίληψη ……...8

Abstract ……..9

Πρόλογος……..10

Εισαγωγή..……11

ΜΕΡΟΣ Ά: Θεωρητική Προσέγγιση…….13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα……..13

1.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «ειδική αγωγή και εκπαίδευση»……..13

1.2. Ειδικός παιδαγωγός: Αποσαφήνιση του όρου- Καθήκοντα……..14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παρακίνηση και κίνητρα……....16

2.1. Η έννοια της παρακίνησης – Γενική θεώρηση……..16

2.1.1. Η έννοια των κινήτρων – Κατηγοριοποίηση……...17

2.2. Η παρακίνηση στον εργασιακό χώρο…….18

2.2.1. Τα εργασιακά κίνητρα…….19

2.3. Θεωρίες παρακίνησης- κινήτρων εργασίας……20

2.3.1. Οντολογικές θεωρίες……...21

2.3.2. Διαδικαστικές θεωρίες…….26

2.4. Κίνητρα και εκπαιδευτικοί…….28

2.4.1. Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος…….28

2.4.2. Τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών……29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η αυτοαποτελεσματικότητα……...32

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου……...32

3.2. Οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας……34

3.3. Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτοαποτελεσματικότητας……..35

3.4. Πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας……...37

3.5. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών……38

3.5.1. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση…….38

3.5.2. Παράγοντες διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών…….....39

3.5.3. Εκπαιδευτικοί με υψηλές και χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας……....40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επαγγελματική Εξουθένωση……...41

4.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου.....41

4.2. Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης……...45

4.3. Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης……47

4.3.1. Γενική θεώρηση……...47

4.3.2. Αιτιολογικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών……..48

4.3.3. Συμπτωματολογία και επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς……52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας…….55

5.1. Διεθνείς έρευνες…….55

5.2. Ελληνικές έρευνες…….....63

ΜΕΡΟΣ Ά: Ερευνητική Προσέγγιση……70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μεθοδολογία έρευνας……70

6.1. Σκοπός της έρευνας……70

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα……..70

6.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων……...71

6.4. Δειγματοληψία……...72

6.4.1. Γενικά σύνολα……72

6.4.2. Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ειδικοί παιδαγωγοί……73

6.5. Ερευνητικά εργαλεία – Τρόπος βαθμολόγησης, Εγκυρότητα, Αξιοπιστία……...75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα της έρευνας……80

7.1. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων 80

7.2. Τα κίνητρα των ειδικών παιδαγωγών……80

7.3. Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών……...82

7.4. Επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών…….83

7.5. Συσχέτιση κινήτρων και επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών……..85

7.6. Συσχέτιση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών……...92

7.7. Διερεύνηση των κινήτρων των ειδικών παιδαγωγών με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά……95

7.8. Διερεύνηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά……114

7.9. Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά ……123

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση- Συμπεράσματα.....131

8.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....131

8.2. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών……..147

8.3. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις.....150

Βιβλιογραφία……..152

ΜΕΡΟΣ Ί: Παράρτημα……..176

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγια……176

Παράρτημα 2: Πίνακες σχετικοί με το δείγμα της έρευνας……189

Παράρτημα 3: Περιγραφικά στατιστικά ερωτήσεων……..195

Τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών Παιδαγωγών: Διδακτικές Προσεγγίσεις

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Το στρες που βιώνουν, μπορεί σταδιακά να τους οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση, ένα πολυπαραγοντικό σύνδρομο, από το οποίο πάσχουν ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Η παρούσα εργασία διερευνά τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών σε συνάρτηση με τα κίνητρα και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αυτών, καθώς και με ορισμένα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Παράλληλα, εξετάζει αν υπάρχει διαφοροποίηση στα κίνητρα, τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και την επαγγελματική εξουθένωση ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 109 ειδικοί παιδαγωγοί και 109 εκπαιδευτικοί (ως ομάδα ελέγχου), οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και σε γενικά δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Αναφορικά με τα αποτελέσματα, προέκυψε ότι το πιο ισχυρό κίνητρο εργασίας των ειδικών παιδαγωγών είναι το «Φιλότιμο», και ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους, όπως επίσης, και η αίσθηση «Προσωπικής Επίτευξης» είναι σε υψηλά επίπεδα. Επιπρόσθετα, ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η σχέση εργασίας, η γονεϊκότητα, και η ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι επιδρούν στα κίνητρα, τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών. Τέλος, δεν εντοπίστηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα κίνητρα και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι βιώνουν περισσότερη «Συναισθηματική Εξάντληση» από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Λέξεις-κλειδιά: κίνητρα, προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, επαγγελματική εξουθένωση, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί

Motivation and self-efficacy beliefs as factors influencing special educators' occupational burnout: Teaching Approaches

Abstract

Teachers have one of the most stressful jobs. The stress they experience, can gradually lead them to occupational burnout, a multifactorial syndrome that more and more teachers suffer from, lately. This study aims to examine the occupational burnout levels of special education teachers in relation to their motivation, self-efficacy beliefs and some of their demographic characteristics. Alongside, this study investigates whether there is a differentiation in motivation, self-efficacy beliefs, and occupational burnout between special educators and teachers working in general education. 109 special educators and 109 teachers (as a control group), working in special education schools as well as in elementary schools throughout Greece, took part in the survey. A two-part self-referral questionnaire was used as a research tool. The data was processed using the SPSS statistical packet. Results indicated that special educators are mostly motivated at work by their "sense of duty", and that their self- efficacy beliefs, as well as their sense of personal accomplishment are high. Furthermore, some personal characteristics, such as age, work relationship, parenthood and hobbies affect special educators' work motivation, self-efficacy beliefs and occupational burnout. Finally, there was no differentiation between special educators and teachers regarding their motivation and self-efficacy beliefs. However, it was revealed that, in terms of occupational burnout, teachers feel more "Emotional Exhausted" than special educators.

Key words: motivation, self-efficacy beliefs, occupational burnout, special educators, teachers

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών: Διδακτικές προσεγγίσεις» πραγματεύεται δύο σημαντικούς παράγοντες που, με βάση τη θεωρία, ασκούν επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών, δηλαδή, τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών, και, μάλιστα, στη βάση των παραγόντων των κινήτρων και των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους, έχει διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα, κάτι που συνιστά πρόκληση και αυξάνει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ερευνητική, λοιπόν, ενασχόληση με το ζήτημα αυτό, καθορίστηκε από το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω ενημέρωση και αναζήτηση, ανταποκρίνεται, όμως, και στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας.

Το πρώτο και θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια, από τα οποία, στα τέσσερα πρώτα γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών που μελετώνται (ειδική αγωγή- ειδικός παιδαγωγός, κίνητρα, προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, επαγγελματική εξουθένωση) και στο πέμπτο γίνεται αναφορά σε διεθνείς και ελληνικές έρευνες, σχετικές με τα αντικείμενα αυτά, καθώς και τα ευρήματά τους.

Το δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το έκτο κεφάλαιο, όπου περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, αλλά και του τρόπου βαθμολόγησής τους. Περιλαμβάνει, ακόμα, το έβδομο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στα αποτελέσματα της έρευνας, και, τέλος, το όγδοο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών, και των εκπαιδευτικών γενικότερα, καθώς και τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο, επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού άγχους, με αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του ατόμου. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, υπήρξε το αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, οι οποίοι προσπάθησαν να την ερμηνεύσουν αναπτύσσοντας διάφορα θεωρητικά μοντέλα, στη βάση της αλληλεπίδρασης προσωπικότητας- περιβάλλοντος. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να πλήξει όλες τις ομάδες των εργαζόμενων. Η Ελλάδα, μάλιστα, καταλαμβάνει την πρώτη θέση στην Ευρώπη, στο εργασιακό άγχος, με ποσοστό 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση, ωστόσο, πλήττει περισσότερο όσους ασχολούνται με ανθρωπιστικά και κοινωνικά επαγγέλματα, ένα από τα οποία είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, έχει αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, επειδή ολοένα και περισσότερο, αυξάνεται ο αριθμός αυτών που πλήττονται από στρες και καταλήγουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), η εκπαίδευση είναι ένας χώρος στον οποίο σημειώνονται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και όπως υποστηρίζουν οι Johnson et al. (2005) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα τρία πιο στρεσογόνα επαγγέλματα σε παγκόσμιο επίπεδο, με τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης να ελλοχεύει, αν και η κοινή γνώμη το θεωρεί από τα πλέον προνομιούχα, εξαιτίας των παρατεταμένων διακοπών και του μικρού ωραρίου εργασίας. Ο Friedman (2000) περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ως μια διαδικασία, κατά την οποία τα υψηλά επίπεδα ιδεαλισμού των αρχαρίων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην εκπαίδευση, έρχονται αντιμέτωπα με μια πραγματικότητα της τάξης πολύ διαφορετική, με αποτέλεσμα να δημιουργείται χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους και την αποτελεσματικότητά τους στην πράξη.

Η επαγγελματική εξουθένωση, βέβαια, δεν πλήττει μόνο τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αλλά αποτελεί και ένα φαινόμενο παγκόσμιο, κάτι που έχει αυξήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, με αποτελέσματα απογοητευτικά για τη ψυχοσωματική και συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Στις Η.Π.Α. ένα ποσοστό 25%, εγκαταλείπει το επάγγελμα πριν από το τρίτο έτος, ενώ το 40% τα πρώτα πέντε χρόνια (Milner & Woolfolk Hoy, 2003). Στη Γερμανία λιγότερο από το 10% των εκπαιδευτικών παραμένει μέχρι τη συνταξιοδότηση στο επάγγελμα,

ενώ στη Μ. Βρετανία ο αριθμός αυτών που το εγκαταλείπει, είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό αυτών που μένουν για συνταξιοδότηση (MacDonald, 1999).

Στην Ελλάδα, αντίθετα, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι χαμηλά, όπως υποστηρίζουν οι Kantas και Vassilaki (1997). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006), σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγαν σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η οποία έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι μέτρια, αναφορικά με τη συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης και χαμηλά με την αποπροσωποποίηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, συνάδουν και με αυτά των Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλου (2007), σύμφωνα με τα οποία, τα γενικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι μέτρια έως χαμηλά.

Το ίδιο ισχύει και για τους ειδικούς παιδαγωγούς στην Ελλάδα, των οποίων τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται χαμηλότερα σε σχέση με αυτά των συναδέλφων τους, στη Βόρεια Αμερική και Ευρώπη, όπως καταδεικνύει η έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2008). Σε συμφωνία βρίσκεται και η έρευνα της Τσαγκανέλια (2016), η οποία κατέδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν, σε γενικές γραμμές, χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση. Αντίστοιχα, είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτά των Καλύβα, Καραγιάννη, Τζιάστα, Τσοντάκη και Χατζηαλεξιάδου (2007) και των Κολιάδης και συν. (2003).

ΜΕΡΟΣ Ά: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα

1.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «ειδική αγωγή και εκπαίδευση»

Πριν από τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και του βαθμού που αυτή συναρτάται με τα κίνητρα και την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητάς τους, θα ήταν σκόπιμο να γίνει αποσαφήνιση του όρου «ειδική αγωγή και εκπαίδευση», να προσδιοριστεί το περιεχόμενο και οι σκοποί που αυτή εξυπηρετεί καθώς και το επίπεδο ανάπτυξής της στην Ελλάδα, σήμερα. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στο ρόλο και το έργο που επιτελεί ο ειδικός παιδαγωγός.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το άρθρο 1 του Ν. 3699/2008 η **«ειδική αγωγή και εκπαίδευση»** ορίζεται σήμερα ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται, επίσης, να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη». Επισημαίνεται, ακόμη, ότι: «η ειδική αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκει: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, β) τη βελτίωση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο και γ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν». Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική και τεχνική-επαγγελματική, παρέχεται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία κατά περίπτωση οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και

ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών. ‘Οσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν οι εξής δομές: οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), τα τμήματα ένταξης που υπάγονται στο γενικό σχολείο, όπως επίσης και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, και, τέλος, ο θεσμός της κατ’ οίκον διδασκαλίας (Στασινός, 2001).

Οι υπηρεσίες που παρέχει η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ποικίλες: διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αξιολόγηση, παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, αγωγή λόγου, μεταφορά και μετακίνηση.

1.2. Ειδικός παιδαγωγός: Αποσαφήνιση του όρου- Καθήκοντα

Ο ειδικός παιδαγωγός, ως εξειδικευμένο προσωπικό στην ειδική αγωγή, ασχολείται με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Είναι το απόλυτα καταρτισμένο άτομο να ασχοληθεί με ό,τι αφορά την Ειδική Παιδαγωγική σε δημόσιο ή ιδιωτικό χώρο φοίτησης παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος. Η πιο σημαντική, ωστόσο, από όλες τις διαστάσεις είναι αυτή που σχετίζεται με το διδακτικό έργο, στα πλαίσια του οποίου ο ειδικός παιδαγωγός καταρτίζει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εξειδικευμένο ομαδικό για τους μαθητές με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σκοπό την πρόληψη, αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (Shirin, 1999). Η διδασκαλία που παρέχει σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να διεξαχθεί είτε σε γενική τάξη, είτε σε τμήματα ένταξης είτε σε ειδική τάξη. Σύμφωνα με την Wasburn-Moses (2005),

> Στη γενική τάξη παίρνει τη μορφή συνδιδασκαλίας, με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ενώ σε ξεχωριστό χώρο ο ειδικός παιδαγωγός εφαρμόζει κάποιο εναλλακτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, προσαρμοσμένο στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Μέρος των καθηκόντων του ειδικού παιδαγωγού αποτελεί η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή, καθώς και η αξιολόγηση στη διάρκεια της εφαρμογής των προγραμμάτων στήριξης, με στόχο την ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή των διδακτικών στόχων. (σ. 154)

Μια άλλη διάσταση του έργου του ειδικού παιδαγωγού είναι αυτή της ενημέρωσης που παρέχει στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και η εποπτεία που ασκεί στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ο ειδικός παιδαγωγός, ακόμα, «συντονίζει το έργο όλων, όσων εμπλέκονται στα προγράμματα παρέμβασης, διατηρώντας ένα δίκτυο επαφών με τις αρμόδιες υπηρεσίες, διοικητικές, ιατροπαιδαγωγικές και άλλες» (York- Barr et al., 2005, σ. 198).

Τέλος, σημαντική είναι και η διάσταση του συμβούλου, με αποδέκτες μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί τη συνεκπαίδευση, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού καθορίζεται και διαρθρώνεται με βάση τους άξονες: διδασκαλία, αξιολόγηση, επικοινωνία (Fisher et al., 2003). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο, έχει διαμορφωθεί μια νέα αντίληψη για τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού. Σύμφωνα με αυτήν, η σημαντικότερη διάσταση του έργου του είναι η συμβουλευτική (Forlin, 2001b) που «μετατρέπει τον ειδικό παιδαγωγό από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε συνεργάτη του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, με τον οποίο από κοινού σχεδιάζει την παρέμβαση, συνδιδάσκει και συναξιολογεί» (Klinger & Vaughn, 2002, σ. 29).

Την άποψη για το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής, που καλείται να υποδυθεί ο ειδικός παιδαγωγός, συμμερίζεται και ο Σούλης (2002), ο οποίος υποστηρίζει ότι «το συμβουλευτικό του έργο έχει πολλούς αποδέκτες: μαθητές, γονείς παιδιών με αναπηρία αλλά και χωρίς αναπηρία, το προσωπικό του σχολείου και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της ένταξης» (σ. 239).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παρακίνηση και κίνητρα

2.1. Η έννοια της παρακίνησης – Γενική θεώρηση

Κατά καιρούς, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ορισμού και προσδιορισμού της έννοιας της παρακίνησης και οι περισσότεροι ορισμοί που δόθηκαν, τη συσχετίζουν με παράγοντες, οι οποίοι «κινητοποιούν και κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά» (Κουφίδου, 2001, σ. 106-107). Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011), παρακίνηση είναι οι διεργασίες/διαδικασίες, που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση, και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου, για την κατάκτηση ενός στόχου. Η **ένταση** αναφέρεται στο επίπεδο της προσπάθειας, στο πόσο, δηλαδή, σκληρά προσπαθεί ένα άτομο. Η **κατεύθυνση**, δηλώνει την κατεύθυνση στην οποία διοχετεύεται η προσπάθεια, ενώ η **επιμονή** στον χρόνο προσπάθειας του ατόμου.

Παρεμφερής ορισμός δόθηκε από τον Atkinson (1964, όπ. αναφ. στο Μασούρας, 2016), ο οποίος όρισε την παρακίνηση, ως «την άμεση επιρροή στο σθένος, στην κατεύθυνση και στην επιμονή προς μια πράξη» (σελ. 17).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε και άλλους ορισμούς. Σύμφωνα με αυτούς, παρακίνηση είναι «η κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η παρώθηση (drive)» (Baron, 1991, σελ. 3). «Το σύνολο διαδικασιών, που δίνουν στη συμπεριφορά, την ενέργεια και την κατεύθυνση που έχει» (Reeve, 2005, σελ. 6). «Μια εσωτερική διαδικασία, που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και υποστηρίζει τη συμπεριφορά και, ιδιαίτερα, τη συμπεριφορά με προσανατολισμένους στόχους (goal directed)» (Robert, 1991, σελ. 3).

Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), στον κλάδο της ψυχολογίας ο όρος «παρακίνηση» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «κίνητρα συμπεριφοράς», έννοια η οποία αναφέρεται στην «εσωτερική δύναμη, που παρακινεί ή παρωθεί τον οργανισμό, σε κάποια μορφή ενέργειας και δεν εμπεριέχει το στοιχείο του υποκρυπτόμενου και ετεροκαθοριζόμενου, αλλά του εσωτερικά αναδυόμενου» (σελ. 40). Είναι και ο λόγος που οι μελετητές προτίμησαν τον όρο «παρακίνηση» από τον όρο «υποκίνηση» που είναι φορτισμένος με αρνητικό περιεχόμενο και εμπεριέχει το στοιχείο της σκόπιμης καθοδήγησης (Camilleri, 2007, σελ. 356). Ο όρος «υποκίνηση» ισοδυναμεί με ετεροκαθορισμό της συμπεριφοράς, που στον χώρο της εργασίας ειδικά, έχει την έννοια της χειραγώγησης. Πιο ευδόκιμος όρος θεωρείται η «παρώθηση» επειδή υποδηλώνει τη λήψη αποφάσεων σε καθεστώς ελεύθερης βούλησης.

2.1.1. Η έννοια των κινήτρων – Κατηγοριοποίηση

Τον όρο «κίνητρο» τον συναντάμε για πρώτη φορά το 1930, οπότε και τον βρίσκουμε σχεδόν σε όλους τους τομείς, που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, την οικονομία, την πολιτική κ.α.

Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, «κίνητρο» είναι οτιδήποτε υποκινεί, κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση το άτομο. Ως κίνητρα, αντίστοιχα, ορίζονται παράγοντες, εσωτερικοί ή εξωτερικοί, που ανεβάζουν το επίπεδο δραστηριοποίησης του ανθρώπινου οργανισμού και τον κινητοποιούν ώστε να πραγματοποιήσει έναν σκοπό.

Για τον Weiner (1992, όπ. αναφ. στο Σμυρναίου & Κουτσίδου, 2014), «το κίνητρο αποτελεί την επιθυμία ενός ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους» (σελ. 4).

Σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999), «κίνητρο είναι οτιδήποτε μπορεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά ή να οδηγήσει τη δράση» (σελ. 63).

Ο Brophy (2004) αναφέρει ότι «τα κίνητρα ερμηνεύονται, συνήθως, ως γενικές ανάγκες ή επιθυμίες που ενεργοποιούν τους ανθρώπους να ξεκινήσουν μία σειρά από σκόπιμες δράσεις» (σελ. 4).

Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) υποστηρίζει πως «τα κίνητρα είναι είδος εσωτερικής κίνησης που ωθεί κάποιον να κάνει πράγματα προκειμένου να επιτευχθεί κάτι» (σελ. 239).

Συμπερασματικά, τα κίνητρα μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ή στην τροποποίηση μιας συμπεριφοράς και να ωθούν το άτομο από μέσα ή να το έλκουν από έξω. Πηγή, δηλαδή, προέλευσης των κινήτρων, μπορεί να είναι τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον του, οπότε αντίστοιχα διαμορφώνονται τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα. Τα **εσωτερικά κίνητρα** είναι οι ενδογενείς παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του ατόμου και πηγή κινητοποίησης στο ίδιο το άτομο. Τα **εξωτερικά**, αντίθετα, **κίνητρα** σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες ενεργοποίησης της συμπεριφοράς του ατόμου και πηγή κινητοποίησης στο περιβάλλον.

Ενδογενείς παράγοντες μπορεί να είναι οι ανάγκες και οι επιθυμίες ενός ατόμου, ενώ οι εξωγενείς, διάφορες αμοιβές. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται στην εμπλοκή των ατόμων σε δραστηριότητες, που του δημιουργούν θετικά συναισθήματα, όπως είναι η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση. Τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν

από το ειλικρινές ενδιαφέρον του ατόμου για μια δραστηριότητα και την αίσθηση ότι αυτό που κάνει, αξίζει τον κόπο (χόμπι).

Τα κίνητρα μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε ως εξής:

Πρωτογενή κίνητρα: είναι έμφυτα και συνυφαίνονται με τη βιολογική υπόσταση του ανθρώπου, ως ζωντανού οργανισμού. Τέτοια είναι: ο ύπνος, η δίψα, η πείνα.

Γενικά κίνητρα: είναι, επίσης, έμφυτα, αλλά μη βιολογικά, όπως είναι το κίνητρο της περιέργειας.

Δευτερογενή κίνητρα: είναι τα επίκτητα κίνητρα, που σχετίζονται με την υπόσταση του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος, όπως είναι το κίνητρο ασφάλειας, το κίνητρο κύρους και το κίνητρο επιτυχίας.

Σύμφωνα με μια άλλη παρεμφερή κατηγοριοποίηση, υπάρχουν οι εξής τύποι κινήτρων:

Τα φυσιολογικά κίνητρα (έμφυτα, βασικά ή βιογενή), είναι σύμφυτα με τη βιολογική δομή του οργανισμού και τη λειτουργία της εξασφάλισης της οργανικής ισορροπίας (Ferreira, Cardosob & Abrantese, 2011). Φυσιολογικά κίνητρα είναι η δίψα, η πείνα, η σεξουαλικότητα και η αναπνοή.

Τα κοινωνικά κίνητρα (κοινωνικογενή), τα οποία αποκτώνται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και διαφέρουν από άτομο σε άτομο και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Το πιο σπουδαίο είναι η επιθυμία του ατόμου να είναι αποδεκτό και να εκτιμάται από τους άλλους (Ferreira et al., 2011).

Το γνωστικό κίνητρο , το οποίο αντιπροσωπεύει τις ανάγκες της πληροφόρησης και της γνώσης που πηγάζουν από την περιέργεια και την εξερευνητική δραστηριότητα.

2.2. Η παρακίνηση στον εργασιακό χώρο

Η παρακίνηση ως βασική ψυχολογική διαδικασία, δεν αφορά μόνο τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά επεκτείνεται και στις σχέσεις ανθρώπων – οργανισμών. Η παρώθηση των εργαζόμενων αποτελεί βασική παράμετρο της επιβίωσης ενός οργανισμού, δημόσιου ή ιδιωτικού, με άμεσες επιπτώσεις στην πτώση της παραγωγικότητας, όταν είναι χαμηλού βαθμού και όταν η θέληση για εργασία ακολουθεί φθίνουσα πορεία. Το ζήτημα της παρακίνησης, είναι το πιο πολυσυζητημένο της εργασιακής ψυχολογίας, όπως επίσης και της διοίκησης των ανθρώπινων

πόρων, και αυτό γιατί συναρτάται άμεσα με την απόδοση των εργαζόμενων, και είναι η πιο βασική από τις τρεις συνολικά παραμέτρους που την καθορίζουν: τις εργασιακές ρυθμίσεις (τεχνολογία- οργάνωση), την ικανότητα (γνώσεις, δεξιότητες) και την παρακίνηση (Χυτήρης, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η παρακίνηση στην εργασία αναφέρεται στην προσπάθεια των εργαζόμενων να αποδώσουν σε κάποιο έργο που αναλαμβάνουν. Θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς, προς τους στόχους, που η υλοποίησή τους, συνεπάγεται την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζόμενων. Με βάση τη διαδικασία της παρώθησης- κινητοποίησης, οι ανάγκες δημιουργούν κίνητρα και τα κίνητρα οδηγούν στη στοχοθέτηση. Αναπτύσσοντας οι άνθρωποι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, πετυχαίνουν τους στόχους τους, ενώ η κατάκτηση των στόχων αντίστοιχα, οδηγεί στην ικανοποίηση των αναγκών και στην εξασθένηση της δύναμης των κινήτρων. Συμπερασματικά, η διαδικασία της παρακίνησης περιλαμβάνει το σύνολο των σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία της, τις ανάγκες, τα κίνητρα και τους στόχους. Σύμφωνα με τον Vroom (1964, όπ. αναφ. στο Γαλανάκης, 2009, σελ. 82), «παρακίνηση είναι οι διαδικασίες που κατευθύνουν τις επιλογές του ατόμου, ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους εκούσιας δράσης». Με βάση τον Κάντα, (1998), η κινητοποίηση είναι μια εσωτερική διαδικασία του ατόμου, που έχει σχέση με τις αξίες και τις προσδοκίες του, δεν ταυτίζεται με τον καταναγκασμό και εξαρτάται από τον οργανισμό, να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες, που θα κατευθύνουν τους εργαζόμενους σε καταστάσεις υψηλών κινήτρων.

2.2.1. Τα εργασιακά κίνητρα

Είναι οι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τον εργαζόμενο, τόσο στη διαδικασία επιλογής του επαγγέλματός του, όσο και αργότερα στην άσκηση του έργου.

Τα εσωτερικά κίνητρα είναι οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο επιλέγει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Σχετίζονται με τους στόχους, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Διαφέρουν από άτομο σε άτομο, γιατί όλα τα άτομα δεν έχουν τις ίδιες επαγγελματικές αξίες και τις ίδιες προσδοκίες από το επάγγελμα που ασκούν. Σύμφωνα με τον Maslow (1943,1970), τα πιο ισχυρά εσωτερικά κίνητρα είναι: οι οικονομικές απολαβές, η σταθερότητα της θέσης, η αυτονομία στην εργασία, η άσκηση επιρροής στους άλλους, η προσωπική προβολή (κύρος) και η γρήγορη ανέλιξη (προοπτική). Όσον αφορά τώρα τα εξωτερικά κίνητρα, τους εξωγενείς, δηλαδή, παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο εργασίας και διαμορφώνουν την εργασιακή συμπεριφορά, επηρεάζοντας την

αποδοτικότητα των εργαζόμενων, οι Mc Cormick και IIgen (1985) δίνουν τον εξής ορισμό: «κίνητρα εργασίας είναι οι συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών, που σχετίζονται με τα εργασιακά περιβάλλοντα» (σελ. 268). Όπως, όμως, υποστηρίζει ο Bandura (1969, όπ. αναφ. στο Γαλανάκης, 2009), η αποδοτικότητα των εργαζόμενων εξαρτάται και από τις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τις ικανότητές του, που τον οδηγούν σε αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του. Η προσδοκία μάλιστα αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη, κίνητρο που οδηγεί τα άτομα στον καθορισμό των στόχων, της προσπάθειας που θα καταβάλουν και του χρόνου τον οποίο θα αφιερώσουν.

2.3. Θεωρίες παρακίνησης- κινήτρων εργασίας

«Οι θεωρίες των κινήτρων της εργασίας αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας, με ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζόμενων, επειδή επικεντρώνονται στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και στους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν» (Παπάνης – Ρόντος, 2005, σελ. 48).

Κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες παρακίνησης των εργαζόμενων, με διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά. Αυτές μπορούμε να τις εντάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) τις οντολογικές ή περιεχομένου, και β) τις μηχανιστικές ή διαδικαστικές. Οι οντολογικές επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, έχουν αντικείμενο μελέτης τις ανθρώπινες ανάγκες και δίνουν απάντηση στα ερωτήματα, ποιες είναι αυτές, πώς ιεραρχούνται και πώς οι άνθρωποι προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν. Σε αυτές ανήκουν: η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943), η θεωρία ERG του Alderfer (1969), η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959), η θεωρία x και y του McGregor (1960) και η θεωρία των αναγκών του McClelland (1953). Οι οντολογικές, δηλαδή, θεωρίες διερευνούν τη φύση της παρακίνησης.

«Οι διαδικαστικές θεωρίες, με τη σειρά τους, εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης. Επικεντρώνονται στη συμπεριφορά των εργαζόμενων και στις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την απόδοσή τους» (Παπάνης- Ρόντος, 2005, σελ. 48). Στις διαδικαστικές ανήκουν: η θεωρία της δικαιοσύνης (Adams, 1965), η θεωρία των προσδοκιών (Vroom, 1964), η θεωρία της στοχοθέτησης (Locke, 1968) και η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977).

Σύμφωνα με μια άλλη κατηγοριοποίηση των Πλατσίδου και Γωνίδα (2005), υπάρχουν τρεις κατηγορίες θεωριών κινήτρων: α) οι ανθρωπιστικές ή θεωρίες προσωπικότητας, β) οι γνωστικές, και γ) οι συμπεριφορικές.

2.3.1. Οντολογικές θεωρίες

Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943)

Ο Abraham Maslow, κύριος εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, δέχεται ως κύρια πηγή παρώθησης, την *αυτοενεργοποίηση* (Κωσταρίδου, Ευκλείδη, 1999, όπ. αναφ. στο Γαλανάκης, 2009), η οποία εδράζεται στην ικανοποίηση κάποιων αναγκών, που αποτελούν κίνητρο για δράση. Ο Maslow ταξινομεί τις ανάγκες σε πέντε ομάδες, ιεραρχώντας τες με γνώμονα την ισχύ τους (Βλ. Σχήμα 1). Στη βάση βρίσκονται οι πιο ισχυρές και προς τα πάνω ακολουθούν οι λιγότερο ισχυρές. Πρόκειται για τις βιολογικές, τις ανάγκες για ασφάλεια, τις κοινωνικές, τις ανάγκες για εκτίμηση και την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Κατά τον Maslow, «για να εμφανιστεί μια κατηγορία αναγκών, δηλαδή για να αποτελέσει κίνητρο για δράση, πρέπει να ικανοποιηθεί, έστω και εν μέρει, το αμέσως κατώτερο επίπεδο» (Χατζηπαντελή, 1999, σελ. 64-65). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες αναγκών (προς την κορυφή) εντάσσονται στις ανάγκες ανάπτυξης, ενώ οι τρεις πρώτες στις ανάγκες έλλειψης. Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, αν και δεν αναπτύχθηκε για να εφαρμοστεί στον εργασιακό χώρο, υπήρξε η βάση για την εφαρμογή διάφορων συστημάτων παρακίνησης των εργαζόμενων.

Σχήμα 1: Η θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών του Maslow (1943) (Γκορέζης, 2016)

Η αυτοπραγμάτωση βρίσκεται στο υψηλότερο ιεραρχικά σημείο, και ο Maslow (1954) ορίζει την τάση αυτοπραγμάτωσης, ως «την επιθυμία του ατόμου να γίνει, όλα όσα είναι ικανό να γίνει» (σελ. 46). Κατά τον ίδιο, η ανθρώπινη συμπεριφορά κινείται από τον αγώνα του ανθρώπου να καταστεί πιο δημιουργικός, αποτελεσματικός, ευφάνταστος, να αναπτύξει, δηλαδή, στο έπακρο τις ικανότητές του.

Η θεωρία ERG του Alderfer (1969)

Η θεωρία ERG του Αμερικανού ψυχολόγου Alderfer, συνιστά μια τροποποιημένη εκδοχή της θεωρίας του Maslow. Ο Alderfer κατατάσσει τις ανάγκες σε τρεις ομάδες: τις ανάγκες ύπαρξης, τις ανάγκες σχέσεων στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος και τις ανάγκες ανάπτυξης (Βλ. Σχήμα 2). Ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των τριών αγγλικών λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών: Existence, Relatedness, Growth. Βασικό σημείο διαφοροποίησης της θεωρίας του Alderfer από αυτήν του Maslow, είναι ότι δεν υπάρχει σειρά στην ικανοποίηση των αναγκών. Η ανθρώπινη συμπεριφορά, επίσης, μπορεί να καθορίζεται από την ταυτόχρονη ύπαρξη διαφορετικών αναγκών, ενώ η ικανοποίηση μιας ανάγκης δεν συνεπάγεται de facto και μείωση της έντασής της. Μπορεί, επίσης, να υπάρξει οπισθοδρόμηση. «Αν, δηλαδή, το άτομο δεν ικανοποιήσει ανάγκες ανώτερου επιπέδου μπορεί να μεταβεί σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου» (Κάντας, 1998, σελ. 52-53).

Σχήμα 2: Η θεωρία ERG του Alderfer (1969) (Γκορέζης, 2016)

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966)

Σύμφωνα με τον Herzberg, στο εργασιακό περιβάλλον υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων που καθορίζουν τη συμπεριφορά του εργαζόμενου και το αν αυτός εισπράττει ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια από την εργασία του (Βλ. Σχήμα 3). Πρόκειται για τους παράγοντες, που συντελούν στο να είναι ο εργαζόμενος ευνοϊκά διατεθειμένος, απέναντι στην εργασία που κάνει, και να νιώθει ικανοποίηση από αυτή και για τους παράγοντες που προκαλούν δυσμενή στάση του εργαζόμενου απέναντι στην εργασία του και δυσαρέσκεια. Τους ευνοϊκούς, τους ονόμασε «υποκινητικούς» (Μπόκα- Καρτέρη, 2003, σελ 30), ή κίνητρα (motivators) επειδή «είναι αποτελεσματικοί, ως προς το να παρωθούν το άτομο σε καλύτερη επίδοση και μεγαλύτερη προσπάθεια» (Herzberg, 1966, σελ. 74). Οι υποκινητικοί αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας και κατά τον Herzberg είναι εσωγενείς:

- Τα επιτεύγματα
- Η αναγνώριση του έργου
- Η υπευθυνότητα (ευθύνη- εξουσία για την υλοποίηση ενός έργου)

Οι παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης αναφέρονται στο περιβάλλον εργασίας, είναι, δηλαδή, εξωγενείς. Αυτοί είναι:

- Οι χρηματικές απολαβές
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις
- Οι συνθήκες εργασίας
- Η πολιτική και η διοίκηση της επιχείρησης (ο τρόπος, δηλαδή, οργάνωσης και διεύθυνσης

Οι παράγοντες υγιεινής στην ουσία «περιγράφουν το περιβάλλον και συντελούν στην πρόληψη δυσαρέσκειας από την εργασία ενώ έχουν πολύ μικρή επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων» (Herzberg, 1960, σελ. 74).

Κατά τον Herzberg, οι παράγοντες υγιεινής δεν έχουν παρακινητική δύναμη που θα οδηγήσει στην αύξηση της απόδοσης των εργαζόμενων, είναι όμως απαραίτητη προϋπόθεση για να μη δημιουργηθεί δυσαρέσκεια και για να έχουν παρακινητική δύναμη οι παράγοντες παρακίνησης.

Σχήμα 3: Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966) (Κέφης, 2017)

Η θεωρία Χ και Ψ του McGregor (1960)

Ο McGregor για να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά στο εργασιακό περιβάλλον διατύπωσε δύο θεωρίες: τη θεωρία Χ, που συνιστά μια απαισιόδοξη προσέγγιση της ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τη θεωρία Ψ, που συνιστά μια αισιόδοξη προσέγγισή της. Και οι δύο θεωρίες στηρίζονται σε υποθέσεις, σχετικά με την ανθρώπινη φύση και παρώθηση.

Η θεωρία Χ βασίζεται στις εξής υποθέσεις:

Α) Οι περισσότεροι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την τάση να αποφεύγουν την εργασία.

Β) Δεν έχουν φιλοδοξίες, δε θέλουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και προτιμούν να καθοδηγούνται.

Γ) Έχουν μικρή ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Δ) Δραστηριοποιούνται μόνο για την ικανοποίηση βασικών αναγκών.

Ε) Πρέπει να ελέγχονται και να εξαναγκάζονται για να επιτυγχάνονται οι στόχοι που τίθενται στο εργασιακό περιβάλλον.

Η θεωρία Ψ βασίζεται στις εξής υποθέσεις:

Α) Για κάποιους ανθρώπους η εργασία είναι τόσο φυσική, όσο και το παιχνίδι, αρκεί να ευνοούν οι συνθήκες.

Β) Η ικανότητά τους επίλυσης των προβλημάτων είναι μεγάλη.

Γ) Δραστηριοποιούνται για να ικανοποιήσουν όλα τα επίπεδα αναγκών.

Δ) Διακρίνονται για τον αυτοέλεγχό τους, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι.

Ε) Αυτοκαθοδηγούνται και μπορεί να γίνουν δημιουργικά χωρίς εξαναγκασμό.

Η θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (1953)

Με βάση τη θεωρία των τριών αναγκών (three needs theory) του McClelland, υπάρχουν τρεις επίκτητες ανάγκες, που λειτουργούν ως κίνητρα εργασίας:

- Η ανάγκη για επίτευξη- nAch (need for achievement). Η επιθυμία, δηλαδή, του ατόμου να έχει υψηλή απόδοση και να διαπρέπει στην εργασία. Αποτελεί χαρακτηριστικό ατόμων με ανταγωνιστική συμπεριφορά που θέλουν πάντοτε να πετυχαίνουν τους στόχους τους.
- Η ανάγκη για ισχύ- nPow (need for power). Η επιθυμία, δηλαδή, του ατόμου, να ασκεί επιρροή, εξουσία και έλεγχο σε άλλα άτομα και να έχει ηγετικό ρόλο.
- Η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις- nAff (need for affiliation). Το άτομο «επιδιώκει την αγάπη, τη στοργή, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την ένταξή του σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες, με την παράλληλη αποδοχή του από αυτές» (Μπουραντάς, 2002, σελ. 279).

Από τις τρεις ανάγκες, αυτή που διερευνήθηκε και μελετήθηκε περισσότερο είναι η ανάγκη για επίτευξη, γι' αυτό και η θεωρία των επίκτητων αναγκών ονομάζεται και θεωρία του κινήτρου επίτευξης.

Το *κίνητρο επίτευξης* αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τύπους κινήτρων για την εκπαιδευτική ψυχολογία (Atkison, 1964· McClelland, 1969). Συνδέεται με συγκεκριμένους στόχους που θέτει το άτομο στη ζωή του, αποτελεί όμως και χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Ως τέτοιο, χαρακτηρίζει το άτομο στη δράση του, γενικά, και συνιστά μια γενικευμένη τάση επιδίωξης της επιτυχίας (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Την ίδια άποψη έχει και ο Murray

(1938), ο οποίος ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στο κίνητρο επίτευξης και εξέφρασε την άποψη ότι παίζει ρόλο στη συμπεριφορά των ατόμων.

Ο Atkinson (1964) διερεύνησε τα συστατικά του κινήτρου επίτευξης, καθώς και τον μηχανισμό με τον οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά. Τα συστατικά, λοιπόν, του κινήτρου επίτευξης είναι δύο:

- Το κίνητρο για επιτυχία (η τάση, δηλαδή, για προσέγγιση του έργου)
- Το κίνητρο για αποφυγή της επιτυχίας (η τάση, δηλαδή, για αποφυγή του έργου).

Ωστόσο, την ανάγκη για επίτευξη, μελέτησε σε βάθος ο McClelland, παρακολουθώντας τη συμπεριφορά των ανθρώπων για πάνω από είκοσι χρόνια και διαμορφώνοντας μια θεωρία, που την εισήγαγε το 1953 στο βιβλίο του «The achievement motive». Σύμφωνα με τον ίδιο, τα άτομα με υψηλή τάση για επίτευξη θέτουν προκλητικούς αλλά εφικτούς στόχους, ενώ οι πολύ δύσκολοι αποφεύγονται ώστε να ελαχιστοποιηθεί η αποτυχία (Κάντας, 1998). Η ανάγκη για επίτευξη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εργασιακής συμπεριφοράς.

2.3.2. Διαδικαστικές θεωρίες

Η θεωρία προσδοκιών του Vroom (expectancy theory) (1964)

Η θεωρία περιγράφει τη διαδικασία της παρακίνησης στον εργασιακό χώρο. Η παρακίνηση, με βάση αυτή, είναι συνάρτηση τριών μεταβλητών: της έντασης της επιθυμίας για *ανταμοιβές* (valence reward), της προσδοκίας *απόδοσης* (expectancy performance), της προσδοκίας, δηλαδή, ότι η αύξηση των προσπαθειών θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης του εργαζόμενου, και, τέλος, της προσδοκίας *ανταμοιβών* (instrumentality), της προσδοκίας, δηλαδή, του ατόμου, ότι οι περαιτέρω προσπάθειές του και η αύξηση της απόδοσής του θα οδηγήσουν σε ελκυστικές ανταμοιβές.

Valence x Expectancy x Instrumentality= Motivation

Η θεωρία εισήχθη στην οργανωσιακή ψυχολογία το 1964 με την έκδοση του βιβλίου του Victor Vroom “Work and Motivation”. Ο Vroom θεωρεί ότι η παρακίνηση συνιστά μια μορφή διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους εργαζόμενους και τους εργοδότες, και σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά (2003), «αυτή η θεωρία, ουσιαστικά, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της σύνδεσης των αμοιβών με την απόδοση των εργαζόμενων» (σελ. 388).

Η θεωρία της ισότητας του Adams (1965)

Η θεωρία του Adams στηρίζεται στην υπόθεση ότι το άτομο ενεργοποιείται από την επιθυμία του να έχει ίση μεταχείριση με άλλα άτομα στην εργασία του (Brooks, 2006). Όταν ο εργαζόμενος αντιληφθεί ότι οι ανταμοιβές που λαμβάνει είναι άνισες, σε σύγκριση με αυτές άλλων εργαζόμενων που εκτελούν ανάλογη εργασία, τη μη δίκαιη, δηλαδή, μεταχείρισή του στον εργασιακό χώρο, τότε, σύμφωνα με τους Ivancevich et al. (2005), μπορεί να αντιδράσει ως εξής:

- Να αλλάξει τις εισροές του (λιγότερος χρόνος- προσπάθεια).
- Να αλλάξει τις εκροές (διαπραγμάτευση ενός υψηλότερου μισθού).
- Να αλλάξει αντιλήψεις (να πείσει τον εαυτό του ότι οι οικονομικές του απολαβές δεν είναι υποδεέστερες, σε σχέση με αυτές των άλλων: εργασιακή ασφάλεια).
- Να αλλάξει τις εισροές/εκροές άλλου ατόμου (να πείσει το άλλο άτομο να δουλέψει πιο σκληρά για να δικαιολογήσει την αύξηση του μισθού του).
- Να παραιτηθεί από την εργασία του.

Βασικά στοιχεία της θεωρίας είναι οι εισροές και οι εκροές:

Εισροές είναι όσα επενδύει ο εργαζόμενος στην εργασία του: γνώσεις, ικανότητες, χρόνος, προσπάθεια, πείρα, αφοσίωση.

Εκροές είναι οι ανταμοιβές, εσωτερικές ή εξωτερικές, από την εργασία: οι οικονομικές, δηλαδή, απολαβές, η αναγνώριση, η ασφάλεια.

Ισορροπία επιτυγχάνεται όταν ο λόγος των εκροών ενός ατόμου προς τις εισροές του είναι ισοδύναμος με τον αντίστοιχο λόγο άλλων εργαζόμενων:

$$\frac{\text{εκροές ενός ατόμου}}{\text{εισροές ενός ατόμου}} = \frac{\text{εκροές άλλων}}{\text{εισροές άλλων}}$$

Αντίθετα, ανισορροπία ανακύπτει όταν οι δύο λόγοι δεν είναι ισοδύναμοι. Η θεωρία της ισότητας βοήθησε στη δίκαιη κατανομή των αμοιβών και τόνισε πόσο σημαντικό είναι το αίσθημα της δικαιοσύνης στην ανταμοιβή των εργαζόμενων.

2.4. Κίνητρα και εκπαιδευτικοί

2.4.1. Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος

Η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, και, συγκεκριμένα, εργασιακού περιβάλλοντος, συνδέεται στενά με την ύπαρξη εργασιακών κινήτρων, δηλαδή, παραγόντων που καθορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου (Παπάνης, 2008).

Η επιλογή επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι συνειδητή και προϊόν επαγγελματικού προσανατολισμού και καθοδήγησης από τα μαθητικά χρόνια. Υπήρξε το αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών.

Σύμφωνα με την Κοντέλλη (2008), τρία είναι τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: το κοινωνικό κίνητρο (το κύρος του εκπαιδευτικού), το ιδεολογικό κίνητρο (κοινωνική προσφορά, η αγάπη για τα παιδιά) και το οικονομικό κίνητρο (επαγγελματική εξασφάλιση).

Σύμφωνα με έρευνες σε φοιτητές καθηγητικών σχολών, Παιδαγωγικών τμημάτων και σε εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές και ωρομίσθιους, η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ένας συνδυασμός, ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Γεμέλου, 2010).

Με βάση έρευνα του Βάμβουκα (1982), για τον προσδιορισμό των κινήτρων επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος, τα πιο σημαντικά από αυτά είναι: η αγάπη και η ανιδιοτελής προσφορά προς τα παιδιά, το κοινωνικό κύρος, οι επιδράσεις ή πιέσεις από το οικογενειακό περιβάλλον, ο ελεύθερος χρόνος, οι διακοπές μακράς διάρκειας και η επιθυμία να διδάξουν και να μεταφέρουν γνώσεις και αξίες.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Δημητριάδου (1979). Σύμφωνα με αυτή, τα κίνητρα με σειρά προτεραιότητας είναι: η αγάπη για τα παιδιά, η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός έχει μια σημαντική αποστολή και η οικονομική αδυναμία της οικογένειας να ανταποκριθεί σε έξοδα άλλων σπουδών. Όλοι πάντως οι δάσκαλοι συμφωνούν ότι αυτό που δίνει νόημα στο έργο τους είναι η προσφορά τους στους μαθητές και η επαφή μαζί τους (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006).

Για πολλούς δασκάλους, κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η δυνατότητα κάλυψης της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow. Η κάλυψη της ανάγκης αυτής οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη, αφού αυτοπραγμάτωση δεν είναι τίποτε άλλο από την ενεργοποίηση των

ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου ώστε να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του (Κουτούζης, 1999).

Ωστόσο, το σύγχρονο σχολικό σύστημα δεν επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη της ατομικότητας, ώστε να ικανοποιηθεί η ύψιστη ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006). Συνάμα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ούτε την αυτοαξιολόγηση, βασικό κίνητρο για την αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού και τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, που, σύμφωνα με τον Bandura (1997), ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν ένα άτομο στην επίτευξη ενός έργου, καθώς επηρεάζουν τα κίνητρα και τους στόχους του. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Bandura, 2001), προβλεπτικός παράγοντας της επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού όπως και κάθε επαγγέλματος, είναι οι ατομικές αντιλήψεις ικανοτήτων, γιατί οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτές που ωθούν το άτομο να κάνει επιλογές και να εμπλακεί σε καταστάσεις, στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια ή να κρατήσει από άλλες που υπερβαίνουν τις δυνατότητές του.

Συμπερασματικά, τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, δεν είναι υλικά, αλλά αξίες, στάσεις και συμπεριφορές με σκοπό την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική συμπεριφορά.

2.4.2. Τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών

Η κινητοποίηση στην εργασία αποτελεί υποτομέα της ανθρώπινης δράσης και αναφέρεται στην προσπάθεια των εργαζόμενων να αποδώσουν σε κάποιο έργο. Τα κίνητρα που μπορεί να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στο εργασιακό τους περιβάλλον, ώστε να είναι πιο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους, μπορεί να είναι εσωτερικά και εξωτερικά ή, αλλιώς, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες κινητοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται (Evans, 1999). Μέχρι τώρα έχουν μελετηθεί οι εσωγενείς παράγοντες από τους οποίους οι πιο σημαντικοί είναι: η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, η σταθερότητα και η ασφάλεια του επαγγέλματος, καθώς και η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός, με τη μορφή της επιβράβευσης ή της καθοδήγησης, το αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές, η προσωπική επίτευξη και ανάπτυξη και το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο. Το θέμα, ωστόσο, της μελέτης των εξωγενών παραγόντων, δεν έχει τύχει συστηματικής διερεύνησης μέχρι τώρα, παρ' όλο που ο

ενθουσιασμός και η αφοσίωση του δασκάλου, σύμφωνα με έρευνες, ενισχύουν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών, και παρά τη διαπίστωση ότι, όσο περισσότερο παρακινημένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερες είναι και οι πιθανότητες να παρακινηθούν οι μαθητές να μάθουν, αφού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η αλληλεξάρτηση μαθητών – εκπαιδευτικών είναι δεδομένη (Γεραλή – Ρούσσου, 2006).

Οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το πλαίσιο εργασίας και όταν απουσιάζουν αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, και μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση και στη μείωση της αρχικής αισιοδοξίας τους, καθώς λειτουργούν ως αντικίνητρα, που δρουν ανασταλτικά στην άσκηση του έργου τους, με αντίκτυπο τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές τους. Μια σειρά τέτοιων παραγόντων είναι αυτοί, που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τον εξοπλισμό του. Προβληματικές, δηλαδή, οι συνθήκες στέγασης, θέρμανσης, υγιεινής και ασφάλειας, οι μικρές και ακατάλληλες αίθουσες, και οι ενοχλητικοί θόρυβοι που έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Παπάνης, 2008).

Μια δεύτερη σειρά παραγόντων αφορούν αυτούς που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων και τέτοιοι είναι: ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στις σχολικές αίθουσες, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, η επιφόρτιση του εκπαιδευτικού με καθήκοντα και υποχρεώσεις που δεν του αναλογούν και τον αποξενώνουν από το αντικείμενο της εργασίας του, χωρίς να του παρέχουν κίνητρα για δημιουργική ανάπτυξη και δράση στο σχολικό περιβάλλον (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006). Η μη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, οφείλεται, όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί, στην έλλειψη συγκεκριμένου πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας αλλά και από τη διεύθυνση του σχολείου. Όπως, μάλιστα, δηλώνουν οι Κυριάκου και Πετσάνης (2006), οι εκπαιδευτικοί μόνο και μόνο από προσωπικό ενδιαφέρον κινούνται, για να αναλάβουν εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν την καχυποψία, την προκατάληψη και την αρνητική στάση των συναδέλφων τους και της ίδιας της ιεραρχίας, όπως και τα αυστηρά πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Έτσι, ο ρόλος του στοχαζόμενου δασκάλου αντικαθίσταται από τον ρόλο του εντολοδόχου υπαλλήλου (Μπλεκάνης, 2005). Είναι όμως πολύ σημαντικό να τονιστεί, ότι σε εργασιακούς χώρους, όπως είναι τα εκπαιδευτήρια, τα πανεπιστήμια, και τα σχολεία, με επιστήμονες ως προσωπικό στην πρώτη γραμμή, βασικά κίνητρα αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας είναι ο βαθμός ελευθερίας για να δράσουν οι εκπαιδευτικοί ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων (Πασιαρδής, 2004). Για να συμβεί, όμως, αυτό, στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, λόγο πρέπει να έχουν, τόσο

οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές τους που αποτελούν και τους πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας (Νικολακάκη, 2001). Αντιδρώντας οι εκπαιδευτικοί στο ασφυκτικό πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων, βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης, συμμετέχοντας σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια και κάνοντας αλλαγές στη δομή του μαθήματος (Παπάνης, 2008). Η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών συνιστά ένα σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτό επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και την απόδοσή τους (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Ένας άλλος εξωγενής παράγοντας, που σχετίζεται με το πλαίσιο εργασίας και αποτελεί αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπει διαφοροποίηση των εργαζόμενων ανάλογα με την προσφορά τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αντλούν ανατροφοδότηση από την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών τους, η οποία, όμως, είναι ιδιαίτερα αργή, χρονικά (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

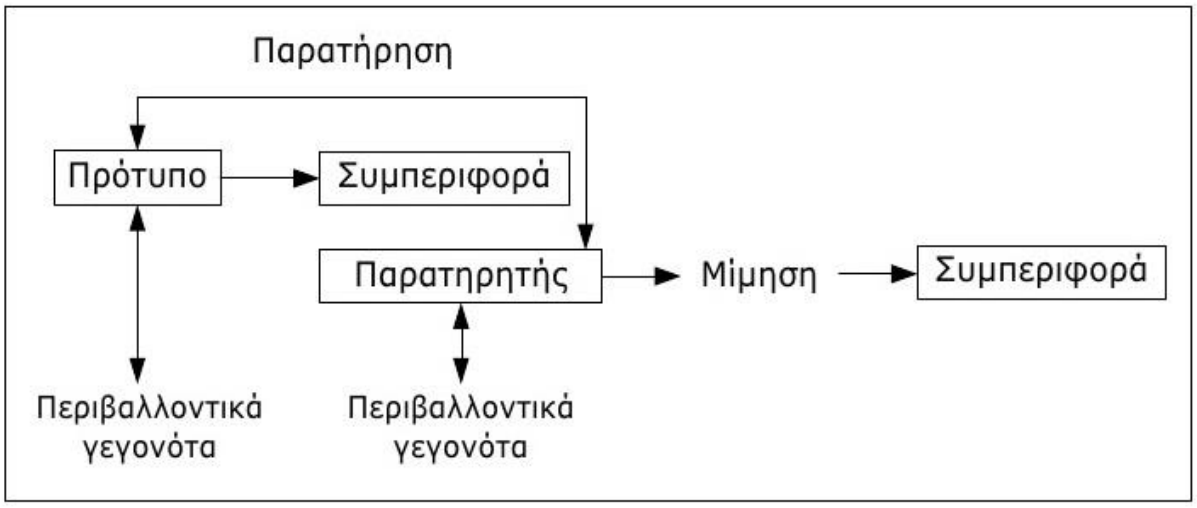
Εξίσου σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς είναι το εργασιακό άγχος και ο διαρκής κοινωνικός έλεγχος (Τσιπλητάρης, 2000). Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο από τον Τσιπλητάρη (2000), οι Έλληνες δάσκαλοι δηλώνουν απογοητευμένοι από τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών, διότι τους ασκούν κριτική και τους προκαλούν άγχος. Τέτοιες συνθήκες εργασίας, οδηγούν σε επαγγελματική εξάντληση και απώλεια ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και όταν η συναισθηματική κούραση μετατρέπεται σε χρόνιο πρόβλημα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να μεταδώσουν τη γνώση στους μαθητές τους (Friedman, 2000). Η μειωμένη ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το περιβάλλον οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Δαβράζος, 2006· Rosales et al., 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η αυτοαποτελεσματικότητα

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Η αυτοαποτελεσματικότητα καθιερώθηκε ως όρος και έννοια, από τον Αμερικανό ψυχολόγο, Albert Bandura το 1977, στα πλαίσια μιας κοινωνικογνωστικής θεωρίας που ανέπτυξε για τη μάθηση μέσω παρατήρησης, την οποία αποκάλεσε κοινωνική μάθηση.

Σύμφωνα με την κοινωνική μάθηση, όπως μελετήθηκε και διατυπώθηκε κυρίως από τον Albert Bandura και τους συνεργάτες του, το άτομο μαθαίνει παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων και τις συνέπειες των πράξεών τους. Βασική θεωρητική αρχή της κοινωνικής μάθησης είναι η ικανότητα του ανθρώπου για μίμηση (Βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Bandura, 1977) (Πακλατζόγλου και συν., 2017)

Μέσα, λοιπόν, από την παρατήρηση άλλων ανθρώπων, το άτομο αναπτύσσει γνωστικές προσδοκίες αναφορικά με τη δική του πιθανή επίδοση, σε ορισμένες συμπεριφορές στο μέλλον (Κάντας & Χαντζή, 1991). Έτσι, οδηγείται σε αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του. Ο Bandura την περιγράφει ως «ένα θεμελιώδη μηχανισμό αλλαγής της συμπεριφοράς και αυτορρύθμισης και ως ένα σημαντικό παράγοντα της ανθρώπινης δράσης» (Bandura, 1990, σελ. 128· Pajares, 1997, σελ. 4). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι «πρόκειται για τις προσωπικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων κάποιου, να οργανώνει και να εκτελεί σειρά δράσεων, προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους» (Bandura, 1997, σελ. 2). Με σημείο αναφοράς την αυτοαποτελεσματικότητα, ο Αμερικανός ψυχολόγος ανέπτυξε μια θεωρία, τη «θεωρία της

αυτοαποτελεσματικότητας» (Bandura, 1997). Σύμφωνα με αυτή, τα κίνητρα των ανθρώπων και ο τρόπος που ενεργούν, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό, από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και ερμηνεύει τα γεγονότα, και όχι από τα γεγονότα τα ίδια και τις πραγματικές ικανότητές του. Έτσι, ο τρόπος που συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα και να προβλεφθεί, με βάση τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους, παρά από αυτό που μπορεί να καταφέρουν. Αυτές τις πεποιθήσεις εμπερικλείει η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.

Οι εκτιμήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο για την αξία των ικανοτήτων του βρίσκονται στο επίκεντρο των σκέψεων του ανθρώπου και έχουν σημαντική θέση στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες. Η αίσθηση της αξιοσύνης καθορίζει τον τρόπο δράσης και συμπεριφοράς του ατόμου, ώστε να επιτύχει ένα στόχο, ξεπερνώντας εμπόδια και δυσκολίες και αποφεύγοντας δυσάρεστες καταστάσεις. Στη βιβλιογραφία (Tschannen- Moran & Hoy, 2007), η αυτοαποτελεσματικότητα απαντάται ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self- efficacy) που σημαίνει «αντίληψη του ίδιου του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητα» ή ως «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs). Η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή, ως έννοια, εμπεριέχει το στοιχείο της ατομικής αντίληψης, που πιθανόν να μη σχετίζεται με την πραγματική ικανότητα του ατόμου και που βασίζεται στην αυτοαντίληψη της ικανότητας (Tschannen- Moran & Hoy, 2007, σελ. 946).

Το θεωρητικό μοντέλο της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, βασίζεται στην έννοια της προσδοκίας, καθώς οι προσδοκίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά (Bandura, 1986). Ο Bandura (1977) κάνει λόγο για δύο ειδών προσδοκίες, τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες αποτελέσματος. «Η προσδοκία για την αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου ατόμου, είναι η πεποίθηση ότι μπορεί να εκτελέσει τη συμπεριφορά που απαιτείται για την παραγωγή αποτελέσματος. Αντίθετα, η προσδοκία αποτελέσματος αναφέρεται στις εκτιμήσεις ενός ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα» (Bandura, 1977, σελ. 193).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται από τις προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectations). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας απαντούν στο ερώτημα «Μπορώ να το κάνω αυτό;». Συνιστούν, δηλαδή, μια εκτίμηση των ικανοτήτων του ατόμου αναφορικά με την ανάληψη και ανάπτυξη μιας δραστηριότητας. Αντίθετα, οι προσδοκίες αποτελέσματος απαντούν στο ερώτημα «Αν το κάνω αυτό, τι θα συμβεί;».

Συνιστούν, δηλαδή, μια πρόβλεψη των συνεπειών της ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στη θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, «γίνεται διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα, τη σχέση, δηλαδή, υποκειμένου που ενεργεί και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει («Μπορώ να εκτελέσω τις ενέργειες») και τη σύμπτωση, δηλαδή, τη σχέση μέσων και αποτελέσματος (Οι ενέργειες θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα)» (Tschannen- Moran et al., 1998, σελ. 210). Όσο πιο χαμηλές προσδοκίες, και ως προς την ικανότητα και ως προς το αποτέλεσμα, έχει ένα άτομο, τόσο πιο εύκολα κυριαρχείται από απογοητεύσεις και ματαιώσεις, με αποτέλεσμα να παραμένει αδύναμο και παθητικό. Οι χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να δημιουργήσουν στο άτομο την αίσθηση της ανικανότητας: «Δεν μπορώ να κάνω τίποτα». Ενώ, οι χαμηλές προσδοκίες αποτελέσματος δημιουργούν απελπισία και απόγνωση.

3.2. Οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχουν ως πεδίο αναφοράς, τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική ζωή του ατόμου. Ανεξάρτητα, όμως, από τον τομέα της ζωής που αφορούν, μπορεί να διαφέρουν σε τρία σημεία: τη **γενικευσιμότητα**, το **επίπεδο** και την **ισχύ**, που αποτελούν της τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας (Καλαντζή-Αζίζι, 2002· Παπαδόπουλος, 2005· Zimmerman, 2002).

Η γενικευσιμότητα σχετίζεται με το εύρος των καταστάσεων, που το άτομο νιώθει ότι έχει την επάρκεια να αντιμετωπίσει, με το πλήθος των δραστηριοτήτων, τις οποίες πιστεύει ότι είναι ικανό να αναλάβει, με ικανοποιητικά αποτελέσματα, καθώς και με τους τομείς, περισσότερους ή λιγότερους, στους οποίους θεωρεί ότι έχει την ικανότητα να αναλάβει δράση. Ένα άτομο που την αποτελεσματικότητά του τη χαρακτηρίζει η γενικευσιμότητα πιστεύει ότι μπορεί να σημειώσει υψηλές επιδόσεις σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς δράσης, καθώς και να αναλάβει μια σειρά από διαφορετικές δραστηριότητες. Η γενικευσιμότητα είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως για παράδειγμα του βαθμού συνάφειας των δραστηριοτήτων (Bandura, 1997).

Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας εκφράζει το βαθμό δυσκολίας ενός έργου, που για την επίτευξή του μπορεί να απαιτούνται απλές ενέργειες μόνο ή πιο εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Bandura, 1997).

Η ισχύς αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του, να διεκπεραιώσει ένα έργο και να πετύχει ένα στόχο. Η ισχύς, δηλαδή, καθορίζει αν τα άτομα θα έχουν υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ή, αντίθετα, χαμηλές. Όσο μεγαλύτερη ισχύ έχουν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιμονή και η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο αλλά και η πιθανότητα ολοκλήρωσης ενός έργου με επιτυχία (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με τους Gushue et al. (2006) και Zimmerman (2000), το άτομο που έχει χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας:

- Αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ως απειλές.
- Έχει χαμηλούς στόχους.
- Διακρίνεται από απροθυμία για περαιτέρω διερεύνηση.
- Είναι αναποφάσιστο.
- Οδηγείται εύκολα σε παραίτηση.

Αντίθετα, το άτομο που έχει υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας:

- Αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ως προκλήσεις.
- Διακρίνεται από υψηλό βαθμό αφοσίωσης στην πραγματοποίηση επαγγελματικών στόχων.
- Ασκεί προσωπικό έλεγχο.
- Διερευνά εναλλακτικές επιλογές.
- Επιδεικνύει μεγαλύτερη αποφασιστικότητα.

3.3. Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με έρευνες, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, μέσα από τέσσερις βασικές διαδικασίες: τις **γνωστικές**, τις **συναισθηματικές**, τις **διαδικασίες επιλογής** και τις **διαδικασίες παρώθησης** (Καλαντζή- Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 2003· Pervin & John, 2001).

Γνωστικές διαδικασίες

Οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες, δηλαδή, τον τρόπο σκέψης, τους στόχους που θέτει, την κρίση και τις αποφάσεις

που παίρνει. Άτομα με υψηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους, θέτουν υψηλούς στόχους και αντιπαρέρχονται τις όποιες δυσκολίες χωρίς να απογοητεύονται (Ross, 1992).

Συναισθηματικές διαδικασίες

Όπως αποφαίνεται ο Bandura (1986), η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις συγκινησιακές αντιδράσεις των ατόμων. Ο ίδιος ερευνητής, υποστηρίζει ότι όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αξιοσύνης σε ένα άτομο, τόσο λιγότερα αρνητικά συναισθήματα βιώνει. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αίσθηση αξιοσύνης βιώνουν έντονα το στρες, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αμυντική στάση απέναντι στους άλλους, και σε ό,τι κι αν κάνουν, πορεύονται με το αίσθημα της αποτυχίας. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο οι υψηλές όσο και οι χαμηλές, έχουν αντίκτυπο στο συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Άνθρωποι με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας έχουν θετική σκέψη, ενώ ο χαμηλότερος βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας συντελεί στο να νιώθουν ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και να διακατέχονται από αρνητικές σκέψεις, που δε βοηθούν τη στοχοθεσία (Καλαντζή- Αζίζι, 2002).

Διαδικασίες επιλογής

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ωθούν το άτομο να κάνει επιλογές. Σύμφωνα με τον Bandura (2001), οι άνθρωποι εμπλέκονται σε καταστάσεις στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια ενώ κρατούν αποστάσεις από άλλες, που υπερβαίνουν τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, οι ατομικές αντιλήψεις ικανοτήτων είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας των επαγγελματικών επιλογών.

Διαδικασίες παρώθησης

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν ένα άτομο στην επίτευξη ενός έργου, καθώς επηρεάζουν τα κίνητρα και τους στόχους (Bandura, 1977), τις συμπεριφορές, τους τρόπους δράσης (Schunk, 1989), το μέγεθος της προσπάθειας και την επιμονή στην επίτευξη του στόχου (Schunk & Pajares, 2002).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο, να διαχωριστεί η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας από τις έννοιες της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, οι οποίες είναι συγγενείς και έμμεσα συνδεόμενες με την αυτοαποτελεσματικότητα, χωρίς, όμως, να ταυτίζονται με αυτή. Όπως υποστηρίζει ο Bandura (2006), η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Η αυτοαντίληψη έχει ένα γενικότερο

χαρακτήρα, και αφορά στις αντιλήψεις του ατόμου για την αξία του, γενικά, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αίσθηση αξιοσύνης του ατόμου σε αναφορά πάντα με ένα συγκεκριμένο έργο. Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη, είναι η συναισθηματική, θυμική αξιολόγηση του εαυτού και έχει καθολική ισχύ (Gist & Michell, 1992). Όπως υποστηρίζει η Μακρή- Μπότσαρη (2001), η αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά την υποκειμενική κρίση του ατόμου για τον εαυτό του. Είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και προκύπτει από το σύνολο των αξιολογήσεων που κάνει για τα επιμέρους χαρακτηριστικά. Η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και σχετίζεται με το πώς νιώθει το άτομο για την προσωπική του αξία.

3.4. Πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας

Οι πηγές από τις οποίες το άτομο μπορεί να αντλήσει πληροφορίες καθοριστικές, για την ανάπτυξη και τροποποίηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τους Bandura (1986, 1995, 1997) και Betz (2000), είναι οι ακόλουθες:

α) Οι προσωπικές εμπειρίες. Βιώματα αποτυχίας ή επιτυχίας διαμορφώνουν το αίσθημα αξιοσύνης ή όχι του ατόμου, και γενικότερα, οι προηγούμενες επιδόσεις συνιστούν την πιο καθοριστική πηγή πληροφόρησης για το τι είναι ή δεν είναι ικανό να κάνει ένα άτομο.

β) Η έμμεση μάθηση μέσω προτύπων. Παρατηρώντας, δηλαδή, ο άνθρωπος άλλα άτομα, που λειτουργούν ως πρότυπα, μέσα από τις εμπειρίες τους και την έμμεση μάθηση, αντλεί πληροφορίες για τον εαυτό του. Όσο μεγαλύτερη είναι η ομοιότητα του ατόμου με το πρόσωπο-πρότυπο, τόσο περισσότερο επηρεάζεται στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Betz, 2000).

γ) Η λεκτική πειθώ. Το άτομο καθοδηγείται και ενθαρρύνεται λεκτικά, από τον κοινωνικό περίγυρο, να πιστέψει στις ικανότητές του. Όσο περισσότερο είναι αξιόπιστο το άτομο που πείθει λεκτικά, τόσο περισσότερο ενθαρρύνεται και το άτομο- αποδέκτης να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.

δ) Η φυσιολογία και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Για να κάνουν οι άνθρωποι εκτίμηση των ικανοτήτων τους, στηρίζονται στη σωματική και συναισθηματική τους κατάσταση. Όταν έρθουν αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις, αντιδρούν σωματικά, για παράδειγμα, με αύξηση των παλμών της καρδιάς και εφίδρωση, μια αντίδραση, δηλαδή, φυσιολογική, που ο άνθρωπος την ερμηνεύει με ποικίλους τρόπους, κάτι που επηρεάζει τις

εκτιμήσεις του και την αξιοσύνη του. Όσοι αντιλαμβάνονται μια τέτοια αντίδραση, ως παροδική και υποστηρικτική, ώστε να κινητοποιηθούν και να αποδώσουν καλύτερα, δεν θα επηρεαστούν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Όσοι, όμως, την ερμηνεύσουν ως ένδειξη μειωμένων ικανοτήτων, μπορεί να διαμορφώσουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1995). Ο σωματικός πόνος, αντίστοιχα, και η κόπωση, που είναι φυσιολογικές αντιδράσεις σε κάποιες δραστηριότητες, εκλαμβάνονται από κάποια άτομα, ως ενδείξεις αδυναμίας και αναποτελεσματικότητας, ενώ η φυσική αντοχή, ως ένδειξη αξιοσύνης, κάτι που συνεπάγεται διαμόρφωση υψηλών πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Betz, 2000). Ρόλο έχουν και τα συναισθήματα στη δόμηση του αισθήματος της αξιοσύνης του ατόμου. Τα αρνητικά συναισθήματα, το αποδομούν, ενώ τα θετικά, το ενισχύουν.

Συμπερασματικά, όπως υποστηρίζουν οι Bandura (1986, 1995, 1997) και Betz (2000), στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν, όχι οι πηγές πληροφόρησης αυτές καθαυτές, αλλά η γνωστική διαδικασία, με την οποία το άτομο επιλέγει, πώς θα ερμηνεύσει τις πληροφορίες που λαμβάνει.

3.5. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

3.5.1. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, όπως προαναφέρθηκε, έχει εφαρμογή τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή του ατόμου. Ο Bandura υποστηρίζει ότι «στα πρώτα χρόνια άσκησης ενός επαγγέλματος, η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είναι ρευστή και υπό διαμόρφωση και ότι παγιώνεται αρκετά αργότερα, οπότε και αλλάζει δύσκολα» (Tschannen- Moran & Hoy, 2007, σελ. 949). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Bandura, 1997), η αυτοαποτελεσματικότητα είναι καθοριστικός παράγοντας της βελτίωσης και της απόδοσης του ατόμου στον εργασιακό χώρο.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι παρεμφερείς. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση, ότι διαθέτει την ικανότητα να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών του» ή ως «η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμα και αυτοί που πιθανότατα είναι «δύσκολοι» ή στερούνται κινήτρων» (Guskey & Passaro, 1994). Σύμφωνα με έναν μεταγενέστερο ορισμό, η

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να καταστρώνει ένα σχέδιο δράσης και, έπειτα, να το εκτελεί, για να φέρει σε πέρας με επιτυχία, ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen- Moran, Woolfolk- Hoy & Hoy, 1998). Επίσης, αναφέρεται και στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι έχει τις ικανότητες να πετύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα συμμετοχής και μάθησης όλων των μαθητών του, ακόμα και των πιο αδιάφορων, στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tschannen- Moran et al., 1998· Tschannen- Moran & Hoy, 2001). Σύμφωνα με τον Cherniss (1993), η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού εμπεριέχει τρία στοιχεία:

- Το **έργο**, την ικανότητα, δηλαδή, του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, την επιβολή πειθαρχίας και την κινητοποίηση των μαθητών του.
- Το **διαπροσωπικό στοιχείο**, την ικανότητα, δηλαδή, του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται αρμονικά με τα υπόλοιπα άτομα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.
- Την **οργάνωση**, την ικανότητα, δηλαδή, του εκπαιδευτικού να ασκεί επιρροή σε κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που εμπλέκονται με το σχολείο, ως φορέα μάθησης.

3.5.2. Παράγοντες διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher's self- efficacy ή teacher's sense of efficacy) συνδέθηκε με ένα πλήθος μεταβλητών που αφορούν στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα: τον σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers et al, 2002). Μπορεί να ενισχυθεί από την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών, στοιχείο που προέκυψε από αντίστοιχη έρευνα (Coladarci, 1992). Ο διευθυντής που διακατέχεται από υψηλό αίσθημα προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος, μπορεί να το μεταδώσει και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, κάτι που αποτελεί κίνητρο για να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους, συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων τους (Bandura, 1997).

Σύμφωνα, επίσης, με τους Newman et al. (1989), ο διευθυντής του σχολείου παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη υψηλού αισθήματος αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ειδικά αν υποστηρίζει τις καινοτομίες.

3.5.3. Εκπαιδευτικοί με υψηλές και χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι λιγότερο επικριτικοί με τα λάθη των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986), ασχολούνται περισσότερο με αυτούς (Gibson & Dembo, 1984), διδάσκουν με ενθουσιασμό (Hall et al., 1992), θέτουν υψηλούς στόχους τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους και εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση. Τείνουν να οργανώνουν και να διεξαγάγουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους, χρησιμοποιώντας πρωτοποριακές στρατηγικές και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Είναι περισσότερο πρόθυμοι να εφαρμόσουν νέες μεθόδους, που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών τους (Guskey, 1988), και θεωρούν ότι τα πιο ελκυστικά διδακτικά μέσα, θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αδιάφορων μαθητών.

Την άποψη του θετικού αντίκτυπου της προσδοκίας αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στους ίδιους αλλά και στους μαθητές τους, εκφράζουν και άλλοι ερευνητές. Σύμφωνα με τους Ashton και Webb (1986), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αξιοσύνης είναι πιο οργανωμένοι, έχουν μεγαλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας, τείνουν να αμφισβητούν, να εξηγούν και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε μαθητές με δυσκολίες.

Αντίθετα, οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, βάζουν τροχοπέδη στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, για την επιτυχία των μαθητών τους, κι αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη μειωμένη προσπάθεια, στην εγκατάλειψη πρωτοποριακών διδακτικών πρακτικών και την παραίτηση (Tschannen- Moran & Woolfolk- Hoy, 2007). Κατά τους Brownell και Pajares (1999), οι εκπαιδευτικοί αυτοί διακατέχονται από απαισιοδοξία και ασκούν αυστηρό έλεγχο στην τάξη. Μειονεκτούν σε επίπεδο οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, προτιμούν την ατομική από την ομαδική διδασκαλία, υποφέρουν από άγχος, νιώθουν πιεσμένοι και δυσκολεύονται να θέσουν στόχους για τους μαθητές τους (Mojavezi & Tamiz, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επαγγελματική εξουθένωση

4.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Η εργασία δεν είναι απλά ένας τρόπος για να κερδίζει κανείς τα προς το ζην. Αποτελεί, επίσης, ένα βασικό στοιχείο του κοινωνικοοικονομικού status του ατόμου, καθώς και πηγή νοήματος και ικανοποίησης για τη ζωή του. Πολλοί άνθρωποι, και κυρίως αυτοί που ασκούν κοινωνικά επαγγέλματα ταυτίζονται με τη δουλειά τους σε βαθμό που προσωποποιούν κάθε επιτυχία και αποτυχία. Υπό την έννοια αυτή, η αποτυχία μπορεί να βιώνεται ως τραυματικό γεγονός, ως μία απώλεια του νοήματος στη ζωή του ατόμου. Είναι σαφές, επίσης, ότι η εργασία εκτός από πηγή ικανοποίησης, αποτελεί και πηγή στρες, δηλαδή ψυχικής και σωματικής πίεσης για απόδοση και επίδοση, που οδηγεί το άτομο να εργάζεται στα υψηλότερα όρια των δυνατοτήτων του. Αυτή η εργασιακή πίεση προκαλεί εξουθένωση, ειδικά εάν η εργασία δε δίνει θετική ανάδραση.

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» εκφράζει την καταπόνηση του εργαζόμενου σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο, καθώς και την εξάντληση όλων των ψυχικών του αποθεμάτων και της ενέργειας που διαθέτει, στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον και τους όρους που το διέπουν. Μπορεί να περιγραφεί ως μια αρνητική κατάσταση που σχετίζεται με την εργασία, με γνωρίσματα τη μειωμένη αποτελεσματικότητα, τον αποπροσανατολισμό, την έλλειψη κινήτρων και, γενικότερα, μια δυσλειτουργία του εργαζόμενου στον χώρο εργασίας.

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» ή αλλιώς «burnout», που στα ελληνικά σημαίνει απανθράκωση, παραπέμπει στην εκ των ένδον προοδευτική ανάλωση, μέχρι του σημείου «αυτοακύρωσης» (Maslach & Jackson, 1984), και προέρχεται από την αθλητική αργκό της δεκαετίας του 1930 στις ΗΠΑ. Τότε χρησιμοποιήθηκε, για να περιγράψει τους αθλητές εκείνους, που «αναλωμένοι» μετά από μεγάλες επιδόσεις, δεν μπορούσαν, πλέον, να προσφέρουν σε αγωνιστικό επίπεδο. Τη δεκαετία του 1960, ο ίδιος όρος αναφερόταν στα αποτελέσματα της μακροχρόνιας χρήσης ναρκωτικών, και χρησιμοποιούνταν με κάποια χροιά ειρωνείας, για να περιγράψει τη σωματική και ψυχολογική κατάσταση ορισμένων εθελοντών που προσέφεραν τις υπηρεσίες τους σε χρήστες ναρκωτικών ουσιών (Farber, 1991). Λίγα χρόνια αργότερα, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε από τον Freudenberger (1974), για να περιγράψει μία κατάσταση εξάντλησης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο εργασιακό τους περιβάλλον. Το άτομο γίνεται άκαμπτο, ξεροκέφαλο και ανελαστικό, εμποδίζει την πρόοδο και τις δομικές αλλαγές, επειδή απαιτούν προσπάθεια και προσαρμογή. Σύμφωνα με τον Freudenberger, περισσότερο ευάλωτοι να αναπτύξουν

επαγγελματική εξουθένωση είναι οι αφοσιωμένοι και απορροφημένοι από την εργασία τους, εκείνοι δηλαδή που αισθάνονται τόσο μία εσωτερική πίεση να προσφέρουν όσο και μια εξωτερική να αποδώσουν. Πρόκειται για τον «αφοσιωμένο εργαζόμενο» που αναλαμβάνει υπερβολικά πολλή δουλειά, τον «υπερ-δεσμευμένο εργαζόμενο» του οποίου η ζωή έξω από την εργασία δεν δίνει ικανοποίηση και τον «αυταρχικό», που νιώθει ότι κανένας άλλος εκτός από αυτόν, δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά του με την ίδια αποτελεσματικότητα.

Η επαγγελματική εξουθένωση ως φαινόμενο αποτελεί ένα ευρύτατα διαδεδομένο αντικείμενο έρευνας, που οι ειδικοί το έχουν προσεγγίσει διεπιστημονικά. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός του συνδρόμου που να τον αποδέχονται όλοι. Ο ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός που έδωσε η Christine Maslach (2000), σύμφωνα με τον οποίο, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως ένα σύνδρομο ψυχικής, σωματικής και πνευματικής κόπωσης, που αποτελεί την αντίδραση του εργαζόμενου στο χρόνιο στρες και χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις: Η πρώτη διάσταση ονομάζεται *συναισθηματική εξάντληση* και εκδηλώνεται με μία αίσθηση ψυχικής και σωματικής κόπωσης καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Ο εργαζόμενος νιώθει κουρασμένος από τη δουλειά του και δεν έχει ψυχολογική δύναμη να επενδύσει σε αυτήν. Για τη δεύτερη διάσταση χρησιμοποιείται ο όρος *αποπροσωποποίηση*, με τον οποίο περιγράφεται η απομάκρυνση, η δημιουργία απόστασης και η αποξένωση του εργαζόμενου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, ενώ οι σχέσεις με αυτούς είναι απρόσωπες, με κυρίαρχα στοιχεία τον κυνισμό και την επιθετικότητα. Ο εργαζόμενος στην προσπάθειά του να αμυνθεί και να προστατεύσει τον εαυτό του, μονώνει τα συναισθήματά του και αναπτύσσει απρόσωπες σχέσεις με τους γύρω του. Η τρίτη διάσταση είναι αυτή της *μειωμένης προσωπικής επίτευξης- αναποτελεσματικότητας*, και της έλλειψης πρωτοβουλιών και προσπάθειας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Στα πλαίσια της διάστασης αυτής, ο εργαζόμενος νιώθει απογοητευμένος και δυστυχισμένος, και η μείωση του αυτοσεβασμού, της αυτοπεποίθησης στη δουλειά και της αυτοεκτίμησής του, τον οδηγεί πολλές φορές στην εγκατάλειψη της εργασίας ή στην αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό.

Τα τρία αυτά στοιχεία μπορούν να συνυπάρχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο, θεωρείται ότι η επαγγελματική εξουθένωση διαγράφει μια εξελικτική πορεία κατά την οποία προηγείται η αίσθηση συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ ακολουθεί η αποπροσωποποίηση που σταδιακά οδηγεί στην αίσθηση μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1982· Maslach & Jackson, 1981).

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μια «διαδικασία» παρά ένα μεμονωμένο «συμβάν», που περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

Α) Φάση του «εργασιακού στρες». Το εργασιακό στρες προκαλείται, όταν υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους, ως αποτέλεσμα αυτής της αναντιστοιχίας και, καθώς ο εργαζόμενος διαπιστώνει ότι οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσει τα αιτήματά του στο πλαίσιο της εργασίας, καθώς και να υλοποιήσει τους στόχους του.

Β) Φάση «εξάντλησης». Η αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που επιδιώκει ο εργαζόμενος και σε αυτό που πραγματικά βρίσκει, δημιουργεί στρες, ανία, κόπωση, συνεχή ένταση και έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία.

Γ) Φάση «αμυντικής κατάληξης». Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος αλλάζει στάση και συμπεριφορά, ως μια μορφή άμυνας στα όσα αρνητικά βιώνει, στο πλαίσιο του εργασιακού του περιβάλλοντος. Γι' αυτό αποεπενδύει συναισθηματικά από την εργασία του και γίνεται ψυχρός και απαθής, ελπίζοντας ότι θα αντιστρέψει το άσχημο κλίμα.

Σε μια μεταγενέστερη έρευνα των Rogers et. al (1988), ο Cherniss περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως την «αρρώστια των υπερ-αφοσιωμένων».

Οι Edelwich και Brodsky (1980, όπ. αναφ. στο Sturgess et al., 1983) περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως την «προοδευτική απώλεια του ιδεαλισμού, της ενέργειας και του σκοπού, η οποία βιώνεται από ανθρώπους που εργάζονται σε επαγγέλματα προσφοράς, ως αποτέλεσμα της εργασίας τους» (σελ. 47). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί χρόνια διαδικασία απομυθοποίησης της εργασίας, ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: Α) το στάδιο του ενθουσιασμού, κατά το οποίο ο εργαζόμενος εισέρχεται στο χώρο της εργασίας, με ενθουσιασμό, υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Β) Το στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας. Σε αυτό, ο εργαζόμενος διαπιστώνει πως η εργασία του δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις ανάγκες του. Έτσι, προσπαθεί πιο σκληρά αλλά και πάλι χωρίς αποτέλεσμα, και αυτό οδηγεί σταδιακά στην απομυθοποίηση της εργασίας. Γ) Το στάδιο της απογοήτευσης και ματαίωσης. Ο εργαζόμενος αποθαρρύνεται και απογοητεύεται με επακόλουθο, είτε να αναθεωρήσει τους στόχους του και τις προσδοκίες του, είτε να απομακρυνθεί από την εργασία του, την πηγή, δηλαδή, του στρες. Δ) Το στάδιο της απάθειας. Ο εργαζόμενος εργάζεται πλέον για βιοποριστικούς λόγους, επενδύοντας ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοώντας τους άλλους.

Κατά τον Payne (1982), η «επαγγελματική εξουθένωση» είναι έννοια ταυτόσημη με το «επαγγελματικό άγχος». Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες δεν πρέπει να ταυτίζονται. Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται ότι προκαλείται από δυσανάλογα υψηλή προσπάθεια (με επένδυση σε χρόνο και συναισθηματική εμπλοκή) και χαμηλή ικανοποίηση (αρνητικά αποτελέσματα) σε συνδυασμό με πιεστικές εργασιακές συνθήκες (υψηλές απαιτήσεις). Η μόνη συνάφεια των δύο όρων, έγκειται στο ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι η απόρροια του παρατεταμένου εργασιακού άγχους (Ross & Altmaier, 1994), κυρίως σε άτομα που ασκούν κάποιο κοινωνικό λειτούργημα (Gabassi, Cervai, Rozbowsky, Semerano & Gregori, 2002· Pines, 1986).

Σύμφωνα με την Maslach (1982), ο εργαζόμενος που πάσχει από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης περνά από τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας με ψυχοσωματικά συμπτώματα. Στο δεύτερο, διακατεχόμενος από αρνητικές σκέψεις και αρνητικά συναισθήματα, κλείνεται στον εαυτό του και ασχολείται ελάχιστα με την εργασία. Στο τρίτο, χάνει εντελώς τον έλεγχο της ζωής του και αποστρέφεται πλήρως την εργασία του.

Ο Farber (1983) δίνει μια άλλη εκδοχή της δημιουργίας του συνδρόμου, θεωρώντας ότι κάποιοι εργαζόμενοι, επειδή επενδύουν πολλά στην εργασία τους περιμένουν και πολλά, με αποκορύφωμα την προσωπική ολοκλήρωση και καταξίωση. Όταν, όμως, αυτό δεν το καταφέρνουν, αναπτύσσουν το σύνδρομο.

Οι Potter και Wetherell (1987), υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται για μια διαταραχή του ενδιαφέροντος για εργασία, που καταλήγει σε μια εξελισσόμενη αδυναμία για κινητοποίηση των δυνάμεων και των ικανοτήτων του εργαζόμενου.

Ο Harrison (1978, 1985), ενοχοποιεί το εργασιακό περιβάλλον για την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων, γιατί, ενώ έχει πολλές απαιτήσεις από αυτούς, το ίδιο δεν αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν. Έτσι, η αρνητική ανατροφοδότηση, που λαβαίνει το άτομο, καθώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Brezniak και Ben -Yair (1989) πιστεύουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων, των αξιών, των προσδοκιών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος.

Οι Maslach και Leiter (1997) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται καθώς «η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η συμμετοχή σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα γίνεται αναποτελεσματικότητα» (σελ. 24).

Σύμφωνα με την Αντωνίου (2003), ο εργαζόμενος αμφισβητεί την επαγγελματική του δραστηριότητα και βιώνει αισθήματα απαξίωσης γι' αυτή.

4.2. Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Η αναζήτηση των αιτίων της επαγγελματικής εξουθένωσης και η ερμηνεία του συνδρόμου υπήρξε το αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, από τις οποίες οι περισσότερες στηρίχθηκαν στη δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Με αυτήν, λοιπόν, την αφετηρία, οι ερευνητές ανέπτυξαν διάφορες ερμηνευτικές θεωρίες επεξήγησης του συνδρόμου, γνωστές ως μοντέλα. Για κάποιους από αυτούς, το μεγαλύτερο ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζει η προσωπικότητα του ατόμου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, ενώ για κάποιους άλλους, τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της δομής του χώρου εργασίας (Τικταπανίδου, 2002). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την άποψη ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το προϊόν της δυναμικής αλληλεπίδρασης αντικειμενικών παραγόντων του εργασιακού περιβάλλοντος και προσωπικών χαρακτηριστικών του εργαζόμενου.

Τα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: τα **ατομικά θεωρητικά μοντέλα** και τα **δυναμικά θεωρητικά μοντέλα**.

Με βάση τα **ατομικά θεωρητικά μοντέλα** η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται, όταν τα κίνητρα, οι στόχοι, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες του ατόμου δεν ικανοποιούνται στα πλαίσια της εργασίας. Η επαγγελματική, δηλαδή, εξουθένωση είναι ένας τρόπος αντίδρασης του εργαζόμενου στις αντίξοες συνθήκες της καθημερινότητας, ενώ καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου, έχουν οι ενδο-ατομικοί παράγοντες. Τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα δε λαβαίνουν καθόλου υπόψη τα χαρακτηριστικά της εργασιακής δομής, ούτε και τον ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων του εργαζόμενου στο χώρο της εργασίας. Αντιπροσωπευτικά ατομικά μοντέλα είναι: το μοντέλο του Meier (1983, 1984) και της Pines (1986, 1993).

Ατομικά Θεωρητικά Μοντέλα

Σύμφωνα με την Pines (1986, 1993) και τους συνεργάτες της, η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με το εργασιακό περιβάλλον, αλλά είναι το άμεσο επακόλουθο της απογοήτευσης που εισπράττει το άτομο, όταν διαπιστώνει ότι το επάγγελμά του, στο οποίο επένδυε συναισθηματικά δε δίνει πλέον νόημα στη ζωή του. Το μοντέλο, δηλαδή, της Pines προσδίδει στο επάγγελμα μια υπαρξιακή διάσταση.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα, που πρεσβεύουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται από την αλληλεπίδραση εργαζόμενου και εργασιακού περιβάλλοντος, ατομικών, δηλαδή, χαρακτηριστικών, και εργασιακών συνθηκών. Αντιπροσωπευτικά μοντέλα είναι το μοντέλο της έλλειψης ανταπόδοσης των Buunk και Schaufeli (1993) και τα μοντέλα των τριών διαστάσεων (Maslach & Jackson, 1981), του Leiter (1991), του Harrison (1978, 1985) και του Cherniss (1980).

Δυναμικά Θεωρητικά Μοντέλα

Το μοντέλο του Cherniss (1980), ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας ο εργαζόμενος αλλάζει στάση και συμπεριφορά, όταν διαπιστώσει ότι τα ιδανικά και οι στόχοι του έρχονται σε αντίθεση με την εργασιακή πραγματικότητα (reality shock). Το χάσμα που προκύπτει δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στον εργαζόμενο, συντελεί στο να χάσει τον ζήλο και τον ενθουσιασμό για τη δουλειά του και, σταδιακά, οδηγεί στην απόσυρσή του από αυτή. Επισημαίνει τους εξής παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και αποτελούν πηγή στρες για τον εργαζόμενο, κάτι που προδιαθέτει την ανάπτυξη του συνδρόμου:

- Τον ελλιπή εργασιακό προσανατολισμό
- Τον μεγάλο φόρτο εργασίας
- Την έλλειψη αυτονομίας
- Τη ρουτίνα και την απουσία ενδιαφέροντος
- Την ανεπαρκή ηγεσία και εποπτεία
- Το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει ο εργαζόμενος στο χώρο εργασίας
- Την κοινωνική απομόνωση
- Τη μη δυνατότητα υλοποίησης προκαθορισμένων στόχων.

Ο ίδιος ερευνητής στην προσπάθειά του να προσδιορίσει το προφίλ του εργαζόμενου, που έχει τις μεγαλύτερες πιθανότητες, να αποκτήσει το σύνδρομο περιγράφει τέσσερις τύπους εργαζόμενου:

- ✓ Τον κοινωνικά δραστήριο (social activist), τον εργαζόμενο, δηλαδή, που δραστηριοποιείται έντονα στο χώρο της εργασίας και που του αρέσουν οι καινοτομίες.
- ✓ Τον τεχνίτη (artisan), αυτόν, δηλαδή, που πρωτίστως τον ενδιαφέρει η επαγγελματική του ανέλιξη.
- ✓ Τον καριερίστα (careerist), τον εργαζόμενο, δηλαδή, που επιδιώκει να γίνει επιτυχημένος στον τομέα του, ώστε να εξασφαλίσει κύρος, γόητρο και οικονομική ανεξαρτησία.
- ✓ Τον αυτοεπενδυτή (self- investor), αυτόν, δηλαδή, που επενδύει στην προσωπική του ζωή και δεν έχει ιδιαίτερες προσδοκίες από τη δουλειά του.

4.3. Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης

4.3.1. Γενική θεώρηση

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι κομβικός, καθώς η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών της κοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό, η παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης για όλους αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας και κοινό αίτημα. Το σχολείο καλείται να αναπτύξει την κριτική σκέψη και να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να ανταποκριθούν στις πολλαπλές απαιτήσεις της εποχής μας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1985· Παπαναούμ, 2003), αλλά και πολύπλευρος, καθώς έχει την ευθύνη για τη μετάδοση γνώσεων, τη μεταλαμπάδευση αξιών και την προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιβάλλεται, λοιπόν, η διαδικασία της μάθησης να είναι αποτελεσματική. Ωστόσο, αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντα γιατί οι συνθήκες εργασίας είναι πολλές φορές δύσκολες ή δυσμενείς και συχνά συνδέονται με έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης, σύγκρουση ή αμφισβήτηση των ρόλων, χαμηλές αμοιβές και μειωμένη επαγγελματική αναγνώριση (Αντωνίου, Αναγνωστοπούλου & Γάκη, 2010). Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία άγχους, σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχική εξάντληση, και όλα αυτά με τη σειρά τους, σε μειωμένο ενδιαφέρον για τους μαθητές και τη διδασκαλία (Wiley, 2000).

Όσα προαναφέρθηκαν, περιγράφουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, από το οποίο πάσχουν πολλοί εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια. Η εξουθένωση, βέβαια, είναι φαινόμενο της εποχής μας, αλλά ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζεται ως απειλή, εμποδίζοντας τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Τσιπλητάρης, 2002). Αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα και, αναπόφευκτα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες. Στη διεθνή βιβλιογραφία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα πιο αγχογόνα (Blasé, 1986· Κάντας, 1995), ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί, που από το σύνολο των εργαζομένων σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα, συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικού άγχους (Capel,1987· Kyriakou, 1987).

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» συναντάται ως νόσος, η οποία επωάζει στο σώμα και τις ψυχές των εκπαιδευτικών, και σε ορισμένες περιπτώσεις, απειλεί σε ανησυχητικό βαθμό, την εκπαιδευτική τους δυναμικότητα (Τσιπλητάρης, 2002). Για το λόγο αυτό, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, που θεωρούν ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα.

Μία ιδιαίτερη πτυχή του προβλήματος που διερευνάται, είναι η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ειδικών παιδαγωγών. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση στους εργαζόμενους στην ειδική αγωγή, πηγάζει, τόσο από τα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, που παρατηρούνται στους ειδικούς παιδαγωγούς (Billingsley, 1993· Fore, Martin, & Bender, 2002· Singer, 1993), όσο και από το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωσή τους αντανακλά σε έναν ευαίσθητο πληθυσμό που απαρτίζεται από μαθητές με ποικίλες διαταραχές, με επιπτώσεις άμεσες στην αναπτυξιακή τους πορεία (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014).

4.3.2. Αιτιολογικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Κατά καιρούς, έχουν γίνει διάφορες μελέτες προσδιορισμού των κυριότερων παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Η Pines (2001), θεωρεί την κακή και ασεβή συμπεριφορά των μαθητών, ως πηγή στρες για τους εκπαιδευτικούς, καθώς πιστεύουν ότι είναι αποτέλεσμα της δικής τους ανικανότητας και, έτσι, βιώνουν το αίσθημα της αποτυχίας.

Έρευνες, αντίθετα, έδειξαν ότι χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η ανυπακοή των μαθητών σχετίζεται με τους ίδιους τους μαθητές, χωρίς να επιρρίπτουν την ευθύνη στον εαυτό τους (Bibou- Nakou et al., 1999).

Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001), οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας κάποιων επιβαρυντικών παραγόντων:

- Της πίεσης χρόνου.
- Της ασάφειας ρόλων και του μη καθορισμού με σαφήνεια αρμοδιοτήτων.
- Της μονοτονίας της εργασίας.
- Των χαμηλών απολαβών.

Αποφαίνονται, όμως, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, εκφράζοντας την άποψη ότι το σύνδρομο εμφανίζεται, όταν θεωρούν πως δίνουν περισσότερα από όσα παίρνουν, επενδύουν περισσότερο από όσο θα έπρεπε στο σχολείο, και όταν οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι αυτές που προσδοκούν (Taris et al., 2004· Van Horn et al., 1999).

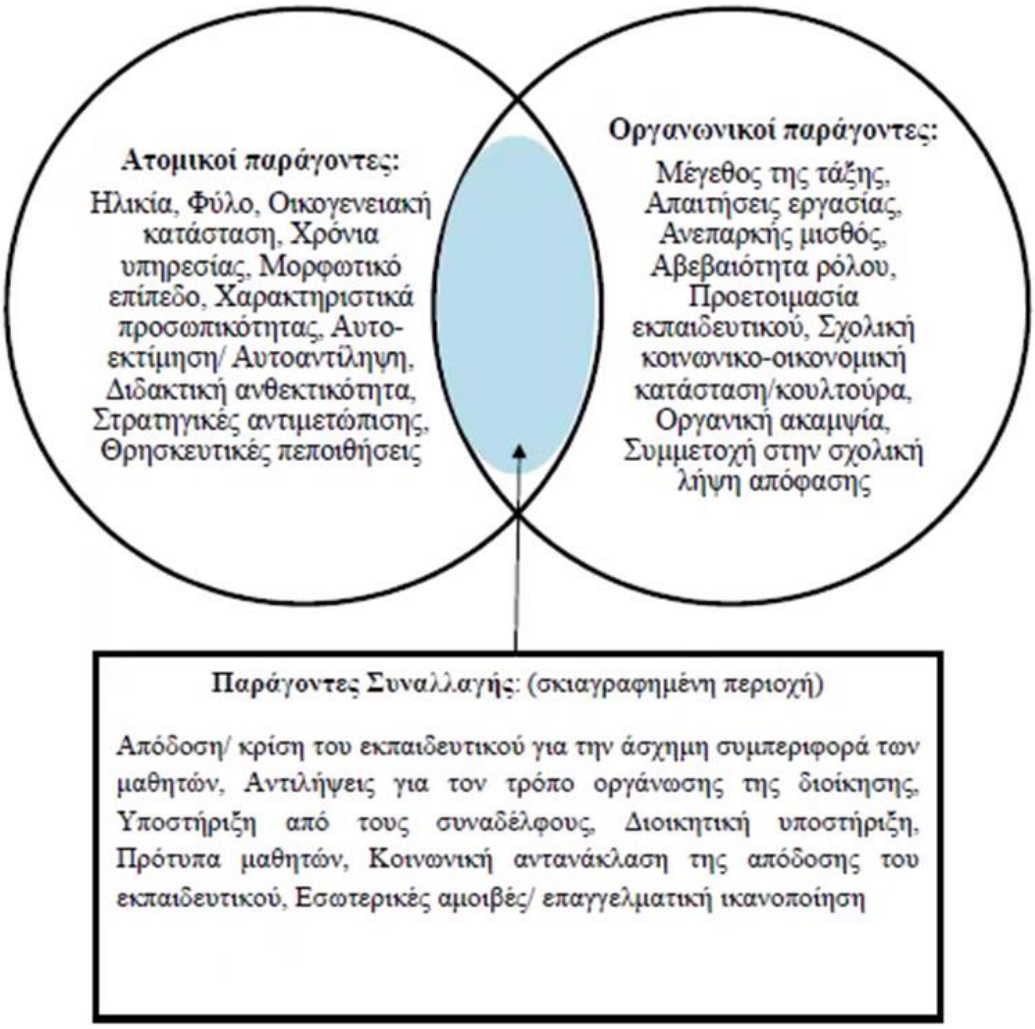
Μια άλλη κατηγοριοποίηση των παραγόντων που ενοχοποιούνται για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, είναι αυτή που προτείνει η Παππά (2006), η οποία παίρνει ως βάση, ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους αγχογόνους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι: Α) προσωπικοί, τα ατομικά, δηλαδή, χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, Β) διαπροσωπικοί, που σχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι, και Γ) οργανωτικοί, με σημείο αναφοράς το περιβάλλον του σχολείου και τη στάση του διευθυντή απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τον Χατζηπέμο (2007), τα αίτια της εμφάνισης του συνδρόμου σχετίζονται τόσο με τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Σοβαρές συνιστώσες του εκπαιδευτικού συστήματος, ενοχοποιητικές για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι οι ακόλουθες:

- Οι στρεσογόνες συνθήκες εργασίας.
- Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, που πολλές φορές ξεπερνούν τις τρεις δεκαετίες.

- Οι περιορισμένες ευκαιρίες για υπηρεσιακή εξέλιξη.
- Η δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η απουσία καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η μείωση του δημόσιου κύρους των εκπαιδευτικών.
- Η έλλειψη υποστήριξης, εποπτείας και συνεχούς εκπαίδευσης.
- Ο χαμηλός μισθός.
- Η κομματικοποίηση.

Σύμφωνα με την Chang (2009), οι παράγοντες αυτοί κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και τους παράγοντες συναλλαγής (Βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009)

Ατομικοί παράγοντες:

Οι Maslach, Leiter και Schaufeli (2001), αναφέρουν ότι από όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που έχουν διερευνηθεί, η ηλικία είναι αυτή που έχει συσχετιστεί πιο ισχυρά με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εργαζόμενοι των ηλικιών ανάμεσα στα 30 και 40 έτη, έχει αναφερθεί ότι βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους νεότερους σε ηλικία. Το δημογραφικό χαρακτηριστικό του φύλου δε φαίνεται να αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, με μικρή διαφορά, αλλά σταθερά, εμφανίζονται να υπερτερούν οι άντρες στην αποπροσωποποίηση ενώ οι γυναίκες φαίνονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι ανύπαντροι και ειδικά οι άντρες, εμφανίζονται να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση, συγκριτικά με τους παντρεμένους. Επίσης, οι ελεύθεροι βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό τη συναισθηματική εξάντληση από τους διαζευγμένους.

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι το μορφωτικό επίπεδο καθορίζει και το επίπεδο εξουθένωσης. Έτσι, τα άτομα που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης βιώνουν και υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, συγκριτικά με αυτά που έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Όπως πιστεύουν οι Maslach et al. (2001), όσα άτομα έχουν υψηλή μόρφωση, έχουν και υψηλές προσδοκίες, κάτι που τα οδηγεί στο να εργάζονται πολύ σκληρά και να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια στα πλαίσια της εργασίας τους. Όταν, όμως, η προσπάθεια δεν αποδίδει, οδηγούνται σε συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Οργανωτικοί παράγοντες:

Η ασάφεια των ρόλων είναι ο πιο σημαντικός από τους οργανωτικούς παράγοντες, που επηρεάζει την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Ο όρος υποδηλώνει την αβεβαιότητα που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, όταν δε γνωρίζει τις απαιτήσεις της εργασίας του, πώς θα ολοκληρώσει το έργο του και τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτόν (Κάντας, 1995). Οι Maslach και Leiter (1997), τονίζουν ότι η ασάφεια ρόλου και οι δύσκολες συνθήκες στην εργασία, προκαλούν σε μεγάλο βαθμό συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπική επίτευξη.

Παράγοντες συναλλαγής:

Οι παράγοντες συναλλαγής είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατομικών και οργανωτικών παραγόντων. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες συναλλαγής, είναι η υποστήριξη από τους συναδέλφους, καθώς και από τον προϊστάμενο. Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο (2012), οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν την αντίστοιχη υποστήριξη, σημείωναν και μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με αυτούς που έβρισκαν υποστήριξη. Ένας εξίσου καθοριστικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές καθώς και ο τρόπος που ερμηνεύει την παραπτωματική τους συμπεριφορά και την αδιαφορία τους για το μάθημα. Με βάση την έρευνα της Chang (2009), οι εκπαιδευτικοί που δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από τα παραπάνω στοιχεία των μαθητών τους, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, κάτι που συνεπάγεται λιγότερες πιθανότητες ανάπτυξης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Κατά τον Φύκαρη (2010), «η επαγγελματική εξουθένωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται:

- Το επίπεδο της ικανότητας του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του.
- Αγχογόνες πηγές, εκτός πλαισίου εργασίας του εκπαιδευτικού (Αλεξοπούλου, 1990)» (σελ. 320).

4.3.3. Συμπτωματολογία και επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται στις πρώτες θέσεις, στον κατάλογο των στρεσογόνων επαγγελμάτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε επαγγελματική ομάδα υψηλού κινδύνου, καθώς είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο έχει χαρακτηριστεί ως η «νόσος» που προσβάλλει και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Σιδηρόπουλος, 2017), οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα υψηλής επαγγελματικής εξουθένωσης στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, στα πλαίσια της διδασκαλίας, της κινητοποίησης των μαθητών

και της διασφάλισης της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής τάξης (Näring et al., 2006). Τα συμπτώματα αυτά περιλαμβάνουν:

- Συναισθηματικές αντιδράσεις (διαταραχές ύπνου, ευερεθιστότητα, προβλήματα στις οικογενειακές σχέσεις).
- Γνωστικές αντιδράσεις (εξασθενημένη μνήμη, αδυναμία στη λήψη αποφάσεων και στη συγκέντρωση προσοχής).
- Συμπεριφορικές αντιδράσεις (χρήση ουσιών, υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά).
- Εκδηλώσεις συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλής προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίησης (Kyriacou & Sutcliffe, 1987).

Κατά καιρούς, έχουν γίνει και άλλες προσπάθειες καταγραφής των συμπτωμάτων του συνδρόμου, ωστόσο, «η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αναγνωριστεί ως νόσημα με συγκεκριμένη συμπτωματολογία» (Μάρκου, 2005, σελ. 22).

Όπως υποστηρίζει ο Διλιντάς (2010), «τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης θυμίζουν σε αρκετά σημεία την κατάθλιψη, το σύνδρομο μετατραυματικού στρες και τις αγχώδεις διαταραχές» (σελ. 498).

Σύμφωνα με τους Tyler και Cushway (1998, όπ. αναφ. στο Θεοφίλου, 2009), «τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ομαδοποιούνται σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά. Στα σωματικά περιλαμβάνονται όλα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στις τυπικές εκδηλώσεις στρες και άγχους, όπως: πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες ύπνου, υπερένταση, διαταραχές διατροφής και μυοσκελετικοί πόνοι» (σελ. 42).

Στην ίδια κατηγοριοποίηση προβαίνει και ο Αντωνίου (2005), κατατάσσοντας τα συμπτώματα σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά, ενώ κατά τον Χατζηπέμο (2007), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συμπτώματα και σε γνωστικό επίπεδο, ως κατεξοχήν φορείς της γνώσης, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με όσα έχει υποστηρίξει και ο Σιδηρόπουλος (2017).

Όσον αφορά τα ψυχολογικά συμπτώματα, αυτά είναι: οι απροσδιόριστοι φόβοι, η έλλειψη υπομονής και η ευερεθιστότητα, η υπερβολική ανησυχία και οι απότομες αλλαγές στη διάθεση με κυρίαρχη την καταθλιπτική. Το άτομο διακατέχεται από αίσθημα ανασφάλειας, ανεπάρκειας, ανικανότητας, κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, στη διαπίστωση ότι έχουν εξαντληθεί τα αποθέματα δύναμης και ενέργειας που είχε, και, έτσι, οδηγείται στην αποπροσωποποίηση.

Σε συμπεριφορικό επίπεδο, το άτομο απομονώνεται και απομακρύνεται από φιλικά του πρόσωπα, αρνούμενο, τόσο να διατηρήσει τις παλιές του σχέσεις όσο και να δημιουργήσει νέες. Γίνεται ψυχρό, απόμακρο και αδιάφορο, ενώ αποκτά εξαρτήσεις από το κάπνισμα, το αλκοόλ και τις ναρκωτικές ουσίες. Έχει βίαια ξεσπάσματα και διαπροσωπικές συγκρούσεις, τόσο στο χώρο της δουλειάς όσο και στα πλαίσια της οικογένειας. Είναι λίγο αποτελεσματικό και αποδοτικό στην εργασία του, ενώ συχνά κάνει λάθη και παραλείψεις. Ένα άλλο καταγεγραμμένο σύμπτωμα σε επίπεδο συμπεριφορικό, είναι ο εκφυλισμός σχέσεων στην εργασία. Ο εργαζόμενος, δηλαδή, θεωρεί ότι οι συνάδελφοί του είναι πρόσωπα εχθρικά διακείμενα προς αυτόν που τον επιβουλεύονται και επιθυμούν να τον δουν να αποτυγχάνει και να καταστρέφεται. Όπως υποστηρίζει ο Potter (όπ. αναφ. στο Δούκα, 2004) «σε περίπτωση, μάλιστα, αποτυχίας, τις ευθύνες δεν τις αναλαμβάνει ο ίδιος αλλά τις μεταθέτει σε άλλους» (σσ. 98-99).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ημικρανίες, έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία, έλλειψη διάθεσης, επιθετικότητα και αυταρχική συμπεριφορά. Αυτά ανέφεραν όταν ρωτήθηκαν για το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Σούλης, 1997).

Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών συναντάμε και σε υπαρξιακό επίπεδο. Σύμφωνα με την Πολύζου (2017), το άτομο βιώνει την παντελή έλλειψη νοήματος για την ίδια τη ζωή και αμφισβητεί το σκοπό για τον οποίο ζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

5.1. Διεθνείς Έρευνες

Κατά καιρούς, διεξάγονται πολλές διεθνείς έρευνες, που εξετάζουν την επαγγελματική εξουθένωση, σε συνδυασμό, μεταξύ άλλων, με τα κίνητρα και την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Μία τέτοια έρευνα διενεργήθηκε το 2014 στο Ιράν, από τους Mohammaddost και Nodehi (2014), με δείγμα 181 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, και είχε θέμα τη διερεύνηση του ρόλου της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και των εργασιακών κινήτρων ως προβλεπτικών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Με βάση τα ευρήματα που εξήχθησαν, εντοπίστηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση προβλεπόταν σε ένα μικρό ποσοστό από τον βαθμό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα, και η συσχέτιση μεταξύ τους ήταν αρνητική. Τα αποτελέσματα σχετικά με την αποπροσωποποίηση έδειξαν ότι η επιτέλεση των διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, επηρεάζουν την αποπροσωποποίησή τους, με την οποία συσχετίζονται αρνητικά.. Τέλος, όσον αφορά την προσωπική επίτευξη, αυτή συσχετίστηκε θετικά περισσότερο με την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Μία ακόμα έρευνα, των Fernet et al. (2012), έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που σταδιακά θωρούν τους εαυτούς τους ως λιγότερο αυτόνομους και αποτελεσματικούς, σχετικά με την διεκπεραίωση των διδακτικών καθηκόντων της τάξης, είναι πιο πιθανό να εξουθενώνονται στο τέλος του σχολικού έτους.

Στο ίδιο μήκος κύματος με τις δύο παραπάνω έρευνες, όσον αφορά την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της προσδοκίας αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, κινούνται και οι έρευνες των Bayani et al. (2013), Betoret (2009), Brouwers και Tomic (2000), Egyed και Short (2006), Khezerlou (2013), Schwarzer και Hallum (2008), και των Skaalvik και Skaalvik (2007, 2010).

Οι Brouwers και Tomic (1999) αναφέρουν ότι η έρευνα που διεξήγαγαν στην Ολλανδία, έδειξε πως οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης, συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά με το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Ωστόσο, σε μία μετέπειτα αντίστοιχη έρευνα το 2000, διαπίστωσαν πως οι

πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζονταν μόνο με τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη, και όχι με τη συναισθηματική εξάντληση.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2007) επιβεβαιώνουν ότι η χαμηλή προσδοκία των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, αυξάνει το εργασιακό άγχος, και, κατ' επέκταση, την αποπροσωποποίηση. Εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε εμπειρίες, είναι λογικό η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών να τις επηρεάζει. Επομένως, η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αμφίδρομη.

Οι ίδιοι ερευνητές (Skaalvik & Skaalvik) το 2010, διερεύνησαν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, και τη σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και εξουθένωση, 2249 εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη Νορβηγία. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η προσδοκία διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους. Όσο καλύτερες ήταν οι μεταξύ τους σχέσεις, τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και θετικότερη αυτοαντίληψη αποκτούσαν οι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, υπήρξε μία αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξουθένωση, και πιο συγκεκριμένα, τη συναισθηματική τους εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με τους Skaalvik και Skaalvik (2007), από το γεγονός ότι η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη, οδηγεί στην έντονη βίωση στρες, κάτι που οδηγεί στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Αυτό, όμως, με τη σειρά του είναι πιθανό να οδηγήσει σε αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μη σωστή διαχείριση της τάξης. Συμπεραίνεται, με αυτόν τον τρόπο, η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, κάτι στο οποίο κατέληξαν με την έρευνά τους και οι Aloe, Amo και Shanahan το 2014. Την ίδια χρονιά, οι ερευνητές Skaalvik και Skaalvik (2014), σε μία ακόμα έρευνα που διεξήγαγαν, με δείγμα 2569 Νορβηγούς εκπαιδευτικούς, κατέληξαν στο ότι η αυτονομία και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελούν δύο ξεχωριστούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν θετική συσχέτιση με τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης και αρνητική με αυτά της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι προσδοκίες

αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτές που καθορίζουν το πώς εκλαμβάνονται οι ευκαιρίες που δίνονται και τα εμπόδια που προκύπτουν στο εκάστοτε περιβάλλον (Bandura, 2006).

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με την επαγγελματική τους εξουθένωση και η συσχέτιση μεταξύ τους είναι αρνητική. Ενδεικτικά, οι Karahan και Balat (2011, όπ. αναφ. στο Savaş, Bozgeyik & Eser, 2014), βρήκαν μία αρνητική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο παράγοντες, στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων. Ακολούθως, σε συμφωνία βρίσκεται και η έρευνα των Schwarzer και Hallum (2008), με δείγμα Γερμανούς και Σύριους εκπαιδευτικούς, κάτι που επιβεβαιώνει ότι η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο. Επιπρόσθετα, στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα του Çelikkaleli (2011, όπ. αναφ. στο Savaş, Bozgeyik & Eser, 2014), με δείγμα αυτή τη φορά, εκπαιδευτές ενηλίκων. Αυτό αποδεικνύει την ύπαρξη της σχέσης αυτής σε εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης. Το ίδιο ισχύει και για τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρεται στην έρευνα των Høigaard, Giske και Sundsli (2012), στους οποίους η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, τα επίπεδα της οποίας είναι, βέβαια, μέτρια, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Borritz et al. (2006).

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν και οι Federici και Skaalvik (2012), οι οποίοι διερεύνησαν, σε ένα δείγμα 1818 διευθυντών σχολείων της Νορβηγίας, τις σχέσεις μεταξύ προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, επαγγελματικής ικανοποίησης, επαγγελματικής εξουθένωσης και ώθησης για εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Με βάση τα ευρήματα, υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ, αντίθετα, αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση, και κατ' επέκταση, την επιθυμία για εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Αναλυτικότερα, οι διευθυντές των σχολείων με χαμηλή προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας, σε συνδυασμό δε, με τις υψηλές ευθύνες και το συνεχόμενο αίσθημα ανασφάλειας, οδηγούνται στη βίωση στρες και μακροπρόθεσμα, επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σημείο να μη νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και να επιθυμούν να το εγκαταλείψουν.

Στην έρευνα των Lauermann και König (2016), εξετάστηκε η συσχέτιση ανάμεσα στην γενικότερη παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους εξουθένωση, με βάση το φύλο και τη διδακτική εμπειρία. Το

δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 119 εκπαιδευτικοί, από δύο δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο, σε μία περιοχή της Γερμανίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, αρχικά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, δεν παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας, ίσως λόγω του χαμηλού ποσοστού αντρών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι κάτι, ωστόσο, το οποίο έχει διαπιστωθεί και σε προηγούμενες έρευνες. Ακόμα, αποδείχθηκε ότι δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Grayson & Alvarez, 2008· Klusmann et al., 2012, όπ. αναφ. στο Lauermann και König 2016), γεγονός το οποίο μπορεί να εξηγηθεί από την τάση των εκπαιδευτικών που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση να εγκαταλείπουν το επάγγελμα (ARB, 2014· Guarino et al., 2006, όπ. αναφ. στο Lauermann και König 2016). Τέλος, άλλο ένα εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με την παιδαγωγική τους επάρκεια και, πιο συγκεκριμένα, με τη γνωστική επάρκεια (Dicke et al., 2015· Klusmann et al., 2008, 2012, όπ. αναφ. στο Lauermann και König 2016).

Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, διενεργήθηκε η έρευνα των Steinhardt et al. (2011), σε δείγμα 267 εκπαιδευτικών στο Τέξας, η οποία αναφέρει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί βίωναν χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και επαγγελματικής εξουθένωσης εξαιτίας του γεγονότος ότι με βάση τη διδακτική τους εμπειρία, είχαν αποκτήσει στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών στην τάξη και σωστής διαχείρισης των μαθητών. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε λύκειο παρουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα απογοήτευσης και εξουθένωσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου. Το εύρημα αυτό είναι αντίστοιχο με αυτό της έρευνας των Beer και Beer (1992, όπ. αναφ. στο Steinhardt et al., 2011), όπου οι εκπαιδευτικοί λυκείων έδειχναν περισσότερα σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης, από αυτούς των δημοτικών σχολείων.

Η έρευνα των Dombrovskis, Guseva, και Murasovs (2011), διενεργήθηκε με σκοπό την αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των κινήτρων και της επαγγελματικής εξουθένωσης 240 εκπαιδευτικών σε αστικές και ημιαστικές περιοχές της Λετονίας, με λιγότερα από πέντε χρόνια εργασιακής εμπειρίας. Με βάση τα ευρήματα, αποδείχτηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο οικονομικό κίνητρο και τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, το οικονομικό κίνητρο κυριάρχησε μεταξύ όλων των υπόλοιπων κινήτρων για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος, κάτι που σταδιακά αποκτά αρνητική χροιά, και

αμέσως μετά, στη σειρά, ακολούθησε η ανάπτυξη καριέρας/προαγωγή. Όσον αφορά την προσωπική επίτευξη, βρέθηκε ότι επηρεάζεται θετικά από το κίνητρο της συνεργασίας και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τη διοίκηση. Διαπιστώθηκε ότι είναι περισσότερο αυξημένη στους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών απ' ότι σε αυτούς των αστικών περιοχών, πιθανότατα λόγω του ότι στις τελευταίες περιοχές ο έλεγχος από τη διοίκηση είναι πιο αυστηρός και, ταυτόχρονα, η συνεργασία μαζί της λιγότερο εύκολη. Στη συγκεκριμένη έρευνα, πάντως, τόσο για τους εκπαιδευτικούς αστικών όσο και ημιαστικών περιοχών, βρέθηκαν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, κάτι που αποδεικνύει την απροθυμία τους να αντιμετωπίσουν τα ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με συναδέλφους ή μαθητές, την αποποίηση των ευθυνών τους και την αποστασιοποίησή τους από τις υποχρεώσεις σε σχέση με τους άλλους. Τα υψηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης και χαμηλής προσωπικής επίτευξης συσχετίζονται σημαντικά με το κίνητρο για προαγωγή, από την άποψη ότι αυτοί που δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις της εργασίας τους, θα οδηγούνταν σε αρνητικά συναισθήματα. (Folkman & Lazarus, 1985, όπ. αναφ. στο Dombrovskis, Guseva, & Murasovs, 2011). Τέλος, η εργασιακή ικανοποίηση, η κοινωνική καταξίωση και η ανάγκη για αυτο-πραγμάτωση, έχουν ελάχιστη παρακινητική δύναμη ως κίνητρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επάγγελμα αυτό δεν τους προσδίδει κανένα κύρος στην κοινωνία με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε άγχος και επαγγελματική εξουθένωση.

Τη συνεργασία με τους συναδέλφους σε συνδυασμό με το κίνητρο της αυτονομίας, ως προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης 533 Γάλλων υπαλλήλων στην εκπαίδευση (δασκάλων, διοικητικών στελεχών κλπ.), στον Καναδά, ανέλυσε η έρευνα των Fernet, Gagné και Austin (2010). Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι όσο καλύτερη ήταν η συνεργασία των υπαλλήλων μεταξύ τους, τόσο περισσότερο απολάμβαναν την εργασία τους και τόσο λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση βίωναν. Ακολούθως, οι υπάλληλοι που επιζητούσαν την καθοδήγηση, βοηθιούνταν ακόμη περισσότερο από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους σε σχέση με αυτούς που είχαν υψηλά κίνητρα αυτοδιάθεσης και ελευθερίας.

Ποικίλες έρευνες έχουν διεξαχθεί και για τους **ειδικούς παιδαγωγούς** αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και τους διάφορους παράγοντες που την προκαλούν, καθώς επίσης, και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών, σχετικά με αυτό το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, μία έρευνα του Damayanti (2016), διεξήχθη στην Ινδία, όπου 20 ειδικοί παιδαγωγοί, με μέσο όρο ηλικίας τα 41 έτη και με μέση εργασιακή εμπειρία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση τα 14 έτη, από δύο διαφορετικά ειδικά σχολεία, έδωσαν συνέντευξη, προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος αυτού, η σημασία που

έχουν για τους ίδιους και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, έδειξαν ότι αρκετούς ειδικούς παιδαγωγούς, τους ώθησε στο επάγγελμα αυτό το κίνητρο της φιλοδοξίας. Από το επάγγελμα αυτό αντλούν ικανοποίηση καθώς, γι' αυτούς, αποτελεί ένα «όνειρο» που έγινε πραγματικότητα. Κάποιοι υποστήριξαν ότι οι προσωπικές τους αξίες για τη ζωή ήταν σύμφωνες με αυτές του επαγγέλματος, και έτσι, επιλέγοντάς το, τους έγινε τρόπος ζωής ο αλτρουϊσμός και η βοήθεια στους συνανθρώπους τους. Άλλοι επικαλέστηκαν το κοινωνικό κύρος που τους προδίδει το επάγγελμα αυτό, κάτι που τους οδηγεί στο ευ ζην. Τόνισαν, βέβαια, τη σημασία των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, κάτι που επηρεάζει και την ώθησή τους στο να εργάζονται στον τομέα αυτό. Ακόμη, όσο ισχυρότερα κίνητρα έχουν για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, τόσο πιο θετικά αντιμετωπίζουν την εργασία τους. Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000, όπ. αναφ. στο Damayanti, 2016), ένα ισχυρό κίνητρο αποτελεί η επιθυμία για εύρεση καινοτομιών, με σκοπό την αντιμετώπιση πιθανών προκλήσεων και η καταβολή προσπάθειας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για αξιοποίηση όλου του δυναμικού τους. Ακόμη, οι ειδικοί παιδαγωγοί και των δύο σχολείων επικαλέστηκαν την προθυμία τους να βοηθήσουν τόσο τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους, όσο και την κοινωνία ευρύτερα. Όλα αυτά τα κίνητρα τους βοηθούν στο να βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση, και να καταστέλλουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μία άλλη έρευνα των Aziz, Saeed και Saeed (2014) , είχε ως στόχο να εντοπίσει ποια είναι η κινητήρια δύναμη που οδηγεί τους ειδικούς παιδαγωγούς σχολείων του Πακιστάν, στην επαγγελματική ικανοποίηση, και, κατά συνέπεια, στην αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η πλειονότητα των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσω συνεντεύξεων, ήταν γυναίκες, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία και με μία προγενέστερη έρευνα του Billingsley (2004, όπ. αναφ. στο Aziz, Saeed και Saeed, 2014), σύμφωνα με την οποία υπάρχει η τάση να ασχολούνται περισσότερο οι γυναίκες παρά οι άνδρες με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι τα κίνητρα σχεδόν όλων των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος ήταν οι υψηλοί μισθοί, το κοινωνικό κύρος και τα όμορφα, μεγάλα κτίρια των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ακόμη, τονίζεται ο ρόλος του προϊσταμένου/διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ανάλογα με τη στάση του απέναντι στους ειδικούς παιδαγωγούς, μπορεί να αυξήσει ή, αντίθετα, να μειώσει το ηθικό τους και τα κίνητρά τους για διδασκαλία. Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας, ήταν ότι οι παντρεμένες γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί, βίωναν σε μεγάλο βαθμό στρες και επαγγελματική εξουθένωση, ειδικά κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης τους, φοβούμενες μήπως το ίδιο το

παιδί που επρόκειτο να γεννήσουν εμφάνιζε κάποιου είδους ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, κάτι το οποίο τις αποθάρρυνε να εργαστούν σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος ανέφεραν πως ένα σημαντικό κίνητρο για την εργασία τους αποτελεί και η συνεργασία με τους συναδέλφους τους, που τους οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην προθυμία να καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα, επιχείρησε να εξετάσει στην έρευνά της η Malik (2017). Το δείγμα της αποτέλεσαν 193 (95 γυναίκες και 98 άντρες) ειδικοί παιδαγωγοί από 32 ειδικά σχολεία και ειδικά κέντρα, στο Πακιστάν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρ' ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο εξωστρεφείς, ευσυνείδητες και «ανοιχτές» στις εμπειρίες σε σχέση με τους άντρες, βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη. Σε αντίστοιχη έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006, όπ. αναφ. στο Malik, 2017), διαπιστώθηκε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, κυρίως στις γυναίκες ειδικούς παιδαγωγούς, όπως επίσης, και σε αυτούς με μικρή ηλικία, οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει ακόμα στρατηγικές άμυνας, και αισθάνονται συναισθηματική εξάντληση λόγω του φόρτου εργασίας.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα, των δύο παραπάνω ερευνών, έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Bataineh και Alsagheer (2012), σύμφωνα με τα οποία, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ ανδρών και γυναικών ειδικών παιδαγωγών. Εκτός από αυτό, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ούτε με βάση την ηλικία ούτε με βάση τη διδακτική εμπειρία του δείγματος, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες παλαιότερες έρευνες (Kruger et al., 1991· Ross et al., 1989, όπ. αναφ. στο Bataineh & Alsagheer, 2012).

Στην Κύπρο, διενεργήθηκε μία ανάλογη έρευνα από τους Nuri, Demirok και Direktör (2017), με δείγμα 70 ειδικούς παιδαγωγούς, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση, σε συνδυασμό με διάφορες μεταβλητές. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί, θεωρούν τον εαυτό τους αποτελεσματικό σε ένα γενικό επίπεδο, ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στα δρώμενα της τάξης, οι γυναίκες παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σίγουρες και αποτελεσματικές σε σχέση με τους άντρες. Μία, ακόμα, διαφορά στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας βρέθηκε ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς που είχαν ένα πτυχίο

στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και σε αυτούς που είχαν αποκτήσει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στον τομέα αυτό. Οι δεύτεροι φάνηκε να έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους πρώτους, και συνεπώς, λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μία πρόσφατη έρευνα των Yulianti, Atomzeal και Arina (2018), αφορούσε τους ειδικούς παιδαγωγούς και, συγκεκριμένα, τη σχέση ανάμεσα στην προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας, την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Το δείγμα αποτέλεσαν 98 ειδικοί παιδαγωγοί, από μία περιοχή της Ινδονησίας. Τα αποτελέσματα, ήταν σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, που αφορούσαν εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ αρνητική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση. Πράγματι, όπως υποστηρίζει και ο Kennedy (2014, όπ. αναφ. στο Yulianti, Atomzeal & Arina, 2018) στην έρευνά του, η αίσθηση σιγουριάς και αυτοπεποίθησης, τονώνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, οι οποίοι αναλαμβάνουν ευθύνες μη φοβούμενοι ότι θα αποτύχουν.

Μία ενδιαφέρουσα **συγκριτική μελέτη** διενεργήθηκε το 2014, από τους Boujut, Dean, Grouselle και Cappe. Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 245 εκπαιδευτικοί της Γαλλίας, εκ των οποίων η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από ειδικούς παιδαγωγούς, που απασχολούσαν μαθητές με αυτισμό, η δεύτερη ομάδα από εκπαιδευτικούς σε τάξεις γενικών σχολείων, που περιείχαν, όμως, μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, και η τρίτη ομάδα, η ομάδα ελέγχου, που περιλάμβανε εκπαιδευτικούς σε γενικές τάξεις με τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει, μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τις στρατηγικές αντιμετώπισης των διαφόρων προβλημάτων και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των τριών αυτών ομάδων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν, αρχικά, ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε γενικές τάξεις οι οποίες περιλάμβαναν και μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, ένιωθαν μεγαλύτερη απειλή και περισσότερο άγχος σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς, σε ειδικά σχολεία. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ήταν λιγότερο ενημερωμένοι πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε συνδυασμό με τη μειωμένη κοινωνική υποστήριξη που εισπράττουν από τους συναδέλφους τους, καθώς, και από το ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Η ομάδα αυτή, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, βρέθηκε να βιώνει περίπου στον ίδιο βαθμό -μέτριο- επαγγελματική εξουθένωση. Από την άλλη, η ομάδα των ειδικών παιδαγωγών βρέθηκε να βιώνει χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς,

πρώτα απ' όλα, αντιμετώπιζε τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, ως πρόκληση και ως ευκαιρία να εφαρμόσει στην πράξη τις γνώσεις της λόγω της εξειδίκευσής της. Επιπρόσθετη βοήθεια γι' αυτούς, ήταν και η παροχή στήριξης από τους συναδέλφους τους και το υπόλοιπο ειδικό επιστημονικό προσωπικό, κάτι που τους δημιούργησε αίσθημα ασφάλειας.

Ακόμα, η έρευνα των Sarıçam και Sakız (2014), διεξήχθη στην Τουρκία, με δείγμα 118 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και άλλες ειδικότητες, που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία και σε κέντρα αποκατάστασης, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Σύμφωνα με ορισμένα ευρήματα, οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς, και με αυτούς των άλλων ειδικοτήτων. Οι δύο τελευταίες ομάδες εκπαιδευτικών, μάλιστα, βρέθηκαν να βιώνουν και σε μεγαλύτερο βαθμό, επαγγελματική εξουθένωση.

5.2. Ελληνικές έρευνες

Όπως στο εξωτερικό, έτσι και στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες που εξετάζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ειδικών παιδαγωγών, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με διάφορους παράγοντες, μεταξύ αυτών, με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, τα κίνητρα αλλά και με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά.

Αναλυτικότερα, σε έρευνα των Αβεντισιάν- Παγοροπούλου, Κουμπιά και Γιαβρίμη (2002), στην οποία συμμετείχαν 411 εκπαιδευτικοί, από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, για την επαγγελματική εξουθένωση, βρέθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους εξουθένωσης από τους άγαμους, κάτι που, σύμφωνα με τους ερευνητές, πιθανό να οφείλεται στο υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο το άτομο επενδύει συναισθηματικά.

Οι Antoniou et al. (2006), μελέτησαν το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 493 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, σε ποσοστό 49,7%, και δευτεροβάθμιας, σε ποσοστό 50,3%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από μέτρια έως υψηλά επίπεδα άγχους το οποίο τροφοδοτούνταν

από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως θέματα πειθαρχίας των μαθητών και σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους. Επίσης, βρέθηκε ότι το φύλο παίζει ρόλο στη δημιουργία άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Βρέθηκε, επίσης, ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους.

Το 2016 πραγματοποιήθηκε από τον Σιδηρόπουλο (2017) έρευνα διερεύνησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) 78 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε 14 δημοτικά σχολεία του κέντρου της Θεσσαλονίκης, στη βάση των παραγόντων του φύλου, της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης. Από την έρευνα προέκυψε, αρχικά, ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου εκδηλώνουν συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης με σχετικά μικρότερη συχνότητα συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ συμπτώματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίησης με μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών νιώθουν πιο συχνά συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με τους μικρότερης ηλικίας συναδέλφους τους. Τα συμπτώματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίησης εμφανίστηκαν στον ίδιο βαθμό σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ηλικίας. Ακόμη, οι έχοντες περισσότερα χρόνια υπηρεσίας εμφάνισαν συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους, αλλά στον ίδιο βαθμό συμπτώματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Τέλος, οι έγγαμοι διαπιστώθηκε πως αισθάνονται συναισθηματική εξάντληση στο ίδιο επίπεδο με τους άγαμους, αλλά σε υψηλότερο αποπροσωποποίηση.

Οι Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς (2000), πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία συμμετείχαν 477 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από διάφορα μέρη της Ελλάδας, εξέτασαν τους παράγοντες άγχους, το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση, και αποδείχτηκε ότι αυτοί είναι: οι συνθήκες εργασίας, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στο έργο του, το ωράριο και η αξιολόγηση. Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (γύρω στο 15%), απάντησε, επίσης, ότι η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων είναι ένας στρεσογόνος παράγοντας.

Ακολούθως, σε έρευνα του Τσιπλητάρη (2002), για την επαγγελματική εξουθένωση, με δείγμα 495 εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το έργο τους

είναι: το μειωμένο κοινωνικό κύρος τους, η οικονομική κατάστασή τους, την οποία χαρακτηρίζουν ως «χρόνια μιζέρια» (52%), ο μισθός τους, που δεν επαρκεί για την κάλυψη βασικών βιοτικών και κοινωνικών αναγκών (74%), το γεγονός ότι ο σύλλογος γονέων πολλές φορές επηρεάζει αρνητικά το έργο τους (46%), και, τέλος, το ότι πολλές φορές οι γονείς δεν συμπεριφέρονται σωστά απέναντι στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν και αυτοί το έργο τους. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (72%), θεωρεί ότι δεν έχει τη βοήθεια που απαιτείται από τον σχολικό σύμβουλο.

Σε άλλη αντίστοιχη έρευνα, των Πατσάλη και Παπουτσάκη το 2010, με δείγμα 160 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Αθήνας, μελετήθηκαν οι παράγοντες που δημιουργούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς και μπορεί να τους οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Αυτοί είναι: η πληθώρα της ύλης στα διδακτικά εγχειρίδια (54%), η εφαρμογή νέων προγραμμάτων (20,4%), η στάση των προϊσταμένων απέναντί τους (5,8%), η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών (5,8%), η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους (5,8%) και η αδιαφορία της πολιτείας (1,5%). Άγχος, επίσης, δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της έλλειψης χρόνου να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Kokkinos (2007), εξετάστηκε η επαγγελματική εξουθένωση 447 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι η επαγγελματική εξουθένωση και, συγκεκριμένα, η αίσθηση προσωπικής επίτευξης εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου. Αναλυτικότερα, εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα ευσυνειδησίας και εξωστρεφείς είχαν μικρότερες πιθανότητες και προδιάθεση για επαγγελματική εξουθένωση, και η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση σχετίζονταν περισσότερο με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η πειθαρχία μέσα στην τάξη και η έλλειψη χρόνου.

Μία έρευνα της Karava (2010), είχε ως θέμα τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση 224 Ελλήνων εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως, παρ' ότι είναι ενήμεροι για την αστάθεια και ρευστότητα του επαγγέλματος, ωθούνται από εσωτερικά αλτρουϊστικά κίνητρα, και συγκεκριμένα, από την αγάπη τους και την επιθυμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά στη μάθηση. Επίσης, φάνηκε ότι αντλούν ικανοποίηση από την αναγνώριση που λαμβάνουν από τους μαθητές και τους γονείς τους, από τα προνόμια που έχουν, τις ώρες εργασίας τους και το κοινωνικό τους στάτους. Αντίθετα, δε δείχνουν ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε

κυβερνήσεων σε θέματα σχετικά με την αύξηση του μισθού τους, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς επίσης, και το γενικότερο σχολικό περιβάλλον. Για όλους, όμως, τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική τους είτε ικανοποίηση είτε εξουθένωση, είναι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Για κάποιους, αποτελούν πηγή ενέργειας και υψηλής προσδοκίας διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι ίδιοι οι μαθητές, και η μάθησή τους, την οποία αντιμετωπίζουν ως πρόκληση. Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, νιώθει συναισθηματική εξάντληση, άγχος, ακόμα και επαγγελματική εξουθένωση, όταν οι μαθητές τους δεν φτάνουν στα επιδιωκόμενα επίπεδα μάθησης και αντιδρούν αρνητικά στις όποιες προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Πράγματι, υπάρχουν ποικίλες έρευνες όπως του Day (2002, όπ. αναφ. στο Karavas, 2010) και των Vandenberghe και Huberman (1999, όπ. αναφ. στο Karavas, 2010), οι οποίες επιβεβαιώνουν το παράδοξο αυτό εύρημα, υπογραμμίζοντας τη σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί, από τη μία, να ενισχύσει την επαγγελματική ικανοποίηση του τελευταίου, μπορεί, όμως, από την άλλη, να τον οδηγήσει στη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Επιπρόσθετα, οι Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2010), μελέτησαν τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης 167 νηπιαγωγών, στην πλειοψηφία τους γυναικών, μονοθεσίων και πολυθεσίων νηπιαγωγείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εκείνο το κίνητρο που χαρακτήριζε περισσότερο τους νηπιαγωγούς του δείγματος ήταν αυτό της προσωπικής ανάπτυξης, κάτι που αποδεικνύει την ανάγκη τους για συνεχιζόμενη παροχή ευκαιριών μάθησης και ωρίμανσης, ως μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης.. Εν συνεχεία, ακολούθησαν, κατά φθίνουσα σειρά, τα κίνητρα του εργασιακού ενδιαφέροντος, της επίτευξης, της ανέλιξης, της αναγνώρισης, και, τέλος, από το κίνητρο της ευθύνης. Διαπιστώθηκε, ακόμη, η προβλεπτική αξία των κινήτρων της αναγνώρισης και της ανέλιξης για την ικανοποίηση από την ίδια τη δουλειά. Τέλος, όσον αφορά το κίνητρο της αναγνώρισης, βρέθηκε ότι οι μεγαλύτερες σε ηλικία, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, έγγαμες νηπιαγωγοί εκτιμούν περισσότερο το βαθμό της ανατροφοδότησης που δέχονται κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, σε σχέση με τις νεότερες, ανύπαντρες νηπιαγωγούς. Σημαντικό εύρημα, επίσης, ήταν ότι, σχετικά με το επίπεδο σπουδών, οι νηπιαγωγοί με αυξημένα προσόντα είχαν υψηλότερο κίνητρο επίτευξης και αναγνώρισης συγκριτικά με τις συναδέλφους, που ήταν απόφοιτες του Παιδαγωγικού Τμήματος.

Η Γλυνού (2017), στην έρευνά της, εξέτασε την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση 120 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δημοτικών παιδικών σταθμών της Αττικής. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι

μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ένιωθαν περισσότερο εξαντλημένοι από την εργασία τους αλλά και ότι εργάζονταν πολύ σκληρά στο σχολείο. Ταυτόχρονα, αισθάνονταν ότι σε σχέση με εκπαιδευτικούς που είχαν άλλο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, αντιμετώπιζαν λιγότερο αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους, αλλά, παράλληλα, ένιωθαν γεμάτοι ενεργητικότητα, έχοντας περισσότερες προσδοκίες από τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης τους, τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, ενώ υψηλότερη προσωπική επίτευξη. Επομένως, υπάρχει μία αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας, από τη μία, και την επαγγελματική εξουθένωση, από την άλλη, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και σε πολλές άλλες έρευνες (Evers et al., 2002· Khezerlou, 2013· Motallebzadeh et al., 2014· Schwerdtfeger et al., 2008· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ακόμη, η έρευνα του Φλάμπουρα-Νιέτου (2017), διενεργήθηκε με σκοπό την εξέταση της επίδρασης της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση 430 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος και, συγκεκριμένα, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης από τη μία, και των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας από την άλλη, γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, και αντίστροφα.

Σχετικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι Platsidou και Agaliotis (2008), διεξήγαγαν έρευνα στην οποία εξέτασαν την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και το άγχος 127 Ελλήνων ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δε βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και, μάλιστα, αυτά είναι χαμηλότερα από των συναδέλφων τους, στη Βόρεια Αμερική και Ευρώπη. Οι μεγαλύτεροι δε, σε ηλικία και οι παντρεμένοι, εμφανίζουν ακόμη χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους συναδέλφους τους. Δυσμενείς παράγοντες άγχους στους ειδικούς παιδαγωγούς εμφανίστηκαν να είναι: η συνεργασία με τους γονείς, η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγησή τους.

Στην έρευνά της η Ταραρά (2015), με δείγμα 157 εκπαιδευτικούς μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), από σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής, της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών και της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, διερεύνησε, μεταξύ άλλων, την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς και το άγχος και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημείωσαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, όπως επίσης, και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, και ικανοποίησης από τη διδασκαλία, ενώ, αντίθετα, μέτρια επίπεδα άγχους. Επίσης, σχετικά με τις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια ουδετερότητα ως προς τη συναισθηματική εξάντληση, χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης και ουδέτερο βαθμό προσωπικής επίτευξης. Ακόμη, βρέθηκε ότι ούτε η οικογενειακή κατάσταση, ούτε η ύπαρξη παιδιών επηρέασαν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, ένα ακόμη εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας από τους μόνιμους, ενώ οι τελευταίοι νιώθουν περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία τους σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Μία ενδιαφέρουσα συγκριτική μελέτη πραγματοποίησαν οι Καλύβα, Καραγιάννη, Τζιάστας, Τσοντάκη και Χατζηαλεξιάδου (2007). Διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 384 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 147, ήταν ειδικοί παιδαγωγοί και οι 237 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξουθενωμένοι, σε σχέση με Ευρωπαίους συναδέλφους τους. Σχέση ανάμεσα στο φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας από τη μια μεριά, και την επαγγελματική εξουθένωση, από την άλλη, δε βρέθηκε.

Σε αντίθεση έρχεται η έρευνα των Αντωνίου και Ντάλλα (2010), με δείγμα 1.682 εκπαιδευτικούς, ανάμεσά τους ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, μόνιμοι αλλά και αναπληρωτές καθηγητές στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι καθηγητές βιώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς σημείωσαν χαμηλές τιμές στις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και υψηλές τιμές στην κλίμακα της προσωπικής επίτευξης. Αντίθετα, οι ειδικοί παιδαγωγοί τείνουν να αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αποστασιοποίησης από τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής καταπόνησης βρέθηκε να είναι αυτή των αναπληρωτών καθηγητών του δείγματος. Τέλος, ένα άλλο βασικό εύρημα της έρευνας ήταν το

ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (έως 30 ετών) σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και επαγγελματικής ικανοποίησης από τα κίνητρα εργασίας, ενώ υψηλότερο επίπεδο αποπροσωποποίησης εντοπίστηκε στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών.

ΜΕΡΟΣ ΄Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μεθοδολογία έρευνας

6.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών σε συνάρτηση με τα κίνητρα και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας αποτελούν:

- Η διερεύνηση των κινήτρων, των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών.
- Η συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών.
- Η συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών.
- Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών στα κίνητρά τους.
- Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους.
- Η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών στην επαγγελματική τους εξουθένωση.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν και έχουν προκύψει από την βιβλιογραφική έρευνα είναι τα παρακάτω:

1. Ποια είναι τα κίνητρα των ειδικών παιδαγωγών και ποια τα επίπεδα των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης;
2. Επηρεάζουν τα κίνητρα την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών;
3. Επηρεάζουν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών;

4. Παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στη διαμόρφωση των κινήτρων τους;
5. Παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους;
6. Παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στην επαγγελματική τους εξουθένωση;

6.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο του 2018 έως και τον Φεβρουάριο του 2019. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ποσοτική έρευνα περιελάμβανε ένα ερωτηματολόγιο 118 ερωτήσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 218 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα, 109 εκπαιδευτικοί και 109 ειδικοί παιδαγωγοί, υπηρετούντες σε τμήματα γενικής τάξης οι μεν, και οι δε, είτε ως παράλληλη στήριξη, είτε σε τμήματα ένταξης, ή ειδικά δημοτικά σχολεία ή και ελάχιστοι σε ΕΕΕΕΚ.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν, αρχικά, στο Νομό Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Πρώτα, ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είτε με τηλεφωνική επικοινωνία είτε με διαπροσωπική επικοινωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας. Έπειτα, αφού δόθηκε η συγκατάθεσή τους, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας ή μέσω έντυπης μορφής. Αφού τονίστηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η διασφάλιση της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και συνέπεια. Παράλληλα, ένας αριθμός ερωτηματολογίων προωθήθηκε μέσω της εφαρμογής Google forms σε όλη την Ελλάδα.

Τα μέρη του ερωτηματολογίου ήταν δύο: το πρώτο μέρος αποτελούνταν από ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος, και το δεύτερο μέρος περιελάμβανε τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια κλίμακας Likert, που αφορούσαν αντίστοιχα, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αυτών και την επαγγελματική τους εξουθένωση.

6.4. Δειγματοληψία

6.4.1. Γενικά σύνολα

Κατά την ανάλυση (Βλ. Παράρτ. 2, Πίνακες 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14) προέκυψε ότι, από τους 218 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 34 είναι άντρες (15,6%) και οι 184 γυναίκες (84,4%). Αναφορικά με τις ηλικίες των συμμετεχόντων, οι 95 ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 22-30 ετών (43,6%), οι 65 στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών (29,8%), οι 32 στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (14,7%) και οι 26 στην ηλικιακή κατηγορία 51 ετών και άνω (11,9%). Όπως έχει προαναφερθεί, από το σύνολο του δείγματος (218), οι 109 εκπαιδευτικοί (50%) είναι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, και οι υπόλοιποι 109 είναι ειδικοί παιδαγωγοί (50%). Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης εργάζονται σε τμήμα γενικής τάξης, ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 28 εργάζονται σε τμήμα ένταξης (25,7%), οι 17 σε ΣΜΕΑΕ (15,6%), οι 51 σε παράλληλη στήριξη (46,8%) και οι 13 σε ΕΕΕΕΚ (11,9%). Σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, οι 70 έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (32,2%), οι 29 έχουν πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (13,3%), οι 40 έχουν μεταπτυχιακό (18,3%), οι 54 έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (24,8%), 4 έχουν διδακτορικό (1,8%), 5 έχουν διδακτορικό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (2,3%) και 16 έχουν σεμινάριο ετήσιας επιμόρφωσης - εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (7,3%).

Επιπλέον, από το σύνολο του δείγματος, παρατηρήθηκε ότι οι 75 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (34,4%) και οι 143 είναι αναπληρωτές (65,6%). Αναφορικά με τη θέση ευθύνης, βρέθηκε ότι οι 9 είναι διευθυντές (4,1%), 2 είναι υποδιευθυντές (0,9%), 10 είναι προϊστάμενοι (4,6%) και 197 είναι χωρίς θέση ευθύνης (90,4%).

Τα έτη προϋπηρεσίας υπολογίστηκαν ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκπαίδευσης και για τους ειδικούς παιδαγωγούς. Πιο αναλυτικά, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 38 έχουν προϋπηρεσία 0-9 έτη (35,6%), οι 47 έχουν προϋπηρεσία 10-19 έτη (43,9%), οι 15 έχουν προϋπηρεσία 20-29 έτη (14%) και οι 7 έχουν προϋπηρεσία 30 έτη και άνω (6,5%). Από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 75 έχουν προϋπηρεσία 0-5 έτη (68,8%), οι 18 έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη (16,5%), οι 8 έχουν προϋπηρεσία 11-15 έτη (7,3%) και οι 7 έχουν προϋπηρεσία 16 έτη και άνω (6,4%).

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, από τους 218, οι 105 είναι άγαμοι (48,2%), οι 105 έγγαμοι (48,2%), οι 6 είναι διαζευγμένοι (2,7%) και 2 είναι χήροι (0,9%). Στην ερώτηση αναφορικά με τον αριθμό τέκνων των εκπαιδευτικών, από το σύνολο του δείγματος, οι 127 (58,3%) απάντησαν ότι δεν έχουν παιδιά, οι 24 έχουν ένα παιδί (11%), οι 49 έχουν 2 παιδιά (22,4%) και οι 18 έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά (8,3%).

Επιπλέον, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ασχολείται με κάποιο χόμπι στον ελεύθερό του χρόνο. Συγκεκριμένα, από τους 218, οι 167 (76,6%) κάνουν και κάποια άλλη δραστηριότητα, εκτός επαγγελματικού χώρου.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον τύπο των μαθητών με τους οποίους απασχολούνται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί, από τους 218, οι 58 απάντησαν ότι ασχολούνται περισσότερο με μαθητές χωρίς καμία αναπηρία (26,6%), οι 67 με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία (30,7%), οι 8 με μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας (3,7%), οι 2 με μαθητές με ακουστική αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί) (0,9%), 3 με μαθητές με οπτική αναπηρία (μερικώς βλέποντες/ τυφλοί) (1,4%), 3 με μαθητές με νοητική αναπηρία (1,4%), 3 με μαθητές με κινητική/ σωματική αναπηρία (1,4%), 40 με μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) (18,3%), 24 με μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (11%), 1 με μαθητές με χρόνιες παθήσεις (0,5%) και 9 με μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες / ψυχικές διαταραχές (4,1%).

6.4.2. Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ειδικοί παιδαγωγοί

Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών, που αφορούν τα δημογραφικά τους στοιχεία ((Βλ. Παράρτ. 2, Πίνακες 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14). Αναλυτικότερα, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 15 είναι άνδρες (13,8%) και οι 94 γυναίκες (86,2%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 19 είναι άνδρες (17,4%) και οι 90 γυναίκες (82,6%). Έπειτα, αναφορικά με την ηλικιακές κατηγορίες, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 27 ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 22-30 ετών (24,8%), οι 41 στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών (37,6%), οι 21 στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (19,3%) και οι 20 στην ηλικιακή κατηγορία 51 και άνω (18,3%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 68 ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 22-30 ετών (62,4%), οι 24 στην

ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών (22%), οι 11 στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (10,1%) και οι 6 στην ηλικιακή κατηγορία 51 και άνω (5,5%).

Οι σπουδές των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά τους έχουν ως εξής: από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα οι 59 έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (54,1%), οι 32 έχουν μεταπτυχιακό (29,4%), οι 9 έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (8,3%), 3 έχουν διδακτορικό (2,8%), 2 έχουν διδακτορικό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (1,8%) και 4 έχουν σεμινάριο ετήσιας επιμόρφωσης - εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (3,7%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 11 έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (10,1%), οι 29 έχουν πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (26,6%), οι 8 έχουν μεταπτυχιακό (7,3%), οι 45 έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (41,3%), 1 έχει διδακτορικό (0,9%), οι 3 έχουν διδακτορικό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (2,8%) και οι 12 έχουν σεμινάριο ετήσιας επιμόρφωσης - εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (11%).

Αξιοσημείωτη είναι η μεγάλη απόκλιση που παρουσιάζουν οι σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 63 είναι μόνιμοι (57,8%) και οι 46 είναι αναπληρωτές (42,2%), ενώ από τους ειδικούς παιδαγωγούς, μόνο οι 12 είναι μόνιμοι (11%), ενώ οι 97 είναι αναπληρωτές (89%). Ως προς τη θέση ευθύνης, τα ποσοστά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμπίπτουν ως ένα βαθμό. Από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής , 5 είναι διευθυντές (4,6%), 2 είναι οι υποδιευθυντές (1,8%), 9 είναι προϊστάμενοι (8,3%) και οι 93 είναι χωρίς θέση ευθύνης (85,3%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, 4 είναι διευθυντές ποσοστό (3,7%), 1 είναι προϊστάμενος (ποσοστό 0,9%) και 104 είναι χωρίς θέση ευθύνης (ποσοστό 95,4%). Τα έτη προϋπηρεσίας των δύο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα αναλυτικά.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 39 είναι άγαμοι (35,8%), οι 63 έγγαμοι (57,8%), οι 5 είναι διαζευγμένοι (4,6%) και 2 είναι χήροι (1,8%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 66 είναι άγαμοι (60,6%), οι 42 έγγαμοι (38,5%) και 1 είναι διαζευγμένος (0,9%). Ως προς την ύπαρξη τέκνων, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 52 δεν έχουν παιδί (47,7%), οι 12 έχουν 1 παιδί (11%), οι 33 έχουν 2 παιδιά (30,3%) και 12 έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά (11%), ενώ από τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι 75 δεν έχουν παιδί (68,8%), οι 12 έχουν 1 παιδί (11%), οι 16 έχουν 2 παιδιά (14,7%) και 6 έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά (5,5%).

Μεγάλα ποσοστά εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων, παρατηρήθηκε ότι ασχολούνται με κάποιο χόμπι κατά τον ελεύθερό τους χρόνο. Συγκεκριμένα, από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 79 ασχολούνται με κάποιο χόμπι (72,5%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς οι 88 ασχολούνται με κάποιο χόμπι (80,7%).

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον τύπο των μαθητών με τους οποίους απασχολούνται συχνότερα, οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών απάντησαν ως εξής: από τους 109 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 55 ασχολούνται περισσότερο με μαθητές χωρίς καμία αναπηρία (50,5%), οι 31 με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία (28,4%), οι 5 με μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας (4,6%), 6 με μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) (5,5%) και 12 με μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (11%), ενώ από τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 3 ασχολούνται περισσότερο με μαθητές χωρίς καμία αναπηρία (2,8%), οι 36 με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία (33%), οι 3 με μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας (2,8%), οι 2 με μαθητές με ακουστική αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί) (1,8%), 3 με μαθητές με οπτική αναπηρία (μερικώς βλέποντες/ τυφλοί) (2,8%), 3 με μαθητές με νοητική αναπηρία (2,8%), 3 με μαθητές με κινητική/ σωματική αναπηρία (2,8%), 34 με μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) (31,2%), 12 με μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (11%), 1 με μαθητές με χρόνιες παθήσεις (0,9%) και 9 με μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες / ψυχικές διαταραχές (8,3%).

6.5. Ερευνητικά εργαλεία – Τρόπος βαθμολόγησης, Εγκυρότητα, Αξιοπιστία,

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε τα εξής (Βλ. Παράρτ. Πίνακας 1):

1. Ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων όπως: το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι σπουδές, η θέση εργασίας τους, η σχέση εργασίας τους (μόνιμοι/αναπληρωτές), η θέση ευθύνης (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής, προϊστάμενος, καμία θέση ευθύνης), τα έτη προϋπηρεσίας τους ανάλογα με την ειδικότητά τους, η οικογενειακή τους κατάσταση, ο αριθμός τέκνων, η ύπαρξη ή μη προσώπου με κάποιο είδος αναπηρίας στο οικογενειακό περιβάλλον, το μηνιαίο εισόδημα, η ενασχόληση ή μη

με κάποιο χόμπι κατά τον ελεύθερο χρόνο και, τέλος, ο τύπος των μαθητών με τους οποίους απασχολούνται συχνότερα.

2. Την Κλίμακα Κινήτρων GalaMot (Γαλανάκης, 2009). Η κλίμακα αυτή αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης των κινήτρων στην εργασία το οποίο βασίζεται στην διάκριση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Locke, 1968,1978· Latham & Locke,1979· Locke & Latham, 1990, όπ. αναφ. στο Γαλανάκης, 2009) καθώς και στην θέωρηση του Herzberg (1966, όπ. αναφ. στο Γαλανάκης, 2009) σχετικά με την σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την κινητοποίηση. Η κλίμακα περιλαμβάνει 2 υποκλίμακες. Η 1η υποκλίμακα, που αξιοποιείται και στην παρούσα έρευνα, αποτελείται από 56 ερωτήματα που αξιολογούν το είδος των κινήτρων που επιφέρει την υψηλότερη κινητοποίηση σε έναν εργαζόμενο και περιλαμβάνει 8 διαστάσεις : Οικονομικές Απολαβές (ερ. 1, 19, 23, 34, 39, 44, 48, 52, 56), Ηγεσία (ερ. 14, 20, 40, 46, 49, 53, 55), Περιβάλλον Εργασίας (ερ. 2, 10, 30, 36, 45, 51, 54), Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις (ερ. 6, 11, 22, 42, 47), Ευκολία Επιτέλεσης Έργου (ερ. 8, 13, 17, 26, 29, 32, 38), Πίεση (ερ. 4, 7, 12, 16, 28, 35, 41), Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης (ερ. 5, 9, 18, 24, 27, 33, 43) και Φιλότιμο (ερ. 3, 15, 21, 25, 31, 37, 50). Η 2η υποκλίμακα αποτελείται από 9 ερωτήματα (ερ. 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65) και αξιολογεί τον βαθμό κινητοποίησης του εργαζομένου την δεδομένη χρονική στιγμή που συμπληρώνει το τεστ. Η συμπλήρωση του γίνεται μέσω αυτοαναφοράς με την χρήση μιας 5βάθμιας κλίμακας Likert (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ). Για τον υπολογισμό της βαθμολογίας ο εξεταστής αθροίζει ως βαθμούς τις υποδείξεις του εξεταζόμενου στην κλίμακα Likert, αφού πρώτα έχει πραγματοποιήσει τις απαραίτητες αντιστροφές για τα αντεστραμμένα ερωτήματα. Η κλίμακα κινήτρων έχει σταθμιστεί σε δείγμα 1080 εργαζομένων πανελλαδικά σε διάφορα επαγγέλματα και διαθέτει ικανοποιητική αξιοπιστία (a=0.85) και εγκυρότητα (φαινομενική, συγχρονική, εννοιολογική, περιεχομένου, κριτηρίου). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας στο δείγμα της έρευνας ήταν παρόμοια με αυτήν της στάθμισης (a=0.85). Η αξιοπιστία της κλίμακας επανελέγχθηκε και στην παρούσα έρευνα από τον πίνακα Reliability Statistics. Λόγω του μεγάλου αριθμού των ερωτήσεων κρίθηκε αναγκαία η ομαδαποίησή τους σε παράγοντες. Η ομαδοποίησή τους έγινε εννοιολογικά και για κάθε παράγοντα δημιουργήθηκε μία μεταβλητή που μετράει το μέσο σκορ των ερωτήσεων που περιλαμβάνει. Σε κάθε υποκλίμακα υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός αξιοπιστίας. (Βλ. Πίνακα 2)

Πίνακας 2: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Reliability Statistics			
Υποκλίμακες	**Cronbach's Alpha**	**Cronbach's Alpha Based on Standardized Items**	**Number of Items**
Οικονομικές Απολαβές	**0.764**	0.764	9
Ηγεσία	**0.724**	0.721	7
Περιβάλλον Εργασίας	**0.664**	0.663	7
Ομαδικό πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις	**0.662**	0.675	5
Φιλότιμο	**0.620**	0.643	7
Πίεση	**0.684**	0.681	7
Ευκολία Επιτέλεσης Έργου	**0.702**	0.723	7
Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης	**0.801**	0.805	7

3. Την Κλίμακα Προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία βασίζεται σε προηγούμενη προσπάθεια (Καραδήμας, 1999) και αποτελεί εξέλιξή της (Karademas, 2006). Σκοπός της κλίμακας είναι η μέτρηση των γενικευμένων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Εξετάζει διάφορα θέματα, όπως αποτελεσματικότητα στη διαχείριση του χρόνου, στη λήψη απόφασης, στον επακριβή καθορισμό του προβλήματος, στη διατήρηση της ψυχραιμίας, στην αντοχή των αρνητικών συνεπειών. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε τρεις παράγοντες: (α) προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες (ερ. 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)· (β) προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση προβλήματος (ερ. 1, 2, 3, 4, 5, 6)· (γ) επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας (7, 8, 9, 10). Συνολικά, υπάρχουν 17 θέματα, και ο βαθμός ανταπόκρισης σε αυτό που περιγράφει το κάθε θέμα κυμαίνεται από

1=καθόλου έως 4=πολύ, σε μία τετράβαθμη κλίμακα Likert. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώσει ο εξεταζόμενος, τόσο υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας έχει. Η κλίμακα χορηγήθηκε σε δείγμα 201 ενηλίκων, και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες, εμφανίζοντας ικανοποιητική εγκυρότητα και επάρκεια στη μέτρηση της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) της κλίμακας κυμαίνεται από 0,71 έως 0,90. Ο επανέλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα από τον πίνακα Reliability Statistics επιβεβαιώνει την ύπαρξη ικανοποιητικού βαθμού αξιοπιστίας, ανά υποκλίμακα. (Βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Reliability Statistics			
Υποκλίμακες	**Cronbach's Alpha**	**Cronbach's Alpha Based on Standardized Items**	**Number of Items**
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος	**0.851**	0.856	6
Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας	**0.780**	0.781	4
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες	**0.885**	0.883	7

4. Το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory [MBI] – Education Survey), (Maslach et al., 1996) με προσαρμογή του Κ. Κόκκινου (Kokkinos, 2007). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για να μελετήσει το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνει 22 δηλώσεις, οι οποίες κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες: συναισθηματική εξάντληση (ερ. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), αποπροσωποποίηση (ερ. 5, 10, 11, 15, 22), και προσωπική επίτευξη (ερ. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21). Οι ερωτώμενοι σημειώνουν σε μία κλίμακα Likert επτά διαβαθμίσεων (0=ποτέ, 6=κάθε μέρα), τη συχνότητα με την οποία έχουν νιώσει για το επάγγελμά τους τα αισθήματα που περιγράφει

η κάθε δήλωση. Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των απαντήσεων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Υψηλή βαθμολογία στις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα προσωπική επίτευξη είναι ενδεικτικές εξουθένωσης.

Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε δείγμα 430 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης από την Ελλάδα και σε δείγμα 771 εκπαιδευτικών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης από την Κύπρο. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο διερευνητική όσο και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Τα αποτελέσματα συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης τριών διαστάσεων, όπως ακριβώς προτείνεται στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο από τους κατασκευαστές του. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α), για το δείγμα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, υπολογίστηκε σε 0,80 για τη συναισθηματική εξάντληση, 0,68 για την αποπροσωποποίηση και 0,90 για την προσωπική επίτευξη, ενώ για το δείγμα των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, οι τιμές εκτάθηκαν σε 0,85, 0,60 και 0,73 αντίστοιχα. Ο επανέλεγχος της αξιοπιστίας για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από τον πίνακα Reliability Statistics, είχε ως αποτέλεσμα ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας της κάθε υποκλίμακας. (Βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Reliability Statistics			
Υποκλίμακες	**Cronbach's Alpha**	**Cronbach's Alpha Based on Standardized Items**	**Number of Items**
Συναισθηματική Εξάντληση	**0.876**	0.882	9
Αποπροσωποποίηση	**0.805**	0.806	5
Προσωπική Επίτευξη	**0.795**	0.800	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα της έρευνας

7.1. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 25 Version. Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν: έλεγχος μέσων όρων δύο μεταβλητών (ANOVA) (ερευνητικά ερωτήματα: 3,4,5,6) και όπου χρειάστηκε έγιναν ανά δύο συγκρίσεις και χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συσχετίσεις (ερευνητικά ερωτήματα: 1,2).

7.2. Τα κίνητρα των ειδικών παιδαγωγών

Προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα που έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στην εργασία τους, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των οχτώ (8) υποκλιμάκων κινήτρων που εξέταζε το ερωτηματολόγιο, οι οποίες είναι οι εξής: Οικονομικές Απολαβές, Ηγεσία, Περιβάλλον Εργασίας, Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις, Φιλότιμο, Πίεση, Ευκολία Επιτέλεσης Έργου, Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης. Οι βαθμοί σε κάθε υποκλίμακα κινήτρων των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7). Στον πίνακα αυτόν παρουσιάζονται και οι βαθμοί των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αξιοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου. Μέσω του ελέγχου ANOVA, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των κινήτρων των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και σύγκριση με αυτά των εκπαιδευτικών. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες των κινήτρων ως προς την ειδικότητα, με τους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς να κινητοποιούνται στον ίδιο περίπου βαθμό από κάθε κατηγορία κινήτρων (Βλ. Πίνακα 7).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί διέπονται σε υψηλό βαθμό από το κίνητρο «Φιλότιμο», αφού ο μέσος όρος τους είναι Μ.Ο.= 4,1062. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, με το μέσο όρο τους να κυμαίνεται ως εξής: Μ.Ο.= 4,1298. Αυτό σημαίνει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν σε ελάχιστα μικρότερο βαθμό το κίνητρο αυτό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς, όμως, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά αφού p= 0,739>0,05 (F= 0,112). Ακολουθεί το κίνητρο «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις» όπου ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών (Μ.Ο.= 3,7835) βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με το μέσο όρο των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,8587), ο οποίος είναι

λίγο υψηλότερος από αυτόν των ειδικών παιδαγωγών, χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,391>0,05) (F= 0,739). Ακολούθως, σε παρόμοια επίπεδα κυμαίνονται τα κίνητρα που αφορούν τις «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» καθώς και το «Περιβάλλον Εργασίας». Αναλυτικότερα, το κίνητρο «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» για τους ειδικούς παιδαγωγούς βρίσκεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα (Μ.Ο.= 3,8094). Ξεπερνάει για λίγο το μέσο όρο των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,7676), χωρίς και πάλι κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,613>0,05) (F= 0,256). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το κίνητρο «Περιβάλλον εργασίας», τα επίπεδα του οποίου είναι μέτρια για τους ειδικούς παιδαγωγούς (Μ.Ο.= 3,6225). Αντίστοιχα, για τους εκπαιδευτικούς ο μέσος όρος είναι ελάχιστα υψηλότερος (Μ.Ο.= 3,6592), χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,635>0,05) (F= 0,226).

Στη συνέχεια, το κίνητρο της «Ηγεσίας» βρέθηκε σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα στους ειδικούς παιδαγωγούς (Μ.Ο.= 2,8886). Συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 2,8755), ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών στο κίνητρο αυτό εμφανίστηκε λίγο υψηλότερος, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,886>0,05) (F= 0,020). Το ίδιο ισχύει και για το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές», όπου ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών είναι, επίσης, σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα (Μ.Ο=2,6381). Λίγο χαμηλότερος βρέθηκε να είναι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 2,5678), χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,456>0,05) (F= 0,559).

Ακόμη, το κίνητρο «Πίεση» παρουσιάστηκε σε χαμηλά επίπεδα στους ειδικούς παιδαγωγούς (Μ.Ο.= 2,5334). Σε λίγο χαμηλότερα βρέθηκε να είναι στους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 2,4613), χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,412>0,05) (F= 0,676).

Τέλος, το λιγότερο ισχυρό κίνητρο των ειδικών παιδαγωγών είναι αυτό της «Ευκολίας Επιτέλεσης Έργου», με το μέσο όρο τους να είναι Μ.Ο.= 1,8755. Λίγο υψηλότερος εμφανίστηκε ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 1,9607) στο κίνητρο αυτό, χωρίς και πάλι, στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,716>0,05) (F= 0,133).

Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία κινήτρων σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος

Υποκλίμακα	Ειδικότητα	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	p
Οικονομικές Απολαβές	Ειδικός παιδαγωγός	109	2.6381	.69773	.559	.456
	Εκπαιδευτικός	109	2.5678	.69180		
Ηγεσία	Ειδικός παιδαγωγός	109	2.8886	.69317	.020	.886
	Εκπαιδευτικός	109	2.8755	.65957		
Περιβάλλον Εργασίας	Ειδικός παιδαγωγός	109	3.6225	.55483	.226	.635
	Εκπαιδευτικός	109	3.6592	.58415		
Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις	Ειδικός παιδαγωγός	109	3.7835	.65497	.739	.391
	Εκπαιδευτικός	109	3.8587	.63672		
Φιλότιμο	Ειδικός παιδαγωγός	109	4.1062	.49081	.112	.739
	Εκπαιδευτικός	109	4.1298	.55004		
Πίεση	Ειδικός παιδαγωγός	109	2.5334	.65397	.676	.412
	Εκπαιδευτικός	109	2.4613	.63995		
Ευκολία Επιτέλεσης Έργου	Ειδικός παιδαγωγός	109	1.8755	.61571	.133	.716
	Εκπαιδευτικός	109	1.9607	.60605		
Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης	Ειδικός παιδαγωγός	109	3.8094	.60218	.256	.613
	Εκπαιδευτικός	109	3.7676	.61726		

7.3. Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών

Ο βαθμός των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στους ειδικούς παιδαγωγούς υπολογίζεται μέσω των επιμέρους υποκλιμάκων αυτής, οι οποίες αξιολογούν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος, την επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες. Αυτό που διαπιστώθηκε, μέσω του ελέγχου ANOVA, είναι ότι δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες αυτές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα, τους ειδικούς παιδαγωγούς, και την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς. (Βλ. Πίνακα 8).

Ειδικότερα, εντοπίστηκε ότι ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών (Μ.Ο.= 3,2599) όσον αφορά τις «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος» κινείται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Ελάχιστα υψηλότερος εμφανίστηκε ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,2768), χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,799>0,05)

(F= 0,065). Αυτό σημαίνει πως οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν λίγο χαμηλότερες «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με ελάχιστη διαφορά. Όσον αφορά την «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας», ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών είναι, επίσης, μέτριος προς υψηλός (Μ.Ο.= 3,1720). Λίγο υψηλότερος παρουσιάζεται αυτός των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,2546), χωρίς, και πάλι, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,234>0,05) (F= 1,421). Οι ειδικοί παιδαγωγοί, δηλαδή, έχουν σε ελάχιστα μικρότερο βαθμό «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας», από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, μέτριος προς χαμηλός ήταν ο μέσος όρος στις «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες» για τους ειδικούς παιδαγωγούς (Μ.Ο.= 2,8768). Ξεπερνάει για λίγο αυτόν των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 2,8689), χωρίς, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,921>0,05) (F= 0,010). Οι ειδικοί παιδαγωγοί, δηλαδή, φαίνεται πως έχουν κατά ένα ελάχιστα μεγαλύτερο βαθμό «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες» συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος

Υποκλίμακα	Ειδικότητα	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	p
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος	Ειδικός παιδαγωγός	109	3.2599	.52530	.065	.799
	Εκπαιδευτικός	109	3.2768	.44630		
Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας	Ειδικός παιδαγωγός	109	3.1720	.53327	1.421	.234
	Εκπαιδευτικός	109	3.2546	.48827		
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες	Ειδικός παιδαγωγός	109	2.8768	.62071	.010	.921
	Εκπαιδευτικός	109	2.8689	.53914		

7.4. Επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών. Για το λόγο αυτό υπολογίστηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων που απαρτίζουν τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που εξέταζε την επαγγελματική

εξουθένωση, οι οποίες είναι οι εξής: Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική Επίτευξη. Μέσω του ελέγχου ANOVA, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς, και τους εκπαιδευτικούς, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Συναισθηματική εξάντληση», ως προς την ειδικότητα (Βλ. Πίνακα 9).

Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί (Μ.Ο.= 2,6728) βιώνουν σε αρκετά χαμηλό βαθμό «Συναισθηματική εξάντληση». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε αρκετά υψηλότερο βαθμό «Συναισθηματική Εξάντληση» (Μ.Ο.= 3,0000), και έτσι, η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική **(p= 0,027<0,05)** (F=4,965). Όσον αφορά την «Αποπροσωποποίηση», αυτή κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα στους ειδικούς παιδαγωγούς (Μ.Ο.= 2,1339). Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 2,2312), με το μέσο όρο τους να είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των ειδικών παιδαγωγών, χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,529>0,05) (F= 0,398). Οι ειδικοί παιδαγωγοί, δηλαδή, εμφανίζουν, με μικρή διαφορά, λιγότερη «Αποπροσωποποίηση» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, όσον αφορά την «Προσωπική επίτευξη», οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν αρκετά υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο.= 5,5242). Σε λίγο χαμηλότερο επίπεδο βρίσκεται ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 5,4050), χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,277>0,05) (F= 1,188). Έτσι, οι ειδικοί παιδαγωγοί νιώθουν υψηλή «Προσωπική Επίτευξη», και ελάχιστα περισσότερη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 9: Περιγραφικά στοιχεία επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος

Υποκλίμακα	Ειδικότητα	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	F	p
Συναισθηματική εξάντληση	Ειδικός παιδαγωγός	109	2.6728	1.07714	4.965	**.027**
	Εκπαιδευτικός	109	3.0000	1.09107		
Αποπροσωποποίηση	Ειδικός παιδαγωγός	109	2.1339	1.10757	.398	.529
	Εκπαιδευτικός	109	2.2312	1.16783		
Προσωπική επίτευξη	Ειδικός παιδαγωγός	109	5.5242	.78705	1.188	.277
	Εκπαιδευτικός	109	5.4050	.82788		

7.5. Συσχέτιση κινήτρων και επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών. Για να εξεταστεί αυτό, εφαρμόστηκε στα δεδομένα τόσο των ειδικών παιδαγωγών όσο και των εκπαιδευτικών, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, έλεγχος γραμμικής συσχέτισης Pearson. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των οχτώ υποκλιμάκων κινήτρων (Οικονομικές Απολαβές, Ηγεσία, Ευκολία Επιτέλεσης Έργου, Πίεση, Περιβάλλον Εργασίας, Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις, Φιλότιμο, Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης) και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική επίτευξη).

Στους 109 ειδικούς παιδαγωγούς (N= 109), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες υποκλίμακες κινήτρων (δηλαδή, οι: Οικονομικές Απολαβές, Ευκολία Επιτέλεσης Έργου, Πίεση, Περιβάλλον Εργασίας, Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις, Φιλότιμο, Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης) συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Βλ. Πίνακα 10α).

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε, αρχικά, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου «Οικονομικές Απολαβές» και των δύο διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Όσον αφορά την πρώτη συσχέτιση, αυτή χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική ενώ η δεύτερη, ως μέτρια και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Οικονομικές Απολαβές», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στις υποκλίμακες «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Έτσι, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν ισχυρό το κίνητρο των «Οικονομικών Απολαβών», και παρωθούνται από αυτό, είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση», όταν αυτό δεν ικανοποιείται.

Ακόμη, βρέθηκε πως το κίνητρο «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Και η μία συσχέτιση και η άλλη, χαρακτηρίζονται ως μέτριες και θετικές. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στις υποκλίμακες «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Έτσι, οι ειδικοί παιδαγωγοί που σημειώνουν υψηλά επίπεδα στο κίνητρο «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» είναι περισσότερο

πιθανό να βιώσουν «Συναισθηματική Εξάντληση», όπως και «Αποπροσωποποίηση». Όσο περισσότερο, δηλαδή, επιζητούν την καταβολή ελάχιστης προσπάθειας στην εργασία τους, η οποία, ωστόσο, είναι εξορισμού απαιτητική και πολύπλοκη, τόσο περισσότερη «Συναισθηματική εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση» νιώθουν.

Επιπρόσθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου «Πίεση» και της διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Αποπροσωποποίηση», η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Πίεση» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Αποπροσωποποίηση». Με άλλα λόγια, οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται υπό «Πίεση», βιώνουν και υψηλά επίπεδα «Αποπροσωποποίησης», καθώς ο παράγοντας «Πίεση» λειτουργεί ως αντικίνητρο, δυσμενής, δηλαδή, παράγοντας, που δε βοηθάει στην περαιτέρω κινητοποίηση των εργαζομένων για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα.

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται, επίσης, μεταξύ του κινήτρου για το «Περιβάλλον Εργασίας» και της διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης «Προσωπική Επίτευξη», η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Περιβάλλον Εργασίας» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Έτσι, οι ειδικοί παιδαγωγοί που υποκινούνται από το κίνητρο να εργάζονται σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο «Περιβάλλον Εργασίας», βιώνουν και μεγαλύτερη «Προσωπική Επίτευξη».

Επιπλέον, το κίνητρο «Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις» και η διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης «Προσωπική Επίτευξη», συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και η συσχέτιση αυτή χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Με άλλα λόγια, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν αυξημένο κίνητρο για «Ομαδικό Πνεύμα» και ομαλές «Συναδελφικές σχέσεις», βιώνουν και μεγαλύτερη «Προσωπική Επίτευξη».

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου «Φιλότιμο» και της υποκλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης «Προσωπική Επίτευξη», η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Φιλότιμο» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Έτσι, όταν οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν ισχυρό κίνητρο το «Φιλότιμο» στην εργασία τους, βιώνουν και μεγαλύτερη «Προσωπική Επίτευξη».

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου για «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» και της υποκλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης «Προσωπική Επίτευξη», η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Έτσι, οι ειδικοί παιδαγωγοί που σημειώνουν υψηλά ποσοστά στο κίνητρο που αφορά την ύπαρξη «Δυνατοτήτων Επαγγελματικής Ανέλιξης», βιώνουν και σε μεγάλο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Πίνακας 10α: Συσχέτιση κινήτρων και επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών

Correlations				
Υποκλίμακες Κινήτρων		**Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης**		
		Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Οικονομικές Απολαβές	r	**0,372**	**0,345**	**-**
	p(2-tailed)	**<0,001**	**<0,001**	**-**
Ευκολία Επιτέλεσης Έργου	r	**0,594**	**0,442**	**-**
	p(2-tailed)	**<0,001**	**<0,001**	**-**
Πίεση	r		**0,233**	**-**
	p(2-tailed)		**0,015**	**-**
Περιβάλλον Εργασίας	r	**-**	-	**0,211**
	p(2-tailed)	**-**	-	**0,028**
Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις	r	**-**	-	**0,214**
	p(2-tailed)	**-**	-	**0,026**
Φιλότιμο	r	**-**	**-**	**0,294**
	p(2-tailed)	**-**	**-**	**0,002**
Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης	r	**-**	**-**	**0,518**
	p(2-tailed)	**-**	**-**	**<0,001**

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των οχτώ υποκλιμάκων κινήτρων (Οικονομικές Απολαβές, Ηγεσία, Περιβάλλον Εργασίας, Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις, Φιλότιμο, Πίεση, Ευκολία Επιτέλεσης Έργου, Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης) και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική επίτευξη) στους υπόλοιπους 109 εκπαιδευτικούς (N= 109), οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, τα αποτελέσματα που διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά έχουν ως εξής (Βλ. Πίνακα 10β):

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας κινήτρων «Οικονομικές Απολαβές» και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη «Συναισθηματική Εξάντληση», την «Αποπροσωποποίηση» και την «Προσωπική Επίτευξη». Η συσχέτιση του κινήτρου αυτού με τις δύο πρώτες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Οικονομικές Απολαβές» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρό κίνητρο στην εργασία τους τις «Οικονομικές Απολαβές» βιώνουν και σε μεγάλο βαθμό «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση», όταν οι οικονομικές απολαβές δεν είναι αρκετές. Αντίθετα, η συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου αυτού και της «Προσωπικής Επίτευξης» χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Δηλαδή, όσο μικρότερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Οικονομικές Απολαβές», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια, που δεν έχουν ισχυρό το κίνητρο των «Οικονομικών Απολαβών» για εργασία, αλλά κινητοποιούνται από άλλους εσωτερικούς παράγοντες, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Μία άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση που εντοπίζεται είναι μεταξύ του κινήτρου «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, ξεχωριστά. Όσον αφορά τη συσχέτιση του κινήτρου αυτού με την πρώτη διάσταση, τη «Συναισθηματική Εξάντληση», χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική, ενώ με τη δεύτερη διάσταση, την «Αποπροσωποποίηση», χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Συναισθηματική Εξάντληση», καθώς, και στην «Αποπροσωποποίηση». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μέσα τους ισχυρό το κίνητρο για «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» στην εργασία τους, και αντιμετωπίζουν την εργασία τους ως αγγαρεία, βιώνουν και σε μεγάλο βαθμό «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Ωστόσο, η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ του συγκεκριμένου

κινήτρου με την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, που είναι η «Προσωπική Επίτευξη», χαρακτηρίζεται ως μέτρια και αρνητική. Δηλαδή, όσο μικρότερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ισχυρό το κίνητρο για «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» στην εργασία τους, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου «Πίεση» και της διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Αποπροσωποποίηση», οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Πίεση», τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Αποπροσωποποίηση». Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται υπό «Πίεση» σε ένα σαφώς καθορισμένο πλαίσιο με αυστηρούς κανόνες, βιώνουν και σε μεγάλο βαθμό «Αποπροσωποποίηση», καθώς ο παράγοντας «Πίεση» λειτουργεί ως αντικίνητρο, δυσμενής, δηλαδή, παράγοντας, που δε βοηθάει στην περαιτέρω κινητοποίηση των εργαζομένων για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα.

Το κίνητρο για το «Περιβάλλον Εργασίας» συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, με την πρώτη διάσταση («Συναισθηματική Εξάντληση») η συσχέτιση χαρακτηρίζεται ως μηδενική και αρνητική, και με τη δεύτερη («Αποπροσωποποίηση») ως μικρή και αρνητική. Αυτό σημαίνει πως όσο μικρότερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Περιβάλλον εργασίας», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Συναισθηματική Εξάντληση» αλλά και «Αποπροσωποποίηση». Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν το κίνητρο της εργασίας σε ένα όμορφο και κατάλληλα διαμορφωμένο «Περιβάλλον εργασίας», βιώνουν σε μεγάλα ποσοστά «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Αντίθετα, η συσχέτιση του κινήτρου αυτού με την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης («Προσωπική Επίτευξη») χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Περιβάλλον εργασίας», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που το κίνητρό τους για εργασία σε ένα καλαίσθητο και σωστά διαμορφωμένο «Περιβάλλον εργασίας» είναι ισχυρό, βιώνουν και σε μεγαλύτερο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Μία άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση που εντοπίστηκε είναι μεταξύ του κινήτρου των εκπαιδευτικών για «Ομαδικό Πνεύμα - Συναδελφικές σχέσεις» και των δύο διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Αποπροσωποποίηση» και «Προσωπική Επίτευξη». Η

συσχέτιση με την πρώτη διάσταση χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Δηλαδή, όσο μικρότερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Αποπροσωποποίηση». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που στην εργασία τους δεν έχουν ισχυρό το κίνητρο για «Ομαδικό Πνεύμα - Συναδελφικές σχέσεις», βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό «Αποπροσωποποίηση». Αντιθέτως, η συσχέτιση του κινήτρου αυτού με την άλλη διάσταση χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις», τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που έχουν ισχυρό κίνητρο στην εργασία τους για «Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις», βιώνουν και σε μεγαλύτερο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Κατά τον ίδιο τρόπο, το κίνητρο «Φιλότιμο» συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Αποπροσωποποίηση» και την «Προσωπική Επίτευξη». Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συσχέτιση με την πρώτη διάσταση, αυτή χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Δηλαδή, όσο μικρότερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Φιλότιμο», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Αποπροσωποποίηση». Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν κινητοποιούνται από το κίνητρο «Φιλότιμο» στην εργασία τους, βιώνουν σε μεγάλο βαθμό «Αποπροσωποποίηση». Ωστόσο, η συσχέτιση του κινήτρου αυτού με την «Προσωπική Επίτευξη» » χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στη μία υποκλίμακα, τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην άλλη. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μέσα τους ισχυρό το κίνητρο «Φιλότιμο» στην εργασία τους, νιώθουν και μεγαλύτερη «Προσωπική Επίτευξη».

Τέλος, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται και μεταξύ του κινήτρου για «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, ξεχωριστά. Η συσχέτιση του κινήτρου αυτού τόσο με την πρώτη διάσταση («Συναισθηματική Εξάντληση») όσο και με τη δεύτερη («Αποπροσωποποίηση») χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης», τόσο μικρότερο θα είναι στις υποκλίμακες «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλά επίπεδα στο κίνητρο για «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» στην εργασία τους, βιώνουν σε χαμηλό βαθμό Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Αντίθετα, η συσχέτιση του κινήτρου αυτού με την τρίτη διάσταση («Προσωπική Επίτευξη») χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης», τόσο μεγαλύτερο

θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρό κίνητρο για «Επαγγελματική Ανέλιξη» στην εργασία τους, βιώνουν και σε μεγάλο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Πίνακας 10β: Συσχέτιση κινήτρων και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Correlations				
Υποκλίμακες Κινήτρων		**Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης**		
		Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Οικονομικές Απολαβές	r	**0,436**	**0,384**	**-0,376**
	p(2-tailed)	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**
Ευκολία Επιτέλεσης Έργου	r	**0,668**	**0,321**	**-0,518**
	p(2-tailed)	**<0,001**	**0,001**	**0,001**
Πίεση	r	-	**0,283**	**-**
	p(2-tailed)	-	**0,003**	**-**
Περιβάλλον Εργασίας	r	**-0,195**	**-0.273**	**0,325**
	p(2-tailed)	**0,043**	**0,004**	**0,001**
Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις	r	**-**	**-0,297**	**0,268**
	p(2-tailed)	**-**	**0,002**	**0,005**
Φιλότιμο	r	**-**	**-0,368**	**0,376**
	p(2-tailed)	**-**	**<0,001**	**<0,001**
Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης	r	**-0,271**	**-0,367**	**0,578**
	p(2-tailed)	**0,004**	**<0,001**	**<0,001**

7.6. Συσχέτιση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών

Ένας, ακόμη, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την ύπαρξη ή όχι κάποιας σχέσης μεταξύ των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών. Για να εξεταστεί αυτό, εφαρμόστηκε στα δεδομένα τόσο των ειδικών παιδαγωγών όσο και των εκπαιδευτικών, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, έλεγχος γραμμικής συσχέτισης Pearson. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η ύπαρξη ή όχι συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος, Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες) και των τριών υποκλιμάκων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική επίτευξη).

Όσον αφορά τους 109 ειδικούς παιδαγωγούς (N=109), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, από τη μία, και της μίας μόνο διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Προσωπική Επίτευξη), από την άλλη. (Βλ. Πίνακα 11α)

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως η συσχέτιση και των τριών διαστάσεων των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, ξεχωριστά, με την «Προσωπική Επίτευξη», χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ στις υποκλίμακες «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος», «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας», αλλά και «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες», τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Έτσι, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν αυξημένες τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, είτε ξεχωριστά είτε όλες τις διαστάσεις μαζί, βιώνουν και σε μεγάλο βαθμό στην εργασία τους «Προσωπική Επίτευξη».

Πίνακας 11α: Συσχέτιση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών

Correlations				
Υποκλίμακες Προσδοκιών Αυτό-αποτελεσματικότητας		**Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης**		
		Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος	r	-	-	**0,455**
	p(2-tailed)	-	-	**<0,001**
Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας	r	-	-	**0,489**
	p(2-tailed)	-	-	**<0,001**
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες	r	-	-	**0,500**
	p(2-tailed)	-	-	**<0,001**

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς (N=109), που χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου, στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των εξής διαστάσεων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης (Βλ. Πίνακα 11β):

Αρχικά, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες» και «Συναισθηματική Εξάντληση», η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Δηλαδή, όσο μικρότερο είναι το μέσο σκορ στην υποκλίμακα «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες», τόσο μεγαλύτερο θα είναι στην υποκλίμακα «Συναισθηματική Εξάντληση». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μειωμένες «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες», είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν «Συναισθηματική Εξάντληση».

Επίσης, εντοπίστηκε πως και οι τρεις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική Επίτευξη». Αναλυτικότερα, η συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος» και «Προσωπική Επίτευξη», χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική, όπως επίσης, το ίδιο ισχύει και για τη συσχέτιση των υποκλιμάκων «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας» και «Προσωπική Επίτευξη». Ακολούθως, η συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες» και «Προσωπική Επίτευξη»,

χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ είτε σε μία από τις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας είτε σε όλες μαζί, τόσο μεγαλύτερο θα είναι και στην υποκλίμακα «Προσωπική Επίτευξη». Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια, που έχουν αυξημένες τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους, νιώθουν και σε μεγαλύτερο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη».

Πίνακας 11β: Συσχέτιση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Correlations				
Υποκλίμακες Προσδοκιών Αυτό-αποτελεσματικότητας		**Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης**		
		Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος	r	-	-	**0,356**
	p(2-tailed)	-	-	**<0,001**
Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας	r	-	-	**0,298**
	p(2-tailed)	-	-	**0,002**
Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες	r	**-0,270**	-	**0,473**
	p(2-tailed)	**0,005**	-	**<0,001**

7.7. Διερεύνηση των κινήτρων των ειδικών παιδαγωγών με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επηρεάζουν τα κίνητρα στην εργασία τους. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μία σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσων όρων (ANOVA), στις οποίες, εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι 8 υποκλίμακες κινήτρων, και ανεξάρτητες τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Όπου χρειάστηκε έγιναν ανά δύο συγκρίσεις και χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά τόσο στους ειδικούς παιδαγωγούς (πειραματική ομάδα), όσο και στους εκπαιδευτικούς (ομάδα ελέγχου).

Όσον αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς, αυτό που διαπιστώθηκε, αρχικά, ήταν ότι η υποκλίμακα κινήτρων «Οικονομικές Απολαβές» δεν επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από καμία δημογραφική μεταβλητή (Βλ. Πίνακα 12α). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη μεταβλητή φύλο παρατηρείται ελάχιστα υψηλότερος μέσος όρος των γυναικών (Μ.Ο.= 2,6802) από αυτόν των αντρών (Μ.Ο.= 2,4386), με p=0,171>0,05 και F= 1,897. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή ηλικία σε σχέση με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές», όπου ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών ηλικίας 31-40 είναι Μ.Ο.= 2,7870 , ενώ με μικρή διαφορά ακολουθούν οι μέσοι όροι των ηλικιών 22-30 και 41 και άνω, οι οποίοι είναι Μ.Ο.= 2,6160 και Μ.Ο.=2,5163 , αντίστοιχα (με p=0,436>0,05 και F= 0,837). Κατά τον ίδιο τρόπο, η μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση σε σχέση με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές» έχει ως εξής: ο μέσος όρος των έγγαμων ειδικών παιδαγωγών είναι Μ.Ο.= 2,7037, ενώ των άγαμων Μ.Ο.= 2,6010 (p=0,460>0,05 και F= 0,550). Ακολούθως, αναφορικά με τη μεταβλητή σχέση εργασίας και το κίνητρο αυτό, διαπιστώθηκε ότι οι μέσοι όροι των μόνιμων και αναπληρωτών ειδικών παιδαγωγών είναι Μ.Ο.= 2,8148 και Μ.Ο.= 2,6163 , αντίστοιχα (με p= 0,355>0,05 και F= 0,864). Ακόμη, ο μέσος όρος όσων έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση είναι ελάχιστα υψηλότερος (Μ.Ο.= 2,7778) σε σχέση με αυτών που έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,6420), μετά από τους οποίους ακολουθούν αυτοί που έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,6315) και, τέλος, αυτοί με απλό πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,5977) (p=0,912>0,05 και F= 0,177). Επιπρόσθετα, σχετικά με τη μεταβλητή γονεϊκότητα και το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές», φάνηκε να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν παιδιά (Μ.Ο.=2,7712) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 2,5778) (p=0,181>0,05 και F= 1,812). Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που δεν

ασχολούνται με κάποιο χόμπι, έχουν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,9048) αναφορικά με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές» σε σχέση με αυτούς που ασχολούνται (Μ.Ο.=2, 5745) (p= 0,51>0,05 και F= 3,901).

Έπειτα, διερευνήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά της ομάδας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με το κίνητρο «Ηγεσία» (Βλ. Πίνακα 12α). Οι μέσοι όροι που αφορούσαν τα περισσότερα ατομικά χαρακτηριστικά δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκτός από τη μεταβλητή χόμπι. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 3,1278) όσον αφορά την ηγεσία είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 2,8381) (p=0,098>0,05 και F= 2,786). Ακόμη, οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 31-40 παρουσιάζουν μέσο όρο: Μ.Ο.=2,9762, ενώ ακολουθούν οι ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 2,8824) και οι των 41 και άνω (Μ.Ο= 2,7899) (p=0,697>0,05 και F= 0,362). Επίσης, ο μέσος όρος των άγαμων ειδικών παιδαγωγών (Μ.Ο.= 2,9697) είναι λίγο μεγαλύτερος από αυτόν των έγγαμων (Μ.Ο.= 2,7483) (p= 0,107>0,05 και F= 2,649). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τους μόνιμους και αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς των οποίων οι μέσοι όροι είναι: Μ.Ο.= 2,9048 και Μ.Ο.=2,8866, αντίστοιχα (p=0,932>0,05 και F= 0,007). Μία μικρή διαφορά αλλά όχι στατιστικά σημαντική, παρατηρήθηκε στους ειδικούς παιδαγωγούς που κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό/διδακτορικό στη γενική εκπαίδευση, των οποίων ο μέσος όρος είναι Μ.Ο.= 3,2857 , και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,9452), αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,7922) και αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,6847) (p=0,106>0,05 και F= 2,086). Όσον αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς που δεν έχουν παιδιά και αυτούς που έχουν σε σύγκριση με το κίνητρο που έχουν για «Ηγεσία», οι μέσοι όροι τους είναι αντίστοιχα, Μ.Ο.= 2,9562 και Μ.Ο.= 2,7395 (p=0,131>0,05 και F= 2,314). Τέλος, σχετικά με το κίνητρο αυτό, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς που ασχολούνται με κάποιο χόμπι και σε αυτούς που δεν ασχολούνται, καθώς ο μέσος όρος των πρώτων είναι: Μ.Ο.= 2,9789 και των τελευταίων Μ.Ο.= 2,5102, με **p=0,005** και F= 8,273. Συνεπώς, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν κάποιο χόμπι ενδιαφέρονται περισσότερο για το στυλ «Ηγεσίας» που ασκεί ο προϊστάμενός τους, σε σχέση με αυτούς που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι.

Πίνακας 12α: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Οικονομικές απολαβές				Ηγεσία			
			M.O.	**T.A.**	**F**	**p**	**M.O.**	**T.A.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	2.4386	.75946	1.897	.171	3.1278	.68825	2.786	.098
	Γυναίκα	90	2.6802	.68104			2.8381	.68736		
Ηλικία	22-30	68	2.6160	.61563	.837	.436	2.8824	.65811	.362	.697
	31-40	24	2.7870	.82949			2.9762	.65216		
	41 και άνω	17	2.5163	.81170			2.7899	.89231		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	2.6010	.59180	.550	.460	2.9697	.63962	2.649	.107
	Έγγαμος	42	2.7037	.84750			2.7483	.76105		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	2.8148	1.04375	.864	.355	2.9048	.57574	.007	.932
	Αναπληρωτής	97	2.6163	.64689			2.8866	.70889		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	2.7778	.70972	.177	.912	2.7922	.50452	2.086	.106
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	2.5977	.76198			2.6847	.74855		
	Μεταπτυχιακό-διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	2.6420	.67991			3.2857	.71785		
	Μεταπτυχιακό-διδακτορικό-σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	2.6315	.68049			2.9452	.67165		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	2.5778	.58196	1.812	.181	2.9562	.66922	2.314	.131
	Ναι	34	2.7712	.89849			2.7395	.73137		
Χόμπι	Ναι	88	2.5745	.70660	3.901	.051	2.9789	.67200	8.273	**.005**
	Όχι	21	2.9048	.60378			2.5102	.66635		

Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των ειδικών παιδαγωγών στο κίνητρο που αφορά το «Περιβάλλον εργασίας» δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (Βλ. Πίνακα 12β). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι άνδρες ειδικοί παιδαγωγοί έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,7669) στο κίνητρο αυτό σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο.= 3,5921) (p=0,213>0,05 και F= 1,566). Παρόμοιους μέσους όρους εμφανίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 3,6702) και 31-40 (Μ.Ο.= 3,6250), και ακολουθούν οι ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,4286) (p=0,278>0,05 και F= 1,297). Ο μέσος όρος, επίσης, των άγαμων ειδικών παιδαγωγών (Μ.Ο.= 3,6623) είναι ελάχιστα υψηλότερος από αυτόν των έγγαμων (Μ.Ο.= 3,5578) (p= 0,344>0,05 και F= 0,902). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους μόνιμους και αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς με μέσους όρους: Μ.Ο.= 3,6786 και Μ.Ο.= 3,6156 , αντίστοιχα (p= 0,713>0,05 και F= 0,136). Σχετικά με τις σπουδές, οι μέσοι όροι βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα, με αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να έχουν μέσο όρο Μ.Ο.=3,6524, αυτούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης να έχουν Μ.Ο.= 3,6508 και να ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,6453) και αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,3766) (p=0,498>0,05 και F= 0,798). Ακόμη, οι μη έχοντες παιδιά ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν μέσο όρο Μ.Ο.= 3,6781, ενώ οι υπόλοιποι λίγο χαμηλότερο Μ.Ο.= 3,5000 (p=0,121>0,05 και F= 2,443). Τέλος, ο μέσος όρος αυτών που ασχολούνται με χόμπι είναι λίγο υψηλότερος (Μ.Ο.= 3,6688) από αυτών που δεν ασχολούνται Μ.Ο.= 3,4286 (p=0,074>0,05 και F= 3,245).

Σχετικά με το κίνητρο «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις», εντοπίστηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις μεταβλητές ηλικία, γονεϊκότητα και ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι (Βλ. Πίνακα 12β). Αναλυτικότερα, με βάση το φύλο δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους μέσους όρους των ανδρών και των γυναικών ειδικών παιδαγωγών να κυμαίνονται στα ίδια σχεδόν επίπεδα (Μ.Ο.= 3,7579 και Μ.Ο.= 3,7889, αντίστοιχα) (p=0,852>0,05 και F= 0,035). Σχετικά με την ηλικία, μέσω της διόρθωσης Bonferroni, διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 22-30 εμφανίζουν αρκετά υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,8265) στο κίνητρο για «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις» σε σχέση με τους 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,4000), διαφορά που χαρακτηρίζεται ως στατιστικά σημαντική **(p= 0,024<0,05)** (F= 3,886). Σε παρόμοια επίπεδα κυμαίνονται οι μέσοι όροι των άγαμων και έγγαμων ειδικών παιδαγωγών (Μ.Ο.= 3,8273 και Μ.Ο.= 3,7048, αντίστοιχα) (p=0,347>0,05 και F= 0,892). Το ίδιο ισχύει και για τους μόνιμους και αναπληρωτές με τους μέσους όρους τους να είναι αντίστοιχα Μ.Ο.= 3,6500 και Μ.Ο.= 3,8000, με p=0, 457>0,05 και F=0,558. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δε βρέθηκαν ούτε σχετικά με

τη μεταβλητή σπουδές, με τους μέσους όρους των ειδικών παιδαγωγών να κυμαίνονται κατά φθίνουσα σειρά ξεκινώντας από αυτούς με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,8690), και συνεχίζοντας, έπειτα, με αυτούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,8000), με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,7636) και, τέλος, με Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/Σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,7433) (p=0,868>0,05 και F= 0,240). Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε ως προς τη μεταβλητή γονεϊκότητα σε σχέση με το κίνητρο για «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις», με τους μη έχοντες παιδιά να εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο Μ.Ο.= 3,8693 συγκριτικά με τους γονείς (Μ.Ο.= 3,5941) **(p=0,042<0,05)** (F= 4,255). Τέλος, ακόμα μία στατιστικά σημαντική διαφορά αφορά την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι σε σχέση με το κίνητρο για «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις». Βρέθηκε πως αυτοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό το κίνητρο αυτό (Μ.Ο.= 3,8568) σε σχέση με τους άλλους (Μ.Ο.= 3,4762) **(p=0,016<0,05)** (F= 5,990).

Πίνακας 12β: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Περιβάλλον εργασίας				Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	3.7669	.53708	1.566	.213	3.7579	.55609	.035	.852
	Γυναίκα	90	3.5921	.55661			3.7889	.67665		
Ηλικία	22-30	68	3.6702	.55699	1.297	.278	3.8265	.61514	3.886	**.024**
	31-40	24	3.6250	.48731			3.9333	.55847		
	41 και άνω	17	3.4286	.62270			3.4000	.81548		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	3.6623	.55109	.902	.344	3.8273	.61857	.892	.347
	Έγγαμος	42	3.5578	.56777			3.7048	.71396		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	3.6786	.51733	.136	.713	3.6500	.56649	.558	.457
	Αναπληρωτής	97	3.6156	.56143			3.8000	.66583		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	3.3766	.59341	.798	.498	3.7636	.57840	.240	.868
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	3.6453	.58606			3.8690	.64868		

	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	3.6508	.24858			3.8000	.53852		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	3.6524	.56557			3.7433	.69584		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	3.6781	.56663	2.443	.121	3.8693	.63713	4.255	**.042**
	Ναι	34	3.5000	.51478			3.5941	.66330		
Χόμπι	Ναι	88	3.6688	.56046	3.245	.074	3.8568	.63749	5.990	**.016**
	Όχι	21	3.4286	.49693			3.4762	.65261		

Όσον αφορά το κίνητρο «Φιλότιμο» δεν επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών (Βλ. Πίνακα 12γ). Έτσι, οι μέσοι όροι είναι υψηλοί σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, ίδιοι μέσοι όροι παρατηρούνται τόσο στους άνδρες (Μ.Ο.= 4,1053) όσο και στις γυναίκες (Μ.Ο.= 4,1063) (p=0,993>0,05 και F= 0,000). Λίγο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στους ειδικούς παιδαγωγούς ηλικίας 31-40 ετών (Μ.Ο.= 4,2798) και ακολουθούν οι ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 4,0882) και οι 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,9328) (p=0,073>0,05 και F= 2,689). Παρόμοιοι μέσοι όροι διαπιστώθηκαν και ανάμεσα στους άγαμους (Μ.Ο.= 4,0844) και τους έγγαμους (Μ.Ο.= 4,1361) ειδικούς παιδαγωγούς (p= 0,598>0,05 και F= 0,280). Ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι αναπληρωτές (Μ.Ο.= 4,1105) σε σχέση με τους μόνιμους (Μ.Ο.= 4,0714) ειδικούς παιδαγωγούς (p=0,796>0,05 και F= 0,067). Σχετικά με τις σπουδές, υψηλοί μέσοι όροι παρατηρούνται σε αυτούς με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 4,1724) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 4,1262) και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,9524) και με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,9481) (p=0,453>0,05 και F= 0,882). Ακόμη, οι μέσοι όροι αυτών που έχουν παιδιά σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 4,1639 και Μ.Ο.= 4,0800) (p= 0,411>0,05 και F= 0,681). Τέλος, ο μέσος όρος αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι είναι Μ.Ο.= 4,1429, ενώ λίγο χαμηλότερος αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 3,9524) (p=0,110>0,05 και F= 2,591).

Το ίδιο συμβαίνει και με το κίνητρο που αφορά την «Πίεση», όπου δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών (Βλ. Πίνακα 12γ). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 2,6165) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 2,5159) (p=0,545>0,05 και F= 0,370), όπως επίσης και αυτός των ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,7395), ενώ ακολουθούν οι 22-30 (Μ.Ο.= 2,5420) και οι 31-40 (Μ.Ο.= 2,3631) (p=0,190>0,05 και F= 1,685). Σχετικά με τους άγαμους και έγγαμους οι μέσοι όροι τους είναι αντίστοιχα (Μ.Ο. =2,6169 και Μ.Ο.= 2,4048) (p=0,102>0,05 και F= 2,719). Ο μέσος όρος των μόνιμων (Μ.Ο.= 2,6310) ειδικών παιδαγωγών είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των αναπληρωτών (Μ.Ο.= 2,5214) (p= 0,586>0,05 και F= 0,298). Όσον αφορά τις σπουδές, οι μέσοι όροι κυμαίνονται σε ίδια σχεδόν επίπεδα με υψηλότερο αυτών με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,6753), και, ακολούθως, αυτών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,6508), αυτών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,5405) και με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,4286) (p= 0,674>0,05 και F= 0,513). Οι μέσοι όροι αυτών που δεν έχουν παιδιά και αυτών που έχουν είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 2,5714 και Μ.Ο.= 2,4496) (p= 0,370>0,05 και F= 0,811). Τέλος, ανάμεσα σε αυτούς που ασχολούνται με κάποιο χόμπι και σε αυτούς που δεν ασχολούνται, οι μέσοι όροι είναι Μ.Ο.= 2,5779 και Μ.Ο.= 2,3469 , αντίστοιχα (p=0,147>0,05 και F= 2,137).

Πίνακας 12γ: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Φιλότιμο				Πίεση			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	4.1053	.39796	.000	.993	2.6165	.63897	.370	.545
	Γυναίκα	90	4.1063	.51019			2.5159	.65926		
Ηλικία	22-30	68	4.0882	.51893	2.689	.073	2.5420	.64152	1.685	.190
	31-40	24	4.2798	.41805			2.3631	.50723		
	41 και άνω	17	3.9328	.41069			2.7395	.83945		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	4.0844	.49295	.280	.598	2.6169	.67898	2.719	.102
	Έγγαμος	42	4.1361	.49683			2.4048	.60602		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	4.0714	.38284	.067	.796	2.6310	.68229	.298	.586
	Αναπληρωτής	97	4.1105	.50403			2.5214	.65304		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	3.9481	.56160	.882	.453	2.6753	.73704	.513	.674

	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	4.1724	.47130			2.4286	.70504		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	3.9524	.50508			2.6508	.93435		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	4.1262	.48648			2.5405	.57027		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	4.0800	.51521	.681	.411	2.5714	.68068	.811	.370
	Ναι	34	4.1639	.43378			2.4496	.59177		
Χόμπι	Ναι	88	4.1429	.50193	2.591	.110	2.5779	.68833	2.137	.147
	Όχι	21	3.9524	.41731			2.3469	.45078		

Ένα ακόμα κίνητρο στο οποίο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών ήταν αυτό της «Ευκολίας Επιτέλεσης Έργου» (Βλ. Πίνακα 12δ). Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 1,9323) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 1,8635) (p=0,660>0,05). Όσον αφορά την ηλικία, οι 41 ετών και άνω σημείωσαν μέσο όρο Μ.Ο.= 2,1429, και ακολούθησαν οι 31-40 με Μ.Ο.= 1,8393 και οι 22-30 με Μ.Ο.= 1,8214 (p=0,149>0,05). Μικρή διαφορά παρατηρήθηκε και στους μέσους όρους των άγαμων και έγγαμων (Μ.Ο=1,8139 και Μ.Ο.= 1,9796 αντίστοιχα) (p=0,175>0,05). Κάτι παρόμοιο συνέβη και με τους μόνιμους και αναπληρωτές. Ο μέσος όρος των πρώτων είναι Μ.Ο.= 2,0119, ενώ των τελευταίων λίγο χαμηλότερος (Μ.Ο.= 1,8586) (p=0,418>0,05). Σχετικά με τις σπουδές, οι μέσοι όροι κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα με αυτούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να εμφανίζουν Μ.Ο.= 1,8952 και να ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 1,8701), με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 1,8522) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 1,8254) (p= 0,984>0,05). Υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισαν αυτοί που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 1,9790) συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 1,8286) (p=0,239>0,05), καθώς επίσης, και αυτοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 1,8929) σε σχέση με αυτούς που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 1,8027) (p=0,549>0,05).

Το τελευταίο κίνητρο που εξετάστηκε αν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών ήταν οι «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» (Βλ. Πίνακα 12δ). Η στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε σχετίζεται με την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση, αρχικά, με το φύλο, οι άνδρες παρουσιάζουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,8129) συγκριτικά με τις γυναίκες (Μ.Ο.= 3,8086), χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,978>0,05). Επίσης, οι μέσοι όροι ανά ηλικιακή ομάδα είναι οι εξής: 22-30 (Μ.Ο.= 3,8513), 31-40 (Μ.Ο.= 3,8056) και 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,6471) (p=0,461>0,05). Οι μέσοι όροι των άγαμων και έγγαμων κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα (Μ.Ο.= 3,8754 και Μ.Ο.= 3,7116), με λίγο υψηλότερο αυτόν των άγαμων, χωρίς όμως κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,171>0,05). Ακόμη, ο μέσος όρος των μόνιμων (Μ.Ο.= 3,9074) ξεπερνάει κατά λίγο αυτόν των αναπληρωτών (Μ.Ο.= 3,7973) (p=0,552>0,05). Όσον αφορά τις σπουδές οι μέσοι όροι κυμαίνονται με αμελητέες διαφορές από τον υψηλότερο στο χαμηλότερο ως εξής: αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,8788), αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,8765), αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,7944) και αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,7931) (p=0,958>0,05). Επιπρόσθετα, μικρή διαφορά υπάρχει στους μέσους όρους αυτών που δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 3,8548) και αυτών που έχουν (Μ.Ο.= 3,7092) (p= 0,244>0,05). Τέλος, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 3,8788) και αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 3,5185) **(p= 0,013<0,05).** Όσοι, δηλαδή, ασχολούνται με κάποιο χόμπι έχουν περισσότερο αυξημένο το κίνητρο για «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης», από αυτούς που δεν ασχολούνται.

Πίνακας 12δ: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Ευκολία Επιτέλεσης Έργου				Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης			
			M.O.	**T.A.**	**F**	**p**	**M.O.**	**T.A.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	1.9323	.78877	.195	.660	3.8129	.51193	.001	.978
	Γυναίκα	90	1.8635	.57738			3.8086	.62211		
Ηλικία	22-30	68	1.8214	.53417	1.940	.149	3.8513	.63947	.780	.461
	31-40	24	1.8393	.60067			3.8056	.60704		
	41 και άνω	17	2.1429	.86897			3.6471	.41245		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	1.8139	.55241	1.862	.175	3.8754	.59709	1.900	.171
	Έγγαμος	42	1.9796	.70381			3.7116	.60960		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	2.0119	.87314	.660	.418	3.9074	.39592	.355	.552
	Αναπληρωτής	97	1.8586	.58010			3.7973	.62341		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	1.8701	.67749	.053	.984	3.8788	.62943	.103	.958
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	1.8522	.44930			3.7931	.62975		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	1.8254	.57931			3.8765	.55679		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	1.8952	.68833			3.7944	.60369		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	1.8286	.55028	1.401	.239	3.8548	.60224	1.374	.244
	Ναι	34	1.9790	.73866			3.7092	.59867		
Χόμπι	Ναι	88	1.8929	.63233	.361	.549	3.8788	.58641	6.370	**.013**
	Όχι	21	1.8027	.54861			3.5185	.59352		

Όσον αφορά, από την άλλη μεριά, τους εκπαιδευτικούς, αυτό που διαπιστώθηκε, αρχικά, ήταν ότι η υποκλίμακα κινήτρων «Οικονομικές Απολαβές» δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή (Βλ. Πίνακα 13α). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη μεταβλητή φύλο παρατηρείται ελάχιστα υψηλότερος μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 2,6963) από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 2,5473), με p=0,441>0,05 και F= 0,598. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή ηλικία σε σχέση με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές», όπου ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-30 είναι Μ.Ο.= 2,5473 , ενώ με μικρή διαφορά ακολουθούν οι μέσοι όροι των ηλικιών 31-40 και 41 και άνω, οι οποίοι είναι Μ.Ο.= 2,5203 και Μ.Ο.= 2,5068 , αντίστοιχα (με p=0,363>0,05 και F= 1,022). Κατά τον ίδιο τρόπο, η μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση σε σχέση με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές» έχει ως εξής: ο μέσος όρος των έγγαμων εκπαιδευτικών είναι Μ.Ο.= 2,5873, ενώ των άγαμων Μ.Ο.= 2,5413 (p= 0,743>0,05 και F= 0,108). Ακολούθως, αναφορικά με τη μεταβλητή σχέση εργασίας και το κίνητρο αυτό, διαπιστώθηκε ότι οι μέσοι όροι των αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών είναι Μ.Ο.= 2,6643 και Μ.Ο.= 2,4974 , αντίστοιχα (με p= 0,355>0,05 και F= 1,555). Ακόμη, ο μέσος όρος όσων έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι λίγο υψηλότερος (Μ.Ο.= 2,8963) σε σχέση με αυτών που έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,6444), μετά από τους οποίους ακολουθούν αυτοί που έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,4388) (p=0,052>0,05 και F= 3,043). Επιπρόσθετα, σχετικά με τη μεταβλητή γονεϊκότητα και το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές», φάνηκε να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο οι έχοντες παιδιά εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.= 2,5828) από τους άτεκνους (Μ.Ο.= 2,5513) (p= 0,813>0,05 και F= 0,056). Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι, έχουν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,6020) αναφορικά με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές» σε σχέση με αυτούς που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 2,4778) (p= 0,405>0,05 και F= 0,699).

Έπειτα, διερευνήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κίνητρο «Ηγεσία» (Βλ. Πίνακα 13α). Οι μέσοι όροι που αφορούσαν τα ατομικά χαρακτηριστικά δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των γυναικών (Μ.Ο.= 2,9058) όσον αφορά την ηγεσία είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των ανδρών (Μ.Ο.= 2,6857) (p= 0,232>0,05 και F= 1,446). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 και άνω παρουσιάζουν μέσο όρο: Μ.Ο.= 2,8885, ενώ ακολουθούν οι ηλικίας 31-40 (Μ.Ο.= 2,8815) και 22-30 (Μ.Ο= 2,8466) (p= 0,966>0,05 και F= 0,035). Επίσης, ο μέσος όρος των έγγαμων εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 2,8707) είναι μεγαλύτερος από αυτόν των άγαμων (Μ.Ο.= 2,8352) (p= 0,794>0,05 και F= 0,069). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τους αναπληρωτές και

μόνιμους εκπαιδευτικούς των οποίων οι μέσοι όροι είναι: Μ.Ο.= 2,9224 και Μ.Ο.= 2,8413, αντίστοιχα (p= 0,529>0,05 και F= 0,400). Διαφορά αλλά όχι στατιστικά σημαντική, παρατηρήθηκε ανάμεσα σε αυτούς που κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, των οποίων ο μέσος όρος είναι Μ.Ο.= 2,9524 , και αυτούς με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,8644), καθώς και αυτούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,8612) (p= 0,890>0,05 και F= 0,117). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι γονείς, καθώς και αυτούς που δεν είναι, και το κίνητρο που έχουν για «Ηγεσία», οι μέσοι όροι τους είναι αντίστοιχα, Μ.Ο.= 2,8972 και Μ.Ο.= 2,8516 (p= 0,720>0,05 και F= 0,129). Τέλος, σχετικά με το κίνητρο αυτό, υπάρχει μικρή διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι και σε αυτούς που ασχολούνται, καθώς ο μέσος όρος των πρώτων είναι: Μ.Ο.= 2,9524 και των τελευταίων Μ.Ο.= 2,8463 , με p=0,456>0,05 και F= 0,560.

Πίνακας 13α: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Οικονομικές Απολαβές				Ηγεσία			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	2.6963	.87737	.598	.441	2.6857	.59443	1.446	.232
	Γυναίκα	94	2.5473	.66091			2.9058	.66729		
Ηλικία	22-30	27	2.7325	.75940	1.022	.363	2.8466	.62763	.035	.966
	31-40	41	2.5203	.71640			2.8815	.70559		
	41 και άνω	41	2.5068	.61617			2.8885	.64800		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	2.5413	.73843	.108	.743	2.8352	.64101	.069	.794
	Έγγαμος	63	2.5873	.65200			2.8707	.68161		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	2.4974	.60096	1.555	.215	2.8413	.69519	.400	.529
	Αναπληρωτής	46	2.6643	.79659			2.9224	.61183		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	2.4388	.56559	3.043	.052	2.8644	.70207	.117	.890
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	2.6444	.78141			2.8612	.59961		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/	15	2.8963	.82666			2.9524	.65835		

	σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης									
Γονεϊκότητα	Όχι	52	2.5513	.74680	.056	.813	2.8516	.60673	.129	.720
	Ναι	57	2.5828	.64388			2.8972	.70904		
Χόμπι	Ναι	79	2.6020	.70870	.699	.405	2.8463	.64490	.560	.456
	Όχι	30	2.4778	.64798			2.9524	.70220		

Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο κίνητρο που αφορά το «Περιβάλλον εργασίας», επίσης, δεν έδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (Βλ. Πίνακα 13β). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,6657) στο κίνητρο αυτό σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.= 3,6190) (p=0,776>0,05 και F= 0,082). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι μέσοι όροι που παρουσιάζουν κατά φθίνουσα σειρά είναι οι εξής: οι ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,8014), οι 22-30 (Μ.Ο.= 3,6772), και ακολουθούν οι 31-40 (Μ.Ο.= 3,5052) (p= 0,069>0,05 και F= 2,737). Ο μέσος όρος, επίσης, των έγγαμων εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,7211) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των άγαμων (Μ.Ο.= 3,5348) (p= 0,122>0,05 και F= 2,432). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με μέσους όρους: Μ.Ο.= 3,7302 και Μ.Ο.= 3,5621 , αντίστοιχα (p= 0,139>0,05 και F= 2,225). Σχετικά με τις σπουδές, οι μέσοι όροι βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα, με αυτούς που έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να έχουν μέσο όρο Μ.Ο.=3,7810 και να ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,7119) και αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,5184) (p=0,207>0,05 και F= 1,600). Ακόμη, οι έχοντες παιδιά παρουσιάζουν μέσο όρο Μ.Ο.= 3,7444, ενώ οι υπόλοιποι Μ.Ο.= 3,5659 (p=0,112>0,05 και F= 2,574). Τέλος, ο μέσος όρος αυτών που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι είναι Μ.Ο.= 3,7333 , ενώ αυτών που ασχολούνται Μ.Ο.= 3,6311 (p=0,417>0,05 και F= 0,664).

Σχετικά με το κίνητρο «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις», δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακα 13β). Αναλυτικότερα, με βάση το φύλο οι μέσοι όροι των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών κυμαίνονται στα ίδια σχεδόν επίπεδα (Μ.Ο.= 3,8933 και Μ.Ο.= 3,8532, αντίστοιχα) (p=0,822>0,05 και F= 0,051). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 και άνω εμφανίζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,9268) στο κίνητρο για «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις». Ακολουθούν με λίγο χαμηλότερο μέσο όρο αυτοί ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 3,8593) και με ακόμα χαμηλότερο οι 31-40 (Μ.Ο.= 3,7902), (p= 0,628>0,05 και F= 0,467). Οι μέσοι όροι των έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 3,9079 και Μ.Ο.= 3,7846) (p=0,349>0,05 και F= 0,884). Ακολούθως, για τους μόνιμους και αναπληρωτές οι μέσοι όροι τους είναι Μ.Ο.= 3,9365 και Μ.Ο.= 3,7522, αντίστοιχα , με p=0,136>0,05 και F= 2,254. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δε βρέθηκαν ούτε σχετικά με τη μεταβλητή σπουδές, με τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών να κυμαίνονται κατά φθίνουσα σειρά ξεκινώντας από αυτούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,7810), και συνεχίζοντας, έπειτα, με αυτούς με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,7119), και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,5184) (p=0,207>0,05 και F= 1,600). Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν προέκυψε ούτε ως προς τη μεταβλητή γονεϊκότητα σε σχέση με το κίνητρο για «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις», με τους έχοντες παιδιά να εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο Μ.Ο.= 3,7444 συγκριτικά με τους μη έχοντες (Μ.Ο.= 3,5659) (p=0,112>0,05 και F= 2,574). Τέλος, αυτοί που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό το κίνητρο αυτό (Μ.Ο.= 3,7333) σε σχέση με τους άλλους (Μ.Ο.= 3,6311) (p=0,417>0,05 και F= 0,664).

Πίνακας 13β: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Περιβάλλον εργασίας				Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	3.6190	.72375	.082	.776	3.8933	.61814	.051	.822
	Γυναίκα	94	3.6657	.56313			3.8532	.64269		
Ηλικία	22-30	27	3.6772	.56256	2.737	.069	3.8593	.70996	.467	.628
	31-40	41	3.5052	.67393			3.7902	.64335		
	41 και άνω	41	3.8014	.46498			3.9268	.58610		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	3.5348	.66339	2.432	.122	3.7846	.70544	.884	.349
	Έγγαμος	63	3.7211	.53355			3.9079	.60303		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	3.7302	.58177	2.225	.139	3.9365	.63736	2.254	.136
	Αναπληρωτής	46	3.5621	.57963			3.7522	.62707		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	3.7119	.57480	1.600	.207	3.9593	.62893	1.625	.202
	Μεταπτυχιακό/	35	3.5184	.60220			3.7371	.68560		

	διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης									
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	15	3.7810	.55293			3.7467	.50408		
Γονεϊκότητα	Όχι	52	3.5659	.62492	2.574	.112	3.7962	.67620	.960	.329
	Ναι	57	3.7444	.53571			3.9158	.59875		
Χόμπι	Ναι	79	3.6311	.60289	.664	.417	3.8734	.62115	.152	.698
	Όχι	30	3.7333	.53417			3.8200	.68552		

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το κίνητρο «Φιλότιμο» δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακα 13γ). Έτσι, οι μέσοι όροι είναι αρκετά υψηλοί σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες των συμμετεχόντων, όπως ήταν και αυτοί των ειδικών παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, παρόμοιοι μέσοι όροι παρατηρούνται τόσο στους άνδρες (Μ.Ο.= 4,1524) όσο και στις γυναίκες (Μ.Ο.= 4,1261) εκπαιδευτικούς (p=0,865>0,05 και F= 0,029). Λίγο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41 ετών και άνω (Μ.Ο.= 4,2369) και ακολουθούν οι ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 4,0688) και οι 31-40 (Μ.Ο.= 4,0627) (p=0,289>0,05 και F= 1,255). Παρόμοιοι μέσοι όροι διαπιστώθηκαν και ανάμεσα στους έγγαμους (Μ.Ο.= 4,1746) και τους άγαμους (Μ.Ο.= 4,0110) εκπαιδευτικούς (p= 0,151>0,05 και F= 2,093). Λίγο υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι μόνιμοι (Μ.Ο.= 4,2086) σε σχέση με τους αναπληρωτές (Μ.Ο.= 4,0217) εκπαιδευτικούς (p=0,080>0,05 και F= 3,129). Σχετικά με τις σπουδές, ελάχιστα υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται σε αυτούς με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 4, 1985) και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 4,1524) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 4,0041) (p=0,252>0,05 και F= 1,398). Ακόμη, οι μέσοι όροι αυτών που έχουν παιδιά σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 4,2256 και Μ.Ο.= 4,0247) (p= 0,057>0,05). Τέλος, ο μέσος όρος αυτών που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι είναι Μ.Ο.= 4,1810, ενώ λίγο χαμηλότερος αυτών που ασχολούνται (Μ.Ο.= 4,1103) (p=0,552>0,05 και F= 0,357).

Το ίδιο συμβαίνει και με το κίνητρο που αφορά την «Πίεση», όπου δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακα 13γ). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 2,7238) είναι λίγο

υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 2,4195) (p=0,087>0,05 και F= 2,980), όπως επίσης και αυτός των ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,5052), ενώ ακολουθούν οι 31-40 (Μ.Ο.= 2,4599) και οι 22-30 (Μ.Ο.= 2,3968) (p=0,795>0,05 και F= 0,230). Σχετικά με τους άγαμους και έγγαμους οι μέσοι όροι τους είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 2,5495 και Μ.Ο.= 2,4036) (p=0,269>0,05 και F= 1,234). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.= 2,5011) έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Μ.Ο.= 2,4068) (p= 0,450>0,05 και F= 0,575). Όσον αφορά τις σπουδές, οι μέσοι όροι κυμαίνονται ως εξής: υψηλότερος είναι αυτών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,5796), και, ακολούθως, αυτών με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,4381) και αυτών με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,3971) (p= 0,408>0,05 και F= 0,903). Οι μέσοι όροι των γονέων και μη είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 2,4987 και Μ.Ο.= 2,4203) (p= 0,525>0,05 και F= 0,406). Τέλος, ανάμεσα σε αυτούς που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι και σε αυτούς που ασχολούνται, οι μέσοι όροι είναι Μ.Ο.= 2,4810 και Μ.Ο.= 2,4539 , αντίστοιχα (p=0,845>0,05 και F= 0,039).

Πίνακας 13γ: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Φιλότιμο				Πίεση			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	4.1524	.63307	.029	.865	2.7238	.73534	2.980	.087
	Γυναίκα	94	4.1261	.53937			2.4195	.61750		
Ηλικία	22-30	27	4.0688	.56780	1.255	.289	2.3968	.70470	.230	.795
	31-40	41	4.0627	.61615			2.4599	.63609		
	41 και άνω	41	4.2369	.45693			2.5052	.61120		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	4.0110	.69088	2.093	.151	2.5495	.68554	1.234	.269
	Έγγαμος	63	4.1746	.45208			2.4036	.61768		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	4.2086	.57763	3.129	.080	2.5011	.60385	.575	.450
	Αναπληρωτής	46	4.0217	.49576			2.4068	.68939		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	4.1985	.54043	1.398	.252	2.3971	.56714	.903	.408
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	4.0041	.60459			2.5796	.70066		
	Μεταπτυχιακό/	15	4.1524	.41987			2.4381	.76258		

	Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης									
Γονεϊκότητα	Όχι	52	4.0247	.63745	3.717	.057	2.4203	.63851	.406	.525
	Ναι	57	4.2256	.44027			2.4987	.64463		
Χόμπι	Ναι	79	4.1103	.51708	.357	.552	2.4539	.63549	.039	.845
	Όχι	30	4.1810	.63549			2.4810	.66212		

Ένα ακόμα κίνητρο στο οποίο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι αυτό της «Ευκολίας Επιτέλεσης Έργου» (Βλ. Πίνακα 13δ). Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 1,9810) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 1,9574) (p= 0,890>0,05 και F= 0,019). Όσον αφορά την ηλικία, οι 31-40 σημείωσαν μέσο όρο Μ.Ο.= 2,0348 , και ακολούθησαν οι 22-30 με Μ.Ο.= 2,0265 και οι 41 και άνω με Μ.Ο.= 1,8432 (p=0,293>0,05 και F= 1,242). Μικρή διαφορά παρατηρήθηκε και στους μέσους όρους των άγαμων και έγγαμων (Μ.Ο= 2,0183 και Μ.Ο.= 1,9229 αντίστοιχα) (p=0,455>0,05 και F= 0,563). Επίσης, ο μέσος όρος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι Μ.Ο.= 2,0621, ενώ των μόνιμων λίγο χαμηλότερος (Μ.Ο.= 1,8866) (p=0,136>0,05 και F= 2,255). Σχετικά με τις σπουδές, οι μέσοι όροι κυμαίνονται ως εξής: υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,0762) και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,0286) και με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 1,8910) (p= 0,418>0,05 και F= 0,880). Επιπρόσθετα, υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισαν αυτοί που δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 2,0797) συγκριτικά με αυτούς που έχουν (Μ.Ο.= 1,8521) (p=0,050=0,05 και F= 3,937), καθώς επίσης, και αυτοί που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 1,9905) σε σχέση με αυτούς που ασχολούνται (Μ.Ο.= 1,9494) (p=0,753>0,05 και F= 0,099).

Το τελευταίο κίνητρο που εξετάστηκε σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ήταν οι «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης», χωρίς, επίσης, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (Βλ. Πίνακα 13δ). Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση, αρχικά, με το φύλο, οι γυναίκες παρουσιάζουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,7695) συγκριτικά με τους άνδρες (Μ.Ο.= 3,7556) (p=0,936>0,05 και F= 0,007). Επίσης, οι μέσοι όροι ανά ηλικιακή ομάδα και κατά φθίνουσα σειρά είναι οι εξής: 22-30 (Μ.Ο.= 3,8148), 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,7995) και 31-40 (Μ.Ο.= 3,7046) (p=0,711>0,05 και F= 0,343). Οι μέσοι όροι των έγγαμων και άγαμων κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα (Μ.Ο.= 3,7601 και Μ.Ο.= 3,7407, αντίστοιχα)

(p=0,879>0,05 και F= 0,023). Ακόμη, ο μέσος όρος των μόνιμων (Μ.Ο.= 3,7901) ξεπερνάει κατά λίγο αυτόν των αναπληρωτών (Μ.Ο.= 3,7367) (p=0,658>0,05 και F= 0,198). Όσον αφορά τις σπουδές οι μέσοι όροι κυμαίνονται με ελάχιστες διαφορές από τον υψηλότερο στο χαμηλότερο ως εξής: αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,7778), αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,7665), και αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,7481) (p=0,988>0,05 και F= 0,012). Επιπρόσθετα, μικρή διαφορά υπάρχει στους μέσους όρους αυτών που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 3,8090) και αυτών που δεν έχουν (Μ.Ο.= 3,7222) (p= 0,466>0,05 και F= 0,535). Τέλος, λίγο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 3,8158) συγκριτικά με αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 3,6407) (p= 0,187>0,05 και F= 1,760).

Πίνακας 13δ: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Ευκολία Επιτέλεσης Έργου				Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης			
			M.O.	**T.A.**	**F**	**p**	**M.O.**	**T.A.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	1.9810	.80608	.019	.890	3.7556	.58373	.007	.936
	Γυναίκα	94	1.9574	.57328			3.7695	.62541		
Ηλικία	22-30	27	2.0265	.65109	1.242	.293	3.8148	.61479	.343	.711
	31-40	41	2.0348	.57479			3.7046	.55478		
	41 και άνω	41	1.8432	.60255			3.7995	.68458		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	2.0183	.60890	.563	.455	3.7407	.59581	.023	.879
	Έγγαμος	63	1.9229	.63361			3.7601	.63960		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	1.8866	.55929	2.255	.136	3.7901	.63173	.198	.658
	Αναπληρωτής	46	2.0621	.65752			3.7367	.60240		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	1.8910	.62006	.880	.418	3.7665	.65757	.012	.988
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	2.0286	.65171			3.7778	.59714		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	15	2.0762	.40358			3.7481	.53033		
Γονεϊκότητα	Όχι	52	2.0797	.61748	3.937	.050	3.7222	.56420	.535	.466
	Ναι	57	1.8521	.57964			3.8090	.66427		
Χόμπι	Ναι	79	1.9494	.58547	.099	.753	3.8158	.53432	1.760	.187
	Όχι	30	1.9905	.66683			3.6407	.79252		

7.8. Διερεύνηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών επηρεάζουν τις παραμέτρους των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μία σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσων όρων (ANOVA), στις οποίες εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι τρεις παράμετροι των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και ανεξάρτητες τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Όπου χρειάστηκε έγιναν ανά δύο συγκρίσεις και χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος, τόσο στους ειδικούς παιδαγωγούς (πειραματική ομάδα) όσο και στους εκπαιδευτικούς (ομάδα ελέγχου).

Αναφορικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος» και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Βλ. Πίνακα 14α). Αναλυτικότερα, με βάση το φύλο οι μέσοι όροι των ανδρών και των γυναικών κυμαίνονται στα ίδια σχεδόν επίπεδα (Μ.Ο.= 3,3246 και Μ.Ο.= 3,2463 , αντίστοιχα) (p=0,558>0,05). Το ίδιο και με τις ηλικιακές ομάδες, με αυτούς ηλικίας 41 και άνω, να εμφανίζουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,3235), και να ακολουθούν οι 31-40 (Μ.Ο.= 3,2917) και οι 22-30 (Μ.Ο.= 3,2328) (p= 0,775>0,05). Οι μέσοι όροι των άγαμων και έγγαμων εμφανίζονται σχεδόν ίδιοι (Μ.Ο.= 3,2551 και Μ.Ο.= 3,2579 , αντίστοιχα) (p=0,978>0,05). Ακολούθως, οι μόνιμοι και αναπληρωτές παρουσίασαν παρόμοιους μέσους όρους (Μ.Ο.= 3,2917 και Μ.Ο.= 3,2560, αντίστοιχα) (p= 0,826>0,05). Αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,4630), σε σχέση με αυτούς με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,2694), ενώ ακολουθούν αυτοί που έχουν πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,2299) και πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,1212) (p= 0,532). Σχετικά με τη γονεϊκότητα παρατηρήθηκαν παρόμοιοι μέσοι όροι τόσο γι’ αυτούς που έχουν παιδιά όσο και γι’ αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 3,3284 και Μ.Ο.= 3,2289 , αντίστοιχα) (p= 0,362>0,05). Τέλος, δεν διαπιστώθηκε μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 3,3049) και αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 3,0714) (p= 0,067>0,05).

Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε ούτε σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, την «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας» και τα

δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος (Βλ. Πίνακα 14α). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες (Μ.Ο.= 3,1861) έχουν ελάχιστα υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Ο.= 3,1053) (p= 0,551>0,05). Επίσης, ο μέσος όρος των ειδικών παιδαγωγών ηλικίας 31-40 είναι λίγο υψηλότερος (Μ.Ο.= 3,2083) σε σχέση με τους 41 ετών και άνω (Μ.Ο.= 3,1912) και με τους 22-30 (Μ.Ο.= 3,1544) (p=0,903>0,05). Κατά τον ίδιο τρόπο οι έγγαμοι παρουσιάζουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,1667) και οι άγαμοι (Μ.Ο.= 3,1629) με (p= 0,971>0,05), αλλά και οι αναπληρωτές (Μ.Ο.= 3,1804) και οι μόνιμοι (Μ.Ο.= 3,1042) με (p=0,642>0,05). Αναφορικά με τις σπουδές, υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,3333) και ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,2500), αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,1708) και αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,0948) (p= 0,650>0,05). Παρόμοιοι μέσοι όροι εντοπίζονται και σε αυτούς που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 3,2353), όπως επίσης και σε αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 3,1433) (p= 0,407>0,05). Τέλος, το ίδιο ισχύει και γι' αυτούς που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι, με Μ.Ο.= 3,2500, και αυτούς που ασχολούνται, με Μ.Ο.= 3,1534, και p= 0,458>0,05.

Σχετικά με την τρίτη παράμετρο των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά την «Αντοχή στις αρνητικές συνέπειες», δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών (Βλ. Πίνακα 14β). Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εμφανίζουν παρόμοιους μέσους όρους (Μ.Ο.= 2,8722 και Μ.Ο.= 2,8778 , αντίστοιχα) (p= 0,972>0,05). Λίγο υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 31-40 (Μ.Ο.= 2,9345) και ακολουθούν οι 41 ετών και άνω (Μ.Ο.= 2,8739) και οι 22-30 (Μ.Ο.= 2,8571) (p= 0,873>0,05). Ακολούθως, ο μέσος όρος των έγγαμων είναι (Μ.Ο.= 2,8912) και των άγαμων (Μ.Ο.= 2,8658) (p= 0,838>0,05). Κατά τον ίδιο τρόπο, οι αναπληρωτές έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,8768) και σχεδόν ίδιο και οι μόνιμοι (Μ.Ο.= 2.8748) (p=0,925>0,05). Με βάση τις σπουδές, υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,0260) και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,9841), αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,8643) και αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,8128) (p= 0,749> 0,05). Επιπλέον, κοντινοί είναι οι μέσοι όροι αυτών που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 2,9286) και αυτών που δεν έχουν (Μ.Ο.= 2,8533) (p= 0,560>0,05), καθώς επίσης και αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 2,8864) και αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 2,8367) (p= 0,744>0,05).

Πίνακας 14α: Διερεύνηση υποκλιμάκων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος				Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	3.3246	.42117	.346	.558	3.1053	.40239	.358	.551
	Γυναίκα	90	3.2463	.54580			3.1861	.55784		
Ηλικία	22-30	68	3.2328	.49970	.255	.775	3.1544	.50930	.102	.903
	31-40	24	3.2917	.66531			3.2083	.66621		
	41 και άνω	17	3.3235	.41445			3.1912	.43776		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	3.2551	.51159	.001	.978	3.1629	.52347	.001	.971
	Έγγαμος	42	3.2579	.55485			3.1667	.54568		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	3.2917	.40902	.049	.826	3.1042	.39107	.217	.642
	Αναπληρωτής	97	3.2560	.53956			3.1804	.54932		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	3.1212	.50602	.737	.532	3.2500	.52440	.549	.650
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	3.2299	.51642			3.0948	.49287		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	3.4630	.53215			3.3333	.58630		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	3.2694	.53511			3.1708	.55137		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	3.2289	.52973	.839	.362	3.1433	.54241	.694	.407
	Ναι	34	3.3284	.51654			3.2353	.51471		
Χόμπι	Ναι	88	3.3049	.48884	3.425	.067	3.1534	.55116	.554	.458
	Όχι	21	3.0714	.63590			3.2500	.45415		

Πίνακας 14β: Διερεύνηση υποκλιμάκων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**P**
Φύλο	Άνδρας	19	2.8722	.61518	.001	.972
	Γυναίκα	90	2.8778	.62529		
Ηλικία	22-30	68	2.8571	.67369	.136	.873
	31-40	24	2.9345	.52104		
	41 και άνω	17	2.8739	.55070		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	2.8658	.67374	.042	.838
	Έγγαμος	42	2.8912	.54266		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	2.8748	.63126	.009	.925
	Αναπληρωτής	97	2.8768	.62071		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	3.0260	.67859	.406	.749
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	2.8128	.49649		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	2.9841	.61214		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	2.8643	.67183		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	2.8533	.65758	.342	.560
	Ναι	34	2.9286	.53597		
Χόμπι	Ναι	88	2.8864	.64113	.107	.744
	Όχι	21	2.8367	.53887		

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι οι παράμετροι των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους επηρεάζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την υποκλίμακα «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ισχύουν τα εξής (Βλ. Πίνακα 15α): με βάση το φύλο ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 3,3222) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 3,2695) χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,673>0,05 και F= 0,179). Χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 και άνω εμφανίζουν αρκετά υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,4106), και επομένως έχουν υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος, σε σχέση με τους ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 3,0679), με αποτέλεσμα να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά **(p= 0,007<0,05)** (F= 5,172). Ακολούθως, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.= 3,3598) φάνηκε πως έχουν και αυτοί υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος σε σχέση με τους άγαμους (Μ.Ο.= 3,1026), κάτι που οδηγεί σε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους **(p= 0,004<0,05)** (F= 8,492). Το ίδιο ισχύει και για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, με τους μέσους όρους τους να είναι αντίστοιχα (Μ.Ο.= 3,3889 και Μ.Ο.= 3,1232) και να υπάρχει και εδώ στατιστικά σημαντική διαφορά **(p= 0,002<0,05)** (F= 10,228). Αναφορικά με τις σπουδές, λίγο υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,2881), και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,2762) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,2333), χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,915>0,05 και F= 0,089). Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε, επίσης, ανάμεσα σε αυτούς που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 3,3977) και σε αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 3,1442), καθώς οι πρώτοι διαπιστώθηκε πως έχουν υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος από τους τελευταίους **(p= 0,003<0,05)** (F= 9,455). Τέλος, μικρή διαφορά εντοπίστηκε στους μέσους όρους αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 3,2911) και αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 3,2389), χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική (p= 0,587>0,05 και F= 0,296).

Σχετικά με τη δεύτερη υποκλίμακα των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, την «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας», και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν επίσης ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές (Βλ. Πίνακα

15α). Ειδικότερα, με βάση το φύλο ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 3,3000) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 3,2473), χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,700>0,05 και F= 0,149). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, της σχέσης εργασίας και της γονεϊκότητας. Πιο αναλυτικά, μέσω της διόρθωσης Bonferroni διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.= 3,4207) έχουν υψηλότερη επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας από αυτούς ηλικίας 22-30 (Μ.Ο.= 3,0741) με **p= 0,011<0,05** και F= 4,714. Επίσης, ο μέσος όρος των έγγαμων εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 3,3254) σε αυτή τη δεύτερη υποκλίμακα των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας είναι αρκετά μεγαλύτερος από αυτόν των άγαμων (Μ.Ο.= 3,0897) με **p= 0,017<0,05** και F= 5,908. Το ίδιο ισχύει και για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με τους μέσους όρους τους να κυμαίνονται ως εξής: Μ.Ο.= 3,3810 για τους πρώτους και Μ.Ο.= 3,0815 για τους δεύτερους, με **p= 0,001<0,05** και F= 10,917. Αντίστοιχα, υψηλότερη επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν όσοι έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 3,3860) συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 3,1106) με **p= 0,003<0,05** και F= 9,316. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν προέκυψαν ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών και την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι. Συγκεκριμένα, με βάση τις σπουδές, λίγο υψηλότερο μέσο όρο έχουν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,3429) και ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 3,2246) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,1667) (p= 0,400>0,05 και F= 0,925). Ακολούθως, αυτοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 3,2943) παρουσιάζουν λίγο υψηλότερη επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με αυτούς που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 3,1500) (p= 0,169>0,05 και F= 1,915).

Τέλος, όσον αφορά την τρίτη παράμετρο προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την «Αντοχή στις αρνητικές συνέπειες» και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκαν τα εξής (Βλ. Πίνακα 15β): με βάση το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.= 2,9905) παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 2,8495), χωρίς όμως κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,350>0,05 και F= 0,883). Κατά τον ίδιο τρόπο, μικρές διαφορές εντοπίστηκαν στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους : προηγήθηκαν οι ηλικίας 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,9652), και ακολούθησαν οι 31-40 (Μ.Ο.= 2,8641) και οι 22-30 (Μ.Ο.= 2,7302) (p= 0,214>0,05 και F= 1,565). Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν βρέθηκαν ούτε με βάση την οικογενειακή κατάσταση και τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι έγγαμοι (Μ.Ο.= 2,8889) εμφανίζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άγαμους

εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 2,7875) (p= 0,361>0,05 και F= 0,844). Σχετικά με τις σπουδές, αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,9510) και ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,8378) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,8000) (p= 0,539>0,05 και F= 0,622). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, την γονεϊκότητα και την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι. Αναλυτικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.= 2,9592) εμφανίζουν υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες από τους αναπληρωτές (Μ.Ο.= 2,7453) **(p= 0,040<0,05)** (F= 4,311). Το ίδιο και αυτοί που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 2,9925) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν (Μ.Ο.= 2,7335) **(p= 0,012<0,05)** (F= 6,599). Τέλος, όσοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 2,9512) διαπιστώθηκε ότι έχουν επίσης υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες σε σχέση με τους άλλους (Μ.Ο.= 2,6524) **(p= 0,009<0,05)** (F= 7,052).

Πίνακας 15α: Διερεύνηση υποκλιμάκων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος				Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας			
			M.O.	**T.A.**	**F**	**p**	**M.O.**	**T.A.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	3.3222	.43400	.179	.673	3.3000	.47434	.149	.700
	Γυναίκα	94	3.2695	.45008			3.2473	.49254		
Ηλικία	22-30	27	3.0679	.43427	5.172	**.007**	3.0741	.43751	4.714	**.011**
	31-40	41	3.2805	.48939			3.2073	.49340		
	41 και άνω	41	3.4106	.35765			3.4207	.47249		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	3.1026	.43531	8.492	**.004**	3.0897	.43863	5.908	**.017**
	Έγγαμος	63	3.3598	.43193			3.3254	.49724		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	3.3889	.38684	10.228	**.002**	3.3810	.46632	10.917	**.001**
	Αναπληρωτής	46	3.1232	.47976			3.0815	.46861		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	3.2881	.47225	.089	.915	3.2246	.50150	.925	.400
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	3.2762	.42577			3.3429	.41162		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	15	3.2333	.41212			3.1667	.59512		
Γονεϊκότητα	Όχι	52	3.1442	.41490	9.455	**.003**	3.1106	.46287	9.316	**.003**
	Ναι	57	3.3977	.44293			3.3860	.47732		
Χόμπι	Ναι	79	3.2911	.45406	.296	.587	3.2943	.50915	1.915	.169
	Όχι	30	3.2389	.43037			3.1500	.41833		

Πίνακας 15β: Διερεύνηση υποκλιμάκων προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	2.9905	.51640	.883	.350
	Γυναίκα	94	2.8495	.54282		
Ηλικία	22-30	27	2.7302	.59476	1.565	.214
	31-40	41	2.8641	.52484		
	41 και άνω	41	2.9652	.50687		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	2.7875	.52013	.844	.361
	Έγγαμος	63	2.8889	.55414		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	2.9592	.50176	4.311	**.040**
	Αναπληρωτής	46	2.7453	.56897		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	2.8378	.55864	.622	.539
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	2.9510	.55214		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	15	2.8000	.42789		
Γονεϊκότητα	Όχι	52	2.7335	.54639	6.599	**.012**
	Ναι	57	2.9925	.50610		
Χόμπι	Ναι	79	2.9512	.54417	7.052	**.009**
	Όχι	30	2.6524	.46810		

7.9. Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ειδικών παιδαγωγών επηρεάζουν την επαγγελματική τους εξουθένωση. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μία σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσων όρων (ANOVA), στις οποίες εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι τρεις παράμετροι της επαγγελματικής εξουθένωσης και ανεξάρτητες τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Όπου χρειάστηκε έγιναν ανά δύο συγκρίσεις και χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος, στους ειδικούς παιδαγωγούς (πειραματική ομάδα) και στους εκπαιδευτικούς (ομάδα ελέγχου).

Αναφορικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη «Συναισθηματική εξάντληση» και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Βλ. Πίνακα 16α). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 2,7953) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 2,6469) (p= 0,588>0,05). Επιπλέον, οι ηλικίας 31-40 παρουσιάζουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,8287) και ακολουθούν οι 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,7386) και οι 22-30 (Μ.Ο.= 2,6013) (p= 0,653>0,05). Ο μέσος όρος των έγγαμων (Μ.Ο.= 2,9074) είναι αρκετά υψηλότερος από αυτόν των άγαμων (Μ.Ο.= 2,5387), χωρίς, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,083>0,05). Ακόμη, οι μέσοι όροι των αναπληρωτών και μόνιμων κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα (Μ.Ο.= 2,6598 και Μ.Ο.= 2,7778 , αντίστοιχα) (p= 0,722>0,05). Με βάση τις σπουδές, λίγο υψηλότερο μέσο όρο έχουν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,8384), και ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,8161), με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,6074) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,4444) (p= 0, 711>0,05). Επίσης, ο μέσος όρος αυτών που έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 2,9608) είναι αρκετά υψηλότερος από αυτών που δεν έχουν (Μ.Ο.= 2,5422), χωρίς και πάλι, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,060>0,05). Τέλος, όσον αφορά αυτούς που ασχολούνται με κάποιο χόμπι, έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,6919) συγκριτικά με αυτούς που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 2,5926) (p= 0,706>0,05).

Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε ούτε σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Αποπροσωποποίηση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών (Βλ. Πίνακα 16α). Αναλυτικότερα, με βάση το φύλο βρέθηκε πως οι γυναίκες έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,1556) σε σχέση με τους

άνδρες (Μ.Ο.= 2,0316) (p= 0,660>0,05). Όσον αφορά την ηλικία, οι 22-30 εμφανίζουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,2147) και ακολουθούν οι 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,0353) και οι 31-40 (Μ.Ο.= 1,9750) (p= 0,614>0,05). Επίσης, οι μέσοι όροι των άγαμων και έγγαμων είναι (Μ.Ο.= 2,1697 και Μ.Ο.= 2,1048 , αντίστοιχα) (p= 0,768>0,05). Ακόμη, οι αναπληρωτές εμφανίζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,1608) σε σχέση με τους μόνιμους (Μ.Ο.= 1,9167) (p= 0,474>0,05). Με βάση τις σπουδές, αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,4000), και ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,2345), με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,1111) και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,0400) (p= 0,732>0,05). Παρόμοιοι είναι οι μέσοι όροι όσων δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 2,1520) και όσων έχουν (Μ.Ο.= 2,0941) (p= 0,802>0,05). Τέλος, λίγο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος αυτών που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 2,1750) συγκριτικά με αυτών που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 1,9619) (p= 0,431>0,05).

Σχετικά με την τρίτη παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά την «Προσωπική επίτευξη», βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους και αναπληρωτές ειδικούς παιδαγωγούς (Βλ. Πίνακα 16β). Αναλυτικότερα, με βάση, αρχικά, το φύλο βρέθηκε πως οι γυναίκες έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 5,5381) συγκριτικά με τους άνδρες (Μ.Ο.= 5,4586) (p= 0,691>0,05). Αναφορικά με την ηλικία, οι μέσοι όροι, κατά φθίνουσα σειρά, έχουν ως εξής: οι 41 και άνω έχουν Μ.Ο.= 5,6723, ακολουθούν οι 31-40 (Μ.Ο.= 5.6429) και οι 22-30 (Μ.Ο.= 5,4454) (p= 0,404>0,05). Παρόμοιοι είναι οι μέσοι όροι των έγγαμων και άγαμων ειδικών παιδαγωγών (Μ.Ο.= 5,5238 και Μ.Ο.= 5,5108, αντίστοιχα) (p= 0,934>0,05 και F= 0,007). Ο μέσος όρος των μόνιμων είναι αρκετά υψηλότερος (Μ.Ο. = 6,0238) από αυτόν των αναπληρωτών (Μ.Ο.= 5,4624), με αποτέλεσμα να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά **(p= 0,019<0,05)**. Οι μόνιμοι, δηλαδή, ειδικοί παιδαγωγοί νιώθουν μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη σε σχέση με τους αναπληρωτές. Επίσης, με βάση τις σπουδές, υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι έχοντες πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 5,8571), ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 5,8095), με πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μ.Ο.= 5,5567) και αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 5,4048) (p= 0,206>0,05). Επιπλέον, σε παρόμοια επίπεδα κυμαίνονται οι μέσοι όροι αυτών που έχουν παιδιά και αυτών που δεν έχουν (Μ.Ο.= 5,5420 , και Μ.Ο.= 5,5162 , αντίστοιχα) (p= 0,875>0,05). Τέλος, όσοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 5,5844) εμφανίζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άλλους (Μ.Ο.= 5,2721) (p= 0,103>0,05).

Πίνακας 16α: Διερεύνηση υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Συναισθηματική εξάντληση				Αποπροσωποποίηση			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	2.7953	1.19399	.296	.588	2.0316	1.34208	.195	.660
	Γυναίκα	90	2.6469	1.05627			2.1556	1.05906		
Ηλικία	22-30	68	2.6013	1.04853	.428	.653	2.2147	1.11238	.491	.614
	31-40	24	2.8287	1.02622			1.9750	.89114		
	41 και άνω	17	2.7386	1.28497			2.0353	1.37156		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	2.5387	1.05917	3.062	.083	2.1697	1.09951	.088	.768
	Έγγαμος	42	2.9074	1.08059			2.1048	1.13158		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	2.7778	1.33249	.127	.722	1.9167	1.46339	.517	.474
	Αναπληρωτής	97	2.6598	1.04893			2.1608	1.06209		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	2.8384	1.78011	.459	.711	2.4000	1.75271	.429	.732
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	2.8161	.97150			2.2345	1.02270		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	2.4444	.52997			2.1111	.95975		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	2.6074	1.03596			2.0400	1.03747		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	2.5422	1.05472	3.618	.060	2.1520	1.08046	.063	.802
	Ναι	34	2.9608	1.08552			2.0941	1.18089		
Χόμπι	Ναι	88	2.6919	1.09019	.143	.706	2.1750	1.14423	.625	.431
	Όχι	21	2.5926	1.04251			1.9619	.94365		

Πίνακας 16β: Διερεύνηση υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των ειδικών παιδαγωγών

Δημογραφικό		**N**	Προσωπική επίτευξη			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	19	5.4586	.85261	.159	.691
	Γυναίκα	90	5.5381	.77689		
Ηλικία	22-30	68	5.4454	.78848	.913	.404
	31-40	24	5.6429	.80151		
	41 και άνω	17	5.6723	.76393		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	66	5.5108	.79680	.007	.934
	Έγγαμος	42	5.5238	.77778		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	12	6.0238	.59632	5.667	**.019**
	Αναπληρωτής	97	5.4624	.78808		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	11	5.8571	.55696	1.551	.206
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	29	5.5567	.83504		
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	9	5.8095	.79218		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	60	5.4048	.78562		
Γονεϊκότητα	Όχι	75	5.5162	.79709	.025	.875
	Ναι	34	5.5420	.77594		
Χόμπι	Ναι	88	5.5844	.80627	2.712	.103
	Όχι	21	5.2721	.65917		

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη «Συναισθηματική εξάντληση» και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Βλ. Πίνακα 17α). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.= 3,2296) είναι υψηλότερος από αυτόν των γυναικών (Μ.Ο.= 2,9634) (p= 0,383>0,05 και F= 0,769). Επιπλέον, οι ηλικίας 31-40 παρουσιάζουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,1328) και ακολουθούν οι 22-30 (Μ.Ο.= 3,1029) και οι 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,7995) (p= 0,331>0,05 και F= 1,119). Ο μέσος όρος των άγαμων (Μ.Ο.= 3,0741) είναι λίγο υψηλότερος από αυτόν των έγγαμων (Μ.Ο.= 2,9753) (p= 0,667>0,05 και F= 0,186). Ακόμη, οι μέσοι όροι των αναπληρωτών και μόνιμων κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα (Μ.Ο.= 3,0918 και Μ.Ο.= 2,9330, αντίστοιχα) (p= 0,456>0,05 και F= 0,561). Με βάση τις σπουδές, λίγο υψηλότερο μέσο όρο έχουν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 3,1651), και ακολουθούν αυτοί με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,9322), και με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,8815) (p= 0, 551>0,05 και F= 0,599). Επίσης, ο μέσος όρος αυτών που δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 3,2094) είναι αρκετά υψηλότερος από αυτών που έχουν (Μ.Ο.= 2,8090), χωρίς, όμως, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,055>0,05). Τέλος, όσον αφορά αυτούς που ασχολούνται με κάποιο χόμπι, έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3,0056) συγκριτικά με αυτούς που δεν ασχολούνται (Μ.Ο.= 2,9852) (p= 0,931>0,05 και F= 0,008).

Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε ούτε σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Αποπροσωποποίηση» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακα 17α). Αναλυτικότερα, με βάση το φύλο βρέθηκε πως οι άνδρες έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,5600) σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο.= 2,1787) (p= 0,242>0,05 και F= 1,384). Όσον αφορά την ηλικία, οι 22-30 εμφανίζουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,3037) και ακολουθούν οι 31-40 (Μ.Ο.= 2,2878) και οι 41 και άνω (Μ.Ο.= 2,1268) (p= 0,771>0,05 και F= 0,260). Επίσης, οι μέσοι όροι των άγαμων και έγγαμων είναι (Μ.Ο.= 2,4974 και Μ.Ο.= 2,1397 , αντίστοιχα) (p= 0,140>0,05 και F= 2,208). Ακόμη, οι αναπληρωτές εμφανίζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,3174) σε σχέση με τους μόνιμους (Μ.Ο.= 2,1683) (p= 0,513>0,05 και F= 0,431). Με βάση τις σπουδές, αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,3486), και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 2,3067) και με πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 2,1424) (p= 0,689>0,05 και F= 0,374). Επίσης, λίγο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος όσων δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο.= 2,4038) από αυτών που έχουν (Μ.Ο.= 2,0737) (p= 0,141>0,05 και F= 2,198). Αντίστοιχα, υψηλότερος είναι ο μέσος όρος αυτών που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 2,4533) συγκριτικά

με αυτών που ασχολούνται (Μ.Ο.= 2,1468) , χωρίς όμως κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (p= 0,223>0,05 και F= 1,505).

Τέλος, αναφορικά με την τρίτη παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική επίτευξη», και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, και πάλι δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (Βλ. Πίνακα 17β). Αναλυτικότερα, με βάση, αρχικά, το φύλο οι γυναίκες έχουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 5,4164) συγκριτικά με τους άνδρες (Μ.Ο.= 5,3333) (p= 0,720>0,05 και F= 0,129). Αναφορικά με την ηλικία, οι μέσοι όροι, κατά φθίνουσα σειρά, έχουν ως εξής: οι 41 και άνω έχουν Μ.Ο.= 5,5610 , ακολουθούν οι 22-30 (Μ.Ο.= 5,3492) και οι 31-40 (Μ.Ο.= 5,2857) (p= 0,299>0,05 και F= 1,220). Παρόμοιοι είναι οι μέσοι όροι των άγαμων και έγγαμων εκπαιδευτικών (Μ.Ο.= 5,3883 και Μ.Ο.= 5,3787, αντίστοιχα) (p= 0,955>0,05 και F= 0,003). Ακόμη, ο μέσος όρος των μόνιμων είναι λίγο υψηλότερος (Μ.Ο. = 5,5351) από αυτόν των αναπληρωτών (Μ.Ο.= 5,2267) (p= 0,054>0,05 και F= 3,786). Με βάση τις σπουδές, υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι έχοντες πτυχίο στη γενική εκπαίδευση (Μ.Ο.= 5,4988), και ακολουθούν αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό/σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 5,3333) και αυτοί με μεταπτυχιακό/διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 5,2776) (p= 0,432>0,05 και F= 0,847). Επιπλέον, σε παρόμοια επίπεδα κυμαίνονται οι μέσοι όροι αυτών που έχουν παιδιά και αυτών που δεν έχουν (Μ.Ο.= 5,4637 , και Μ.Ο.= 5,3407, αντίστοιχα) (p= 0,441>0,05 και F= 0,598). Τέλος, όσοι ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο.= 5,4665) εμφανίζουν λίγο υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άλλους (Μ.Ο.= 5,2429) (p= 0,209>0,05 και F= 1,596).

Πίνακας 17α: Διερεύνηση υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Συναισθηματική εξάντληση				Αποπροσωποποίηση			
			M.O.	**T.A.**	**F**	**p**	**M.O.**	**T.A.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	3.2296	1.32768	.769	.383	2.5600	1.67024	1.384	.242
	Γυναίκα	94	2.9634	1.05225			2.1787	1.06941		
Ηλικία	22-30	27	3.1029	1.18110	1.119	.331	2.3037	1.28586	.260	.771
	31-40	41	3.1328	1.19055			2.2878	1.22315		
	41 και άνω	41	2.7995	.90752			2.1268	1.04571		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	3.0741	1.20626	.186	.667	2.4974	1.42598	2.208	.140
	Έγγαμος	63	2.9753	1.07104			2.1397	1.00299		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	2.9330	1.04528	.561	.456	2.1683	1.11367	.431	.513
	Αναπληρωτής	46	3.0918	1.15620			2.3174	1.24549		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	2.9322	1.03741	.599	.551	2.1424	1.12896	.374	.689
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	3.1651	1.21189			2.3486	1.31269		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	15	2.8815	1.02737			2.3067	.99101		
Γονεϊκότητα	Όχι	52	3.2094	1.21091	3.756	.055	2.4038	1.29342	2.198	.141
	Ναι	57	2.8090	.93947			2.0737	1.02653		
Χόμπι	Ναι	79	3.0056	1.06780	.008	.931	2.1468	1.08496	1.505	.223
	Όχι	30	2.9852	1.16889			2.4533	1.35741		

Πίνακας 17β: Διερεύνηση υποκλιμάκων επαγγελματικής εξουθένωσης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό		**N**	Προσωπική επίτευξη			
			Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Φύλο	Άνδρας	15	5.3333	1.15133	.129	.720
	Γυναίκα	94	5.4164	.77163		
Ηλικία	22-30	27	5.3492	.72339	1.220	.299
	31-40	41	5.2857	.86838		
	41 και άνω	41	5.5610	.84539		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	39	5.3883	.83489	.003	.955
	Έγγαμος	63	5.3787	.82671		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	63	5.5351	.80566	3.786	.054
	Αναπληρωτής	46	5.2267	.83331		
Σπουδές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	5.4988	.73964	.847	.432
	Μεταπτυχιακό/ διδακτορικό γενικής εκπαίδευσης	35	5.2776	.93417		
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	15	5.3333	.90458		
Γονεϊκότητα	Όχι	52	5.3407	.79773	.598	.441
	Ναι	57	5.4637	.85726		
Χόμπι	Ναι	79	5.4665	.85644	1.596	.209
	Όχι	30	5.2429	.73626		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση – Συμπεράσματα

8.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η έρευνα που διενεργήθηκε είχε ως θέμα της την επίδραση των κινήτρων και των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών, στη βάση και των τριών διαστάσεών της, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στις οχτώ υποκλίμακες κινήτρων (Οικονομικές Απολαβές, Ηγεσία, Ευκολία Επιτέλεσης Έργου, Πίεση, Περιβάλλον Εργασίας, Ομαδικό Πνεύμα-Συναδελφικές σχέσεις, Φιλότιμο, Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης) με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης, ελέγχθηκε και η συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος, Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας, Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες) με την επαγγελματική εξουθένωση. Παράλληλα, εξετάστηκε αν και σε ποιο βαθμό επιδρούν στη διαμόρφωση των κινήτρων, των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών οι ατομικοί παράγοντες: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας, επίπεδο σπουδών, γονεϊκότητα και ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι. Ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Για τη διεξαγωγή της έρευνας τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1. *Ποια είναι τα κίνητρα των ειδικών παιδαγωγών και ποια τα επίπεδα των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης;*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ειδικοί παιδαγωγοί κινητοποιούνται σε υψηλό βαθμό από το κίνητρο «Φιλότιμο». Μάλιστα, το κίνητρο αυτό είναι το πιο ισχυρό από όλα τα υπόλοιπα, τόσο για τους ειδικούς παιδαγωγούς όσο και για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τους πρώτους να το έχουν σε λίγο μικρότερο βαθμό από τους δεύτερους. Το φιλότιμο ως κίνητρο των ειδικών παιδαγωγών επιβεβαιώνει και η έρευνα της Ελευθεριάδου (2014), με θέμα τις «Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα τμήματα ένταξης». Σε επιμέρους θέμα της παραπάνω έρευνας, αναφορικά με τα κίνητρα των ειδικών παιδαγωγών και την επιλογή τους να ασχοληθούν με την ειδική αγωγή, μέσα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις τους, αναδείχτηκε, και πάλι, το φιλότιμο, ως σημαντικό κίνητρο, αφού, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, η ενασχόλησή τους με την ειδική αγωγή απορρέει από το ότι την

αντιμετωπίζουν ως καθήκον και υποχρέωση για παροχή βοήθειας σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να τις αναπτύξουν στο έπακρο, πετυχαίνοντας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα του Damayanti (2016), η οποία διεξήχθη στην Ινδία, όπου 20 ειδικοί παιδαγωγοί, μέσω ημι- δομημένων συνεντεύξεων, δήλωσαν πως αυτό που τους ώθησε στο επάγγελμα αυτό ήταν το κίνητρο της φιλοδοξίας, υποστηρίζοντας ότι οι προσωπικές τους αξίες για τη ζωή ήταν σύμφωνες με αυτές του επαγγέλματος, και έτσι, επιλέγοντάς το, τους έγινε τρόπος ζωής ο αλτρουϊσμός και η βοήθεια στους συνανθρώπους τους.

Αναφορικά με το κίνητρο «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις», η έρευνα έδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί κινητοποιούνται από αυτό σε μέτρια επίπεδα. Σε λίγο υψηλότερα, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά, βρίσκονται τα επίπεδα των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το κίνητρο αυτό. Ίσως το αποτέλεσμα αυτό παραπέμπει στην προσωπικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Μπορεί, όμως, να εξηγείται και από το ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είτε νιώθουν μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν, στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου, εξαιτίας της επάρκειας που διαθέτουν, αποτέλεσμα της εξειδίκευσής τους στην ειδική αγωγή και, έτσι, να αισθάνονται ότι δε χρειάζονται τη στήριξη των συναδέλφων τους, είτε δεν μπορούν να βοηθηθούν επαρκώς από αντίστοιχες δομές, όπως είναι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Hoffman, Palladino και Barnet (2007), η οποία κατέδειξε ότι μία από τις δύο κυριότερες αιτίες για τις οποίες οι ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, είναι η απουσία καθοδήγησης από τους διευθυντές, καθώς και από τις αρμόδιες κοινωνικές υπηρεσίες ή από φορείς που δεν αναγνωρίζουν το έργο και τις δυσκολίες που βιώνουν.

Τα κίνητρα «Περιβάλλον εργασίας» και «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» είναι αναπτυγμένα σε μέτρια επίπεδα για τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος. Το ίδιο ισχύει και για την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά το «Περιβάλλον εργασίας», κινητοποιεί τόσο τους ειδικούς παιδαγωγούς όσο και τους εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό, με το μέσο όρο των ειδικών παιδαγωγών να είναι λίγο χαμηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών, χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Η επίδραση του περιβάλλοντος εργασίας στην κινητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας, προκύπτει και από άλλες έρευνες (Aziz, Saeed & Saeed, 2014). Το κίνητρο «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» βρίσκεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα τόσο για τους ειδικούς παιδαγωγούς όσο και τους εκπαιδευτικούς, με τους πρώτους να κινητοποιούνται σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό από αυτό,

χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Η άνοδος στην κλίμακα της επαγγελματικής ιεραρχίας λειτουργεί ίσως περισσότερο ως κίνητρο για τους ειδικούς παιδαγωγούς κι αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την άποψη ότι οι περισσότεροι από αυτούς κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με αποτέλεσμα να είναι φυσικό επακόλουθο να διεκδικήσουν μία ανώτερη θέση εργασίας που θα συνάδει με τα αυξημένα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2010).

Η «Ηγεσία» και οι «Οικονομικές Απολαβές» λειτουργούν ως κίνητρα σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα για τους ειδικούς παιδαγωγούς. Σε λίγο χαμηλότερο βαθμό κινητοποιούνται από αυτά οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Ωστόσο, στην έρευνα των Aziz, Saeed και Saeed (2014), οι ειδικοί παιδαγωγοί τόνισαν ιδιαίτερα το σημαντικό ρόλο των υψηλών αποδοχών στην κινητοποίησή τους, καθώς και του διευθυντή/προϊσταμένου ο οποίος ανάλογα με τη στάση του απέναντί τους, μπορεί να αυξήσει ή, αντίθετα, να μειώσει το ηθικό τους και τα κίνητρά τους για διδασκαλία. Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα οι ειδικοί παιδαγωγοί κινητοποιούνται σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό από τις «Οικονομικές Απολαβές», είναι άξιο σχολιασμού, καθώς το κίνητρο αυτό αποτελεί ένα διαχρονικά σταθερό εργασιακό κίνητρο (Yong, 1995).

Ακολούθως, η «Πίεση» ελάχιστα λειτουργεί ως παράγοντας κινητοποίησης για τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, με τους ειδικούς παιδαγωγούς, ωστόσο, να κινητοποιούνται λίγο περισσότερο σε ένα αυστηρό πλαίσιο εργασίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό, ίσως, συμβαίνει καθώς βρίσκονται υπό την ευθύνη τους, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Τέλος, το λιγότερο ισχυρό κίνητρο για τους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, είναι η «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου», κάτι που αποδεικνύει ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα, και ότι έχουν ιδιαίτερα αυξημένο το αίσθημα του καθήκοντος απέναντι στους μαθητές τους, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία.

Αναφορικά με τα επίπεδα προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος, η έρευνα κατέδειξε ότι κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα και στις τρεις υποκλίμακες των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Σε αντίθεση με το εύρημα αυτό, βρίσκονται τα ευρήματα άλλων ερευνών (Eisenman, Pleet, Wandry, &

McGinley, 2011· Gavish & Bar-On, 2016· Leyser, Zeiger, & Romi, 2011· Sarıçam & Sakız, 2014) σύμφωνα με τα οποία οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, λόγω της συνθετότητας του ρόλου τους και της διαχείρισης μιας πληθώρας καθημερινών καθηκόντων.

Το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών έχει διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα, και όπως αναφέρει η Embich (2001), η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, εξετάζει μόνο την περίπτωση των εκπαιδευτικών, και όχι των ειδικών παιδαγωγών. Σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, οι ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν σε χαμηλότερο βαθμό «Συναισθηματική Εξάντληση» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντίθετα, βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό «Προσωπική Επίτευξη», χωρίς, όμως, η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική, με τους μέσους όρους και των δύο ομάδων να κινούνται σε υψηλά επίπεδα. Όσον αφορά τη διάσταση της «Αποπροσωποποίησης», τόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο και οι εκπαιδευτικοί τη βιώνουν σε χαμηλά επίπεδα, με τους ειδικούς παιδαγωγούς να σημειώνουν λίγο χαμηλότερο σκορ, χωρίς, βέβαια, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, βρίσκονται και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Καλύβα, Καραγιάννη, Τζιάστας, Τσοντάκη & Χατζηαλεξιάδου, 2007· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Μόττη- Στεφανίδου, 2000· Sarıçam & Sakız, 2014), με βάση τα οποία, οι ειδικοί παιδαγωγοί βιώνουν σε χαμηλότερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Σε αντίθεση, έρχονται τα ευρήματα ορισμένων άλλων ερευνών, όπως αυτής των Κόκκινου και Δαβάζογλου (2006), σύμφωνα με τα οποία, οι ειδικοί παιδαγωγοί σημείωσαν περισσότερο αυξημένα επίπεδα «Συναισθηματικής Εξάντλησης» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, κάτι που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, αφού η «Συναισθηματική Εξάντληση» αποτελεί το «κλειδί» για την επαγγελματική εξουθένωση (Schaufeli et al., 1993).

2. *Επηρεάζουν τα κίνητρα την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών;*

Αναφορικά με το ερευνητικό αυτό ερώτημα, η έρευνα κατέδειξε ότι τα περισσότερα κίνητρα συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές» συσχετίζεται θετικά με τη «Συναισθηματική εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση. Παρ' όλο που το οικονομικό κίνητρο δε βρέθηκε σε υψηλά επίπεδα στους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος,

επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επαγγελματική τους εξουθένωση. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από την άποψη ότι διανύουμε μία περίοδο οικονομικής κρίσης, κατά την οποία η οικονομική κατάσταση κανέναν εργαζόμενο δεν αφήνει ανεπηρέαστο, κάτι που έχει αντίκτυπο και στην εργασιακή του απόδοση. Στο ίδιο συμπέρασμα, κατέληξε και έρευνα του Τσιπλητάρη (2002), σύμφωνα με την οποία, το 52% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει την οικονομική τους κατάσταση ως «χρόνια μιζέρια», ενώ το 74% δηλώνει ότι ο μισθός τους δεν επαρκεί για την κάλυψη των βιοτικών τους αναγκών.

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κίνητρο «Ηγεσία», τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο ασκεί την εξουσία ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας, και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος δεν εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα. Σε αντίθετα ευρήματα, ωστόσο, κατέληξαν άλλες έρευνες. Σύμφωνα με τους Aziz, Saeed & Saeed (2014), ο προϊστάμενος ηγέτης, ανάλογα με το στυλ άσκησης της εξουσίας, βρέθηκε ότι επιταχύνει την επαγγελματική εξουθένωση ή, αντίθετα, αποτρέπει τον κίνδυνο εμφάνισής της. Επίσης, οι Konsolas et al. (2014), σε έρευνά τους κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η αποτελεσματική ηγεσία καθορίζει σημαντικά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τόσο αναφορικά με το διδακτικό τους έργο, όσο και με την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού.

Θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο κίνητρο «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» και τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη «Συναισθηματική Εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση». Το κίνητρο αυτό εντοπίστηκε σε χαμηλά επίπεδα στους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος, που σημαίνει ότι οι περισσότεροι είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες προκύψουν στην εργασία τους. Ορισμένοι, ωστόσο, που θεωρούν την εργασία αγγαρεία και είναι υπέρ της εύκολης και γρήγορης δουλειάς, αποκομίζουν αρνητικά συναισθήματα από αυτή, όταν δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην πλήξη, τη δυστυχία, τη δυσαρέσκεια, και, σταδιακά, στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο παράγοντας «Πίεση» μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο, για την αύξηση της αποδοτικότητας και της δημιουργικότητας του εργαζόμενου, όταν είναι ελεγχόμενη και σε μέτρια επίπεδα. Όταν, όμως, είναι μεγάλη, σε βαθμό που δεν μπορεί να την ελέγξει ο εργαζόμενος, τότε εμποδίζεται η λειτουργικότητά του. Στην παρούσα έρευνα, η «Πίεση» συσχετίζεται θετικά με τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, «Αποπροσωποποίηση». Όσο μεγαλύτερη, δηλαδή, είναι η πίεση που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος, τόσο

πιο υψηλό είναι και το επίπεδο αποπροσωποποίησης. Η υπερβολική πίεση στο εργασιακό πλαίσιο παραπέμπει σε ένα περιβάλλον εργασίας ασφυκτικό, που εμποδίζει τον ειδικό παιδαγωγό να ενεργήσει αυτόνομα και ελεύθερα, και να αφοσιωθεί στο διδακτικό του έργο. Λειτουργεί, δηλαδή, ως αντικίνητρο για περαιτέρω κινητοποίηση, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Lam & Yan, 2011).

Το κίνητρο «Περιβάλλον Εργασίας» συσχετίζεται θετικά με την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική Επίτευξη». Όσο μεγαλύτερη, δηλαδή, είναι η ικανοποίηση του ειδικού παιδαγωγού από το εργασιακό του περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη και η προσωπική του επίτευξη. Ένα περιβάλλον εργασίας ήρεμο και καλαίσθητο λειτουργεί αποτρεπτικά για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, γιατί διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες που βοηθούν τους ειδικούς παιδαγωγούς να κινητοποιηθούν περισσότερο και να οδηγηθούν σε προσωπικά επιτεύγματα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της έρευνας των Aziz, Saeed και Saeed (2014), όπου προβάλλεται το «Περιβάλλον εργασίας», ως παράγοντας κινητοποίησης των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, δήλωσαν ότι τα όμορφα, μεγάλα κτίρια των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αποτέλεσαν γι' αυτούς ισχυρό κίνητρο για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τους Lam, Pine και Baum (2003), ο εργασιακός χώρος πρέπει να είναι λειτουργικός, να δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και να διασφαλίζει ψυχική ηρεμία. Μόνο σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εργαζόμενος, απερίσπαστος, αφοσιώνεται το έργο του.

«Προσωπική επίτευξη» σημειώνουν και οι ειδικοί παιδαγωγοί που κινητοποιούνται από το κίνητρο «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις». Όσο πιο βαρύνουσα, δηλαδή, σημασία, έχουν για τους ειδικούς παιδαγωγούς οι καλές συναδελφικές σχέσεις, και με όσα αυτές συσχετίζονται, τόσο μεγαλύτερη και η προσωπική τους επίτευξη. Αυτό συμβαίνει γιατί η συναισθηματική στήριξη που απολαμβάνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους συναδέλφους τους, τους παρέχει θετική ανατροφοδότηση στο δύσκολο έργο τους. Αντίστοιχη έρευνα των Aziz, Saeed και Saeed (2014), με θέμα τη σχέση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης των ειδικών παιδαγωγών έδειξε ότι η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους αποτελεί ισχυρό κίνητρο καταβολής της μέγιστης προσπάθειας για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αυτό αποδεικνύει ότι οι συναδελφικές σχέσεις συνδέονται στενά με την προσωπική επίτευξη.

Με την «Προσωπική επίτευξη» συσχετίζεται θετικά και το κίνητρο «Φιλότιμο». Όσο πιο ισχυρό, δηλαδή, είναι το κίνητρο αυτό, τόσο μεγαλύτερη και η προσωπική επίτευξη που

νιώθουν οι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος. Το φιλότιμο αποτελεί το πιο ισχυρό κίνητρο κινητοποίησης των ειδικών παιδαγωγών της παρούσας έρευνας. Αυτό αποδεικνύει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν ιδιαίτερα αυξημένο το αίσθημα του καθήκοντος και είναι ευσυνείδητοι και συνεπείς στις υποχρεώσεις τους απέναντι στους μαθητές τους, τους γονείς, και τον ίδιο τους τον εαυτό. Ως εσωτερικό κίνητρο και στοιχείο προσωπικότητας που σχετίζεται με το περιεχόμενο της εργασίας αυτό καθαυτό, αποτελεί ισχυρό κίνητρο κινητοποίησης επειδή συνδέεται με αξίες και προσωπικές επιλογές. Η κινητοποίηση από ένα τέτοιο κίνητρο προκαλεί ικανοποίηση στο άτομο, αποτρεπτικό, δηλαδή, παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συναφείς έννοιες με το φιλότιμο είναι αυτές του «αλτρουισμού» και της «κοινωνικής προσφοράς». Αρκετές έρευνες σχετικές με τα κίνητρα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν προβάλει τις παραπάνω αξίες ως παράγοντες κινητοποίησης, επειδή πηγάζουν από την ικανοποίηση, αλλά και αποτρεπτικούς της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε έρευνα που διενεργήθηκε στην Ινδία (Damayanti, 2016), με δείγμα ειδικούς παιδαγωγούς, οι τελευταίοι, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις για τα κριτήρια του επαγγέλματός τους, δήλωσαν ότι ένα σημαντικό κριτήριο αυτής της επιλογής ήταν να είναι σύμφωνο με τις αξίες τους για τη ζωή, κάτι που αποδεικνύει ότι τα εσωτερικά κίνητρα συνιστούν ισχυρό παράγοντα κινητοποίησης. Αντίστοιχα, έρευνα του Kokkinou (2007), με θέμα την επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εξουθένωση και, συγκεκριμένα, η διάσταση «Προσωπική επίτευξη» εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου και ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα ευσυνειδησίας έχουν μικρότερες πιθανότητες και προδιάθεση για επαγγελματική εξουθένωση. Σε ποιοτική έρευνα, με εργαλείο ημιδομημένη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία με τμήματα ένταξης της κεντρικής Αττικής (Ελευθεριάδου, 2014), με θέμα: «Τμήματα Ένταξης: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», αναδείχθηκε το «φιλότιμο» ως κυρίαρχο κίνητρο στην επιλογή τους να ασχοληθούν με την ειδική αγωγή.

Η παρούσα έρευνα έδειξε, επίσης, ότι υπάρχει θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην «Προσωπική επίτευξη» και το κίνητρο «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης». Οι ειδικοί παιδαγωγοί, δηλαδή, που στοχεύουν να ανέλθουν στην κλίμακα της επαγγελματικής ιεραρχίας είναι πιο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Αντίθετα, έρευνα των Dombrovskis, Guseva, και Murasovs (2011), που διενεργήθηκε με σκοπό την αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των κινήτρων και της επαγγελματικής εξουθένωσης 240 εκπαιδευτικών της Λετονίας, κατέδειξε πως η «Προσωπική Επίτευξη» συσχετίζεται αρνητικά

με το κίνητρο για προαγωγή, κάτι το οποίο εξηγείται από την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις της εργασίας τους, θα οδηγούνταν σε αρνητικά συναισθήματα.

Αναφορικά, τώρα, με την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν κοινά σημεία αλλά και διαφοροποιήσεις με τους ειδικούς παιδαγωγούς στον τρόπο συσχέτισης των κινήτρων με την επαγγελματική εξουθένωση.

Πιο αναλυτικά, σχετικά με το κίνητρο «Οικονομικές Απολαβές», διαπιστώνεται ότι αυτό συσχετίζεται θετικά με τις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη «Συναισθηματική εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση», όπως και στην περίπτωση των ειδικών παιδαγωγών, συσχετίζεται, όμως, αρνητικά με την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική Επίτευξη». Όσο λιγότερο, δηλαδή, ισχυρό είναι το κίνητρο των οικονομικών απολαβών στους εκπαιδευτικούς, τόσο μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη σημειώνουν. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί που δεν κινητοποιούνται από το οικονομικό κίνητρο, παρωθούνται από άλλα εσωτερικά κίνητρα, πιο ισχυρά, όπως είναι π.χ. η αγάπη για τα παιδιά, η κοινωνική προσφορά, το κύρος, η αναγνώριση κλπ., με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται η απόδοσή τους από τις όποιες οικονομικές απολαβές.

Η «Ηγεσία» δε λειτουργεί ως κίνητρο που επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, εύρημα που βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτό για τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος. Και οι δύο, δηλαδή, ομάδες εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, λόγω, ίσως, χαρακτήρα και προσωπικότητας, δεν επηρεάζονται από το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε προϊσταμένου. Αντίθετα, η έρευνα των Tekippe και Faga (2016), οδήγησε στο εύρημα ότι η εκπαιδευτική ηγεσία παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και καθορίζει τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, τόσο αναφορικά με το διδασκαλικό τους έργο, όσο και με την αντιμετώπιση αγχωτικών, δύσκολων καταστάσεων. Αντίστοιχα, ελληνική έρευνα του Παπαδόπουλου (2013), ανέδειξε τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνοντας ότι η ικανοποίηση των αναγκών τους, οδηγεί στο να εισπράττουν και οι ίδιοι ικανοποίηση από την εργασία τους, κάτι που λειτουργεί ως κίνητρο για να εργάζονται περισσότερο και πιο αποτελεσματικά.

Το κίνητρο «Ευκολία Επιτέλεσης Έργου» συσχετίζεται και με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, και όχι μόνο με τη «Συναισθηματική Εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση», όπως συμβαίνει με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Ειδικότερα, με τη «Συναισθηματική Εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση» συσχετίζεται θετικά, ενώ με την

«Προσωπική Επίτευξη» αρνητικά. Όσο λιγότερο ισχυρό, δηλαδή, είναι το κίνητρο των εκπαιδευτικών για μία εύκολη και χωρίς κόπο εργασία, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοτικότητά τους, και τα προσωπικά τους επιτεύγματα, καθώς αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες ως προκλήσεις, πιστεύουν στην αξία της εργασίας και έχουν φιλοδοξίες.

Η «Πίεση» που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση με τον ίδιο τρόπο που αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση των ειδικών παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, η «Πίεση» συσχετίζεται θετικά με την «Αποπροσωποποίηση», που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη πίεση υφίστανται οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερος και ο κίνδυνος αποπροσωποποίησης.

Το «Περιβάλλον εργασίας» κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο που κινητοποιεί τους ειδικούς παιδαγωγούς του δείγματος, όσον αφορά την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική Επίτευξη», με την οποία συσχετίζεται θετικά. Όσο πιο ισχυρό, δηλαδή, είναι αυτό το κίνητρο, τόσο μεγαλύτερη και η προσωπική επίτευξη που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει, όμως, και κάποια διαφοροποίηση καθώς το «Περιβάλλον εργασίας» συσχετίζεται και με τις άλλες δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη «Συναισθηματική Εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση». Η συσχέτιση, μάλιστα, με αυτές τις δύο διαστάσεις είναι αρνητική. Όσο πιο μικρό, δηλαδή, έως και ανύπαρκτο είναι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον περιβάλλοντα χώρο εργασίας, τόσο μεγαλύτερες και οι πιθανότητες να βιώσουν «Συναισθηματική Εξάντληση» και να οδηγηθούν στην «Αποπροσωποποίηση», καθώς ένα περιβάλλον εργασίας που δεν είναι καλαίσθητο, δεν είναι και λειτουργικό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για τους εκπαιδευτικούς.

Οι «Συναδελφικές σχέσεις- Ομαδικό πνεύμα», ως παράγοντας κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, συσχετίζονται με δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική Επίτευξη» και την «Αποπροσωποποίηση». Οι «Συναδελφικές σχέσεις- Ομαδικό πνεύμα» συσχετίζονται θετικά με την «Προσωπική Επίτευξη», και στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Όσον αφορά, τώρα, την «Αποπροσωποποίηση», οι «Συναδελφικές σχέσεις» συσχετίζονται αρνητικά. Όσο μικρότερο, δηλαδή, είναι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, τόσο μικρότερη είναι και η παρακινητική τους δύναμη και τόσο μεγαλύτερος ο κίνδυνος αποπροσωποποίησης. Κι αυτό γιατί, οι συνάδελφοι δημιουργούν ένα υποστηρικτικό δίκτυο, που λειτουργεί ως δικλείδα ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς.

Το «Φιλότιμο», ως παράγοντας παρώθησης των εκπαιδευτικών του δείγματος, συσχετίζεται με δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Αποπροσωποποίηση» και την «Προσωπική Επίτευξη». Επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο την «Προσωπική Επίτευξη», κάτι που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το φιλότιμο, στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς, τόσο μεγαλύτερη και η προσωπική τους επίτευξη. Ωστόσο, το φιλότιμο συσχετίζεται, και μάλιστα αρνητικά, και με την «Αποπροσωποποίηση» των εκπαιδευτικών. Όσο λιγότερο, δηλαδή, αναπτυγμένο, έχουν οι εκπαιδευτικοί το αίσθημα του καθήκοντος, τόσο πιο εύκολο είναι να οδηγηθούν στην αποπροσωποποίηση, που εμπεριέχει εξ ορισμού τα στοιχεία της αδιαφορίας, του κυνισμού και της έλλειψης αλτρουιστικού πνεύματος.

Τέλος, η άνοδος στην κλίμακα της επαγγελματικής ιεραρχίας, το κίνητρο, με άλλα λόγια, «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης», αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, επηρεάζει την επαγγελματική τους εξουθένωση, αφού συσχετίζεται και με τις τρεις διαστάσεις της, και όχι μόνο με την «Προσωπική Επίτευξη», όπως συμβαίνει με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης» καθορίζουν με τον ίδιο τρόπο, τον βαθμό της «Προσωπικής Επίτευξης» και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Όσο πιο ισχυρό είναι το κίνητρο αυτό, τόσο πιο μεγάλη είναι και η προσωπική επίτευξη. Το συγκεκριμένο κίνητρο συσχετίζεται στους εκπαιδευτικούς, αρνητικά, και με τη «Συναισθηματική Εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση». Όσο μικρότερη, δηλαδή, είναι η κινητοποίηση για επαγγελματική ανέλιξη, τόσο μεγαλύτερος ο κίνδυνος για «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση». Κι αυτό διότι, οι εκπαιδευτικοί που είναι φιλόδοξοι και θέτουν υψηλούς στόχους στην εργασία τους, αντιπαρέρχονται τις όποιες αντιξοότητες και δυσκολίες, συνεχίζοντας ακάθεκτοι το έργο τους, χωρίς να εξουθενώνονται.

3. *Επηρεάζουν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών;*

Όσον αφορά αυτό το ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, και οι τρεις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, οι «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος», η «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας» και οι «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες», είτε ξεχωριστά η καθεμιά είτε στο σύνολό τους, συσχετίζονται θετικά με την «Προσωπική Επίτευξη», των ειδικών παιδαγωγών. Υψηλότερες, δηλαδή, προσδοκίες

αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν σε μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί, κατά καιρούς, με θέμα τη συσχέτιση προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση. Έρευνα των Egyed και Short, του 2006, με δείγμα ειδικούς παιδαγωγούς, ανέδειξε σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση, που δείχνουν μια σχέση αντίστροφη μεταξύ τους. Πολύ σημαντικό είναι το εύρημα έρευνας που διενεργήθηκε το 2012, από τους Bataineh και Alsagheer, με θέμα τους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης τριακοσίων (300) ειδικών παιδαγωγών σε εφτά Εμιράτα. Σύμφωνα με αυτό, η υποστήριξη από την οικογένεια και τους συναδέλφους λειτουργούσαν ως αποτρεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης και προβλεπτικός της προσωπικής επίτευξης. Κι αυτό γιατί οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν διαμορφώσει υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εξαιτίας της λεκτικής υποστήριξης από συναδέλφους και από μέλη της οικογένειας. Η λεκτική υποστήριξη, σύμφωνα με τη θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997), εντάσσεται στα πλαίσια της κοινωνικής πειθούς που συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναφορικά, τώρα, με τα ευρήματα της έρευνας για την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι και οι τρεις υποκλίμακες των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζονται θετικά με την «Προσωπική Επίτευξη», ενώ συγκεκριμένα η τρίτη υποκλίμακα προσδοκιών («Αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες») συσχετίζεται, ακόμη, αρνητικά με τη διάσταση της «Συναισθηματικής Εξάντλησης». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μειωμένες «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες», είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν «Συναισθηματική Εξάντληση». Αντίθετα, η συγκεκριμένη υποκλίμακα προσδοκιών επηρεάζει θετικά, περισσότερο από τις άλλες δύο υποκλίμακες, τη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης «Προσωπική Επίτευξη». Όσο υψηλότερη, δηλαδή, είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ψυχική τους ανθεκτικότητα, όταν οι συνθήκες είναι αντίξοες, τόσο περισσότερα είναι και τα προσωπικά τους επιτεύγματα. Αυτό συνάγεται και από τη θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997) με βάση την οποία, μία από τις τέσσερις κατηγορίες βασικών διαδικασιών, με τις οποίες οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, είναι και οι συναισθηματικές διαδικασίες. Οι προσδοκίες, δηλαδή, αυτοαποτελεσματικότητας επιδρούν και στον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, αναπτύσσοντας είτε θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, τα άτομα με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας

αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες με θετική διάθεση, χωρίς να οδηγούνται στη ματαίωση και χωρίς να απομακρύνονται από τους στόχους τους.

4. *Παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στη διαμόρφωση των κινήτρων τους;*

Σχετικά με το ερευνητικό αυτό ερώτημα, φάνηκε ότι: η υποκλίμακα κινήτρων «Οικονομικές Απολαβές» δεν επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των ατομικών χαρακτηριστικών του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, της σχέσης εργασίας, του επιπέδου σπουδών, της γονεϊκότητας, και της ενασχόλησης ή όχι με κάποιο χόμπι. Ελάχιστα υψηλότεροι μέσοι όροι στο οικονομικό κίνητρο παρατηρήθηκαν στις γυναίκες, στους ειδικούς παιδαγωγούς ηλικίας 31-40, στους έγγαμους, στους μόνιμους, σε όσους έχουν πτυχίο στη γενική εκπαίδευση, σε αυτούς που είναι γονείς και σε αυτούς που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι.

Αναφορικά με το κίνητρο «Ηγεσία» των ειδικών παιδαγωγών, αυτό επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ανεξάρτητη μεταβλητή «Χόμπι». Αναλυτικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι διακατέχονται από αυτοπειθαρχία και αυτοέλεγχο, υπακούουν σε κανόνες, επιδιώκουν σταθερά την επιτυχία και θέτουν υψηλούς στόχους, στοιχεία που προσδοκούν να έχει και ο προϊστάμενός τους, ώστε να τους κινητοποιεί να αποδίδουν τα μέγιστα στην εργασία τους.

Επιπλέον, όσοι ειδικοί παιδαγωγοί ασχολούνται με χόμπι, έχουν περισσότερο αυξημένο το κίνητρο για «Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανέλιξης», από αυτούς που δεν ασχολούνται, στοιχείο στατιστικά σημαντικό. Η άνοδος στην κλίμακα της ιεραρχίας κινητοποιεί περισσότερο τους ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν χόμπι, γιατί τα χόμπι χαρίζουν ηρεμία, γαλήνη, αποφόρτιση από το στρες της καθημερινότητας, πνευματική διαύγεια και αισιοδοξία. Συνδέονται, δηλαδή, με υψηλότερα επίπεδα θετικής διάθεσης και ψυχικής ανθεκτικότητας, διαμορφώνοντας το κατάλληλο υπόβαθρο για να αφοσιωθεί κάποιος στην επίτευξη του στόχου του. Η επαγγελματική, επίσης, ανέλιξη προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, αφοσίωση, επιμονή, δημιουργικότητα, ανάληψη ρίσκου και πολλή δουλειά, στοιχεία, δηλαδή, που, αντίστοιχα, έχει όποιος ασχολείται με χόμπι.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί, επίσης, που ασχολούνται με κάποια ευχάριστη δραστηριότητα (χόμπι), κινητοποιούνται από το κίνητρο «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις», περισσότερο και

με στατιστικά σημαντική διαφορά από αυτούς που δεν ασχολούνται. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί, εν μέρει, καθώς η ενασχόληση με κάποιο ομαδικό χόμπι απαιτεί συνεργασία, συνύπαρξη και ομαδικότητα. Προδίδει, δηλαδή, ανθρώπους, εξωστρεφείς, που πιστεύουν σε αυτές τις αξίες και που με τη σειρά τους μπορεί να λειτουργήσουν, ως κινητήρια δύναμη, τόσο για επαγγελματική ανάπτυξη όσο και για προσωπική.

Η διαμόρφωση, ακόμα, του κινήτρου «Ομαδικό πνεύμα- Συναδελφικές σχέσεις» επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τις δημογραφικές μεταβλητές της ηλικίας και της γονεϊκότητας. Ειδικότερα, οι ειδικοί παιδαγωγοί ηλικίας 22-30 έχουν υψηλότερο μέσο όρο στο κίνητρο αυτό σε σχέση με τους ηλικίας 41 ετών και άνω, καθώς, οι νεότερης ηλικίας ειδικοί παιδαγωγοί εξαιτίας της μικρότερης εμπειρίας τους νιώθουν περισσότερο ασφαλείς όταν έχουν και τη στήριξη των συναδέλφων τους. Το ίδιο συμβαίνει και σχετικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή γονεϊκότητα. Οι άτεκνοι, δηλαδή, ειδικοί παιδαγωγοί κινητοποιούνται περισσότερο από τη σύναψη καλών σχέσεων με τους συναδέλφους τους, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, σε σχέση με όσους είναι γονείς. Αυτό εξηγείται από την άποψη ότι η μη γονεϊκότητα συνεπάγεται λιγότερες υποχρεώσεις, περισσότερη ενέργεια και περισσότερο ελεύθερο χρόνο, τον οποίο οι άτεκνοι επενδύουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η στήριξη των οποίων παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική τους πορεία.

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς, δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των οχτώ υποκλιμάκων κινήτρων και των ανεξάρτητων δημογραφικών μεταβλητών.

5. *Παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους;*

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα αυτό, όπως προέκυψε από την έρευνα, οι ατομικοί παράγοντες δεν παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, καθώς δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς κανένα δημογραφικό στοιχείο και καμία υποκλίμακα προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Σε αντίθεση έρχεται η έρευνα που διενεργήθηκε στην Κύπρο από τους Nuri, Demirok και Direktör (2017), με δείγμα 70 ειδικούς παιδαγωγούς, στην οποία ενώ διαπιστώθηκε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί, θεωρούν τον εαυτό

τους αποτελεσματικό σε ένα γενικό επίπεδο, ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στα δρώμενα της τάξης, οι γυναίκες παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σίγουρες και αποτελεσματικές σε σχέση με τους άντρες. Μία, ακόμα, διαφορά στην προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας βρέθηκε ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς που είχαν ένα πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και σε αυτούς που είχαν αποκτήσει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στον τομέα αυτό. Οι δεύτεροι φάνηκε να έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους πρώτους.

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα κατέδειξε ότι κάποιοι ατομικοί παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς προέκυψαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα, σχετικά με τις δύο πρώτες υποκλίμακες των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, τις «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος» και την «Επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας», προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν την «Ηλικία», την «Οικογενειακή κατάσταση», τη «Σχέση εργασίας» και τη «Γονεϊκότητα». Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για την επίλυση ενός προβλήματος, καθώς επίσης, και μεγαλύτερη επίγνωση αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 ετών και άνω συγκριτικά με αυτούς ηλικίας 31-40, οι έγγαμοι συγκριτικά με τους άγαμους, οι μόνιμοι συγκριτικά με τους αναπληρωτές και όσοι είναι γονείς συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν παιδιά. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί και οι μόνιμοι έχουν συσσωρεύσει μεγαλύτερη εμπειρία και, σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι προσωπικές εμπειρίες αποτελούν την πιο σημαντική πηγή διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, γιατί πληροφορούν το άτομο εάν και κατά πόσο διαθέτει τις ικανότητες να ανταποκριθεί με επάρκεια σε ένα έργο. Σχετικά, τώρα, με τους έγγαμους και όσους είναι γονείς, η διαφοροποίηση από τους άγαμους και τους μη έχοντες παιδιά, οφείλεται στο υποστηρικτικό περιβάλλον της οικογένειας, η οποία, σύμφωνα με τον Bandura (1997), όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, παρέχει στα μέλη της λεκτική υποστήριξη, στοιχείο, δηλαδή, της κοινωνικής πειθούς, μιας από τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Στατιστικά σημαντικές διαφορές, επίσης, εντοπίστηκαν ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, τη γονεϊκότητα και την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι, και τις «Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντοχής στις αρνητικές συνέπειες». Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όσοι έχουν παιδιά και αυτοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι, έχουν υψηλότερες προσδοκίες αντοχής στις αρνητικές

συνέπειες σε σχέση με τους αναπληρωτές, όσους δεν είναι γονείς και όσους δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι.

6. *Παίζουν ρόλο τα ατομικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών στην επαγγελματική τους εξουθένωση;*

Σύμφωνα με αυτό το ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος, με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι αυτά, κατά κανόνα, δεν επιδρούν στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και δεν επηρεάζουν καμιά από τις τρεις διαστάσεις του. Σε συμφωνία βρίσκονται και τα ευρήματα της έρευνας των Bataineh και Alsagheer (2012), σύμφωνα με τα οποία δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, ούτε με βάση το φύλο ούτε με βάση την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία του δείγματος. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2008), με δείγμα 127 ειδικούς παιδαγωγούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στην επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα εξαίρεση αποτελεί το δημογραφικό χαρακτηριστικό: «Σχέση εργασίας», το οποίο επηρεάζει την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, την «Προσωπική Επίτευξη», με τους μόνιμους να σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τους αναπληρωτές. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μόνιμοι ειδικοί παιδαγωγοί, έχοντας περισσότερα χρόνια εμπειρίας και κατέχοντας μία μόνιμη θέση εργασίας, νιώθουν μεγαλύτερη επαγγελματική ασφάλεια, κάτι που έχει θετικό αντίκτυπο στην απόδοσή τους. Άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, κατά καιρούς, συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με διάφορα δημογραφικά στοιχεία. Έρευνα της Ηλία (2018) για την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αναδεικνύει το «Φύλο» ως σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης, και στις τρεις διαστάσεις της, με τους άνδρες να αισθάνονται περισσότερο εξουθενωμένοι σε σχέση με τις γυναίκες, και, μάλιστα, η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα του Küçüksüleymanoğlu (2011) με δείγμα 67 ειδικούς παιδαγωγούς σε 7 σχολεία στην Τουρκία, από την οποία προκύπτει ότι οι άνδρες έχουν υψηλότερο σκορ, στατιστικά σημαντικό, σε σχέση με τις γυναίκες στη «Συναισθηματική Εξάντληση» και την «Αποπροσωποποίηση». Σε αντίθεση, έρχεται η έρευνα της Malik (2017), κατά την οποία, παρ' όλο που οι γυναίκες παρουσιάζονται

πιο εξωστρεφείς, ευσυνείδητες και «ανοιχτές» στις εμπειρίες σε σχέση με τους άντρες, βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό «Αποπροσωποποίηση» και μειωμένη «Προσωπική Επίτευξη». Ένα άλλο εύρημα που προέκυψε, επίσης, από την έρευνα της Ηλία (2018), είναι ότι και η ηλικία επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση με τους ειδικούς παιδαγωγούς ηλικίας 22-30 να υφίστανται μικρότερη «Συναισθηματική Εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση» και να σημειώνουν μεγαλύτερη «Προσωπική Επίτευξη». Αντίθετα, η έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), κατέδειξε πως υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης σημειώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί μικρής ηλικίας, οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει ακόμα στρατηγικές άμυνας, και αισθάνονται «Συναισθηματική Εξάντληση» λόγω του φόρτου εργασίας.

Συγκριτικά, τώρα, με την ομάδα ελέγχου, τους εκπαιδευτικούς, με βάση την παρούσα έρευνα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά που να συνδέει ατομικούς παράγοντες με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, αντίθετα είναι τα ευρήματα άλλων ερευνών και μελετών, πάνω στο θέμα αυτό. Αναλυτικότερα, μελέτη που διενεργήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κάμτσιο και Λώλη (2016), για τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και διάφορους στρεσογόνους παράγοντες, σε ένα ευρύ δείγμα 1447 εκπαιδευτικών από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: αναφορικά με την ηλικία, βρέθηκε ότι συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την «Προσωπική Επίτευξη» και ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί σημείωναν υψηλότερο σκορ στη διάσταση αυτή. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την άποψη ότι αυτοί είχαν συσσωρεύσει εμπειρία με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν καλύτερες στρατηγικές άμυνας, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, δεξιότητες ευελιξίας, μειώνοντας, έτσι, τη συναισθηματική ένταση και, κατά συνέπεια, τη «Συναισθηματική Εξάντληση». Με βάση την ίδια μελέτη, και το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, με τους άνδρες να σημειώνουν τις υψηλότερες τιμές στην «Αποπροσωποποίηση» σε σχέση με τις γυναίκες. Στο ίδιο μήκος κύματος, όσον αφορά τη διάσταση της «Αποπροσωποποίησης» σε σχέση με το φύλο, κινείται και η έρευνα του Σιδηρόπουλου (2017), σύμφωνα με την οποία οι άντρες εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου εκδηλώνουν συμπτώματα «Αποπροσωποποίησης» με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

8.2. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών

Η επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών, και ευρύτερα των εκπαιδευτικών, τόσο εξαιτίας της συχνότητας εμφάνισης του συνδρόμου, όσο και εξαιτίας του αρνητικού της αντίκτυπου, πρώτα απ' όλα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και έπειτα στους μαθητές τους, (Hughes, 2001), χρήζει άμεσης αντιμετώπισης.

Παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματική εξουθένωσης μπορούν να γίνουν τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διοίκησης (Sutherland & Cooper, 2003· Wetherall, 2002), αφού για την εμφάνιση του συνδρόμου, υπαίτιοι είναι όχι μόνο ατομικοί παράγοντες (Antoniou et al., 2006· Leiter & Maslach, 1988), αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν τόσο την πρόληψη εμφάνισης του συνδρόμου όσο και την αντιμετώπισή του. Οι πιο αποτελεσματικές, ωστόσο, παρεμβάσεις, είναι αυτές που γίνονται σε επίπεδο πρόληψης, αφού, όπως αναφέρουν οι Hogan και McKnight (2007), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να εξαλειφθεί, προτού καν εμφανιστεί. Σύμφωνα με τη Maslach (1999), η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με τη συσσώρευση στρες και την αδυναμία διαχείρισής του. Γι' αυτό και οι παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο, πρέπει να περιλαμβάνουν πρακτικές εξισορρόπησης του στρες με αντισταθμιστικούς παράγοντες.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό επίπεδο περιλαμβάνουν:

- Την έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων.
- Την επανεκτίμηση αναγκών και στόχων.
- Τη σωστή διαχείριση του χρόνου, σημαντική για την ψυχική υγεία του εργαζόμενου, αφού ενισχύει την αίσθηση ελέγχου στην εργασία. Η σωστή διαχείριση χρόνου, σύμφωνα με τους Sutherland και Cooper (2003), περιλαμβάνει, ανάμεσα σε άλλες πρακτικές: τη θέσπιση στόχων, τον καθορισμό προτεραιοτήτων και χρονοδιαγράμματα εργασιών.
- Τη θέσπιση ενός προγράμματος σωστής διατροφής και άσκησης.
- Τεχνικές χαλάρωσης, που πρέπει να εφαρμόζονται συχνά για να έχουν αποτέλεσμα (Wetherall, 2002).

- Ενασχόληση με χόμπι, που δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, εκτόνωσης, καθώς και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, ιδιαίτερα ευεργετικών για την αντιμετώπιση των εργασιακών πιέσεων (Horwitz & Groves, 1985).
- Αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης από μέλη της οικογένειας, φίλους, συναδέλφους και επαγγελματίες υγείας, καθώς η κοινωνική υποστήριξη είναι σημαντική πηγή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Bataineh και Alsagheer (2012), η κοινωνική υποστήριξη μειώνει τα επίπεδα του στρες στην εργασία και συντελεί στη σωματική, ψυχική και συναισθηματική ευεξία του ατόμου. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι παραπάνω μελετητές του συνδρόμου (Bataineh & Alsagheer, 2012), μετά από έρευνα που διενήργησαν με δείγμα 300 ειδικούς παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη στήριξη από την οικογένεια και τους συναδέλφους και την προσωπική επίτευξη.

Όπως υποστηρίζουν οι Maslach και Goldberg (1998), οι ατομικές παρεμβάσεις είναι οι πιο αποτελεσματικές.

Παρεμβάσεις, ωστόσο, μπορούν να γίνουν και σε επίπεδο διεύθυνσης σχολείου, για την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών. Σύμφωνα με τους Καζαντζή, Καραζιώτου και Καρυώτη (2008), αυτές περιλαμβάνουν:

- Οργάνωση διαλέξεων από ειδικούς για τη διαχείριση του στρες.
- Συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων.
- Επαναπροσδιορισμό εργασιακών ρόλων.
- Υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Σαφή καθορισμό στόχων και αρμοδιοτήτων.
- Δημιουργία ομάδων εργασίας.
- Ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.
- Εμπλουτισμό της εργασίας.
- Λειτουργία του σχολείου σε πλαίσιο δημοκρατικό, τέτοιο που να προωθεί την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης και την αποδοχή διαφορετικών απόψεων.
- Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο να δοθούν στους ειδικούς παιδαγωγούς, κίνητρα από τον προϊστάμενο- διευθυντή, που θα στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών τους, αλλά και θα τους αποφέρουν ικανοποίηση, αφού, τόσο τα κίνητρα όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλουν στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση των μαθητών τους (Γεράλη- Ρούσσου, 2006· Ρέππα-Αθανασούλα, 2008). Δεν είναι τυχαίο που σε μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση και τους τρόπους αντιμετώπισής της, δόθηκε έμφαση στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και στη μείωση των πηγών που προκαλούν άγχος (Καλαντζή, 2007).

Η επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών είναι ένα είδος χρόνιας αντίδρασης, στο μακροχρόνιο επαγγελματικό στρες (Maslach, 1999) και η καλύτερη αντιμετώπιση του στρες είναι η πρόληψη. Εκτός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και την προϊσταμένη αρχή τους, πρωταρχικά, λόγο για την αντιμετώπιση του συνδρόμου αυτού, έχει η πολιτεία, και πιο συγκεκριμένα, όσοι φορείς εμπλέκονται σε θέματα παιδείας και εκπαίδευσης, όπως το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, το Υπουργείο Οικονομικών, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και οι, κατά τόπους, Περιφερειακές Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρώτα απ' όλα, τόσο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στις οποιεσδήποτε αλλαγές της στην πορεία, λόγο πρέπει να έχουν και οι ειδικοί παιδαγωγοί γιατί αυτοί θα κληθούν να την εφαρμόσουν. Ορισμένα μέτρα, που καλό θα ήταν να λάβει η πολιτεία ,ώστε να αποτρέψει τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι:

- Αύξηση των οικονομικών αποδοχών των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού τους κύρους (Zolnierczyk-Zreda, 2005).
- Παροχή ευκαιριών υπηρεσιακής εξέλιξης.
- Καθιέρωση του θεσμού της *εποπτείας* σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- Εφαρμογή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι έχουν έναν πολύτιμο αρωγό και καθοδηγητή στο δύσκολο έργο τους (Παππά, 2006).
- Αναδόμηση του αγχογόνου εκπαιδευτικού συστήματος.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις, κάτι που σημαίνει μικρότερο φόρτο εργασίας και δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης.
- Έγκαιρη αποστολή βιβλίων και τοποθέτηση αναπληρωτών (Majeed et al., 2011· Roxas, 2009· Sherfnoff et al., 2011).

- Παροχή εποπτικού και παιδαγωγικού υλικού, κατάλληλου για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση βιωματικών προγραμμάτων συμβουλευτικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υγείας τους αλλά και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, ώστε να νιώθουν ασφαλείς στο εργασιακό τους περιβάλλον (Skovholt et al., 2001). Τα προγράμματα αυτά, καθώς και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών σεμιναρίων, βοηθούν επίσης και προς μια άλλη κατεύθυνση, καθώς εξασφαλίζουν την πολυμορφία στην εργασία. Αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή αναζωογόνησης και ανατροφοδότησης, ειδικά για τους ειδικούς παιδαγωγούς, που κάποια στιγμή μπορεί να νιώσουν εγκλωβισμένοι, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, κάτι που απαιτεί περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και ενέργεια.

Συμπερασματικά, αν η πολιτεία είναι υπέρμαχος της άποψης που εκφράζουν οι «Maslach και Leiter ότι το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι που διδάσκουν» (Πατσάλης, 2009, σ. 85), οφείλει να διερευνήσει και να καταγράψει πανελλήνια και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο τους παράγοντες που ενοχοποιούνται για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και τις συνιστώσες εκείνες που μπορούν να προβλέψουν την εμφάνισή της.

8.3. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με τα κίνητρα, τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Η εμπειρική αυτή μελέτη αποτελεί ένα θετικό πρόσημο στη διερεύνηση του συνδρόμου αυτού, κάτι που δεν έχει διερευνηθεί σε ευρεία κλίμακα, μέχρι τώρα, στον ελληνικό χώρο, δεδομένου ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιαστεί στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς.

Ένας από αυτούς, έχει σχέση με το δείγμα, που μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, εξαιτίας του σχετικά μικρού αριθμού των συμμετεχόντων. Αυτό το στοιχείο, σε συνδυασμό με την έλλειψη ικανού αριθμού άλλων ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών, ώστε να υπάρχει μέτρο σύγκρισης

οδηγεί στην ανάγκη διεξαγωγής μιας νέας έρευνας στο μέλλον με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και σε πανελλαδική κλίμακα.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, δηλαδή, αυτοαναφοράς, το οποίο εμπερικλείει το υποκειμενικό στοιχείο χωρίς να βασίζεται σε κάποιους αντικειμενικούς δείκτες. Επιπλέον, ένας άλλος κίνδυνος σχετικός με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς είναι οι κοινωνικά αρεστές απαντήσεις, που δεν δίνουν σαφή εικόνα των προς διερεύνηση απαντήσεων.

Αναφορικά με τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, ένας αριθμός ερωτηματολογίων προωθήθηκε μέσω διαδικτύου, και συγκεκριμένα, μέσω της εφαρμογής Google Forms. Ο διαδικτυακός τρόπος συλλογής δεδομένων είναι περιοριστικός εξαιτίας της δυσκολίας καθορισμού και ελέγχου του δείγματος και της απουσίας προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες, καθώς δεν μπορούν να δοθούν διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες τους. Βέβαια, παρά τα μειονεκτήματα αυτού του τρόπου συλλογής δεδομένων, υπάρχουν και κάποια πλεονεκτήματα, καθώς η διαδικτυακή έρευνα εξασφαλίζει την ανωνυμία (Λιναρδής και συν., 2011) και, σύμφωνα με τους Maslach et al. (1996), είναι προτιμότερο η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει σπίτι, όπου οι ερωτώμενοι θα είναι απερίσπαστοι, χωρίς να δέχονται επιρροές από άλλους.

Παρά τους όποιους, όμως, περιορισμούς, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για προβληματισμό και να χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowits (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (2, pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance, 4*(2), 142-175.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educ Psychol Rev, 26*, 101–126.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aziz, A., Saeed, M., & Saeed, F. Ch. (2014). An Exploratory Study of Teachers' Motivation and Job Satisfaction in Special Education, Lahore, Pakistan. *Social Sciences Review, 2*, 21-38.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as co effects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist, 41*, 1389-1391.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology, 2*, 128-163. [Reprint of Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society, 2*, 411-424.]
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, *3*, 265-298.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307-337). Greenwich, CT: IAP - Information Age Publishing.
- Baron, A. Robert. (1991). Motivation in work settings: reflections on the core of organizational research. *Motivation and Emotion. 15*(1), 1-8.
- Bataineh, O. & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International Journal Of Special Education. 27*(2), 5-13.
- Bayani, A. A., Bagheri, H., & Bayani, A. (2013).Teacher self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 2*(2), 298-304.
- Betoret, F. D. (2009). Self- efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment, 8*, 203-222.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *Journal of Special Education, 27*, 137 – 174.
- Blasé, J. J. (1986). Social-psychological Grounded Theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly, Fall, 18*(4), 93-113.
- Borritz, M., Rugulies, R., Bjorner, J.B., Villadsen, E., Mikkelsen, O.A., & Kristensen, T.S. (2006). Burnout among employees in human service work: Design and baseline findings of the PUMA study. *Scandinavian Journal of Public Health, 34*(1), 49–58.

- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *J Autism Dev Disord, 46,* 2874–2889.
- Brezniak, N., & Ben-Yair, S. (1989). Patient burnout: Behaviour of young adults undergoing orthodontic treatment. *Stress Medicine, 5*(3), 183-187.
- Brooks, Ian. (2006). *Organisational Behaviour: Individuals, Groups and Organisation*. Harlow, England: Prentice Hall.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behavior in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14*(2), 7–26.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education, 16*(2), 239-253.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Classroom teachers' sense of efficacy to instruct special education students. *Teacher Education and Special Education, 22,* 154-164.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681-711.
- Buunk, P.B., & Shaufeli, B.W. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W.B., Schaufeli, C., Maslach & T., Marek (Eds), *Professional burnout: Developments in theory and research,* (pp. 53-69). New York: Taylor & Francis.
- Camilleri, E. (2007) "Antecedents affecting public service motivation", *Personnel Review, 36* (3), 356-377.
- Capel, S. (1987). The incidences of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Psychology, 57,* 279-288.

- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. (2006). Teachers' self efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology. 21,* 193-218.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Preager Publisher.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions* (pp. 135-149). Professional burnout: Recent developments in theory and research.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60,* 323-337.
- Damayanti, A. (2016). Working in a stigmatized environment: motivation, work meaning, and interactions among special education school teachers in Indonesia. *Master Thesis in University of Twente*, 1-48.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* New York: Plenum.
- Dombrovskis, V., Guseva, S., & Murasovs, V. (2011). Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burnout among Teachers in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29,* 98 – 106.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout- stages of disillusionment in the helping professions.* New York: Human Sciences Press.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27*(4), 462-474.
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education, 32*(2), 91-104.

- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education, 24*, 58-69.
- Evans, L., (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 227-243.
- Farber, B. (1983a). Disfunctional aspects of the psychotherapeutic role. In B. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 97-118). New York: Pergamon Press.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher.* San Francisco: Jassey-Bass.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Soc Psychol Educ, 15*, 295–320.
- Ferreira, M., Cardosob, A. P., Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707–1714.
- Fernet, C., Gagné, M., & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 1163–1180.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work, *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 42-50.
- Fore, C., Martin, C., Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: the causes and the recommended solutions. *The High School Journal, 86*(1), 36-44.

- Forlin, C. (2001b). The role of support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 121-131.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance, *Journal of Clinical Psychology, 56* (5), 595-605.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *J of Social Issues, 30*, 159-165.
- Gabassi, P., Cervai, S., Rozbowsky, P., Semerano, A. & Gregori, D. (2002). Burnout syndrome in the helping professions. *Psychological Report, 90*(1), 309-314.
- Gavish, B., & Bar-On, S. (2016). Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International Journal of Special Education, 31*(1), 10-22.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17*(2), 183-211.
- Gushue G. V., Clarke C. P., Pantzer K. M., Scanlan Kolone R. L. (2006). Self-Efficacy, Perceptions of Barriers, Vocational Identity, and the Career Exploration Behavior of Latino/a High School Students. *The Career Development Quarterly, 54* (4), 307-317.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy. Self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional motivation. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 4*, 63-69.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper and R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175-205). New York: Wiley.

- Harrison, R. V. (1985). The person-environment fit model and the study of job stress. In T. A. Beehr & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognition in organizations* (pp. 23-55). New York: Wiley.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1960). The motivation to work. *Personnel Psychology, 13,* 101-102.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*, Cleveland. World Publishing Co.
- Hoffman, S., Palladino, S. & Barnett, J. (2007). Compassion Fatigue as a Theoretical Framework to Help Understand Burnout among Special Education Teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 2*(1), 15-22.
- Hogan, L.R., McKnight, A. M. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education, 10*(2), 117-124.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education. 35*(3), 347–357.
- Horwitz L. D., & Groves, B. M. (1985). *Signs and symptoms in cardiology*. New York: J. B. Lippincott.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turn over. *Journal of Human Resource Management, 12* (2), 288-298.
- Ivancevich, J. M., Konopaske, R., Matteson, M. T. (2005). *Organizational Behavior and Management* (7th Ed.) New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology, 20*(2), 178-187.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11*, 94-100.
- Karademas, E.C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences, 40*, 1281–1290.

- Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum, 14*, 59-78.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 1186-1194.
- Klinger, J. & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly, 25*(1), 19-31.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.
- Konsolas, E., Anastasiou, O., & Loukeri, P. (2014). The Impact of Leadership on Teachers' Effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science, 7*(1), 34-39.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International journal of special education, 26*(1), 53-58.
- Kyriakou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*, 146 – 152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159-167.
- Lam, B.H., & Yan, H.F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development, 15*(3), 333-348.
- Lam, T., Baum, T., & Pine, R. (2003). Subjective norms: effects on job satisfaction. *Annals of Tourism Research, 30*(1), 160-177.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19.

- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational behavior, 12*(2), 123-144.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9,* 297–308.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 241-255.
- Locke, E.A. (1968). *Toward a theory of task motivation and incentives*. Στο Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1ο: Κίνητρα Επαγγελματική Ικανοποίηση Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 15,* 835-848.
- Majeed, S. S., Zia-ur-Rehman, M. & Rashid, M. (2011). Leading Stress Factor among School Teachers (An empirical Study of Pakistani school teachers). *World Review of Business Research, 1*(3), 179-191.
- Malik, H., (2017). Effect of Five Big Personality Traits on Job Burnout among Special Education Employees. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies. 3*(1), 51-60.
- Maslach, C., (1976), Burned-Out. *Human Behavior, 9*, 16-22.
- Maslach, C., (1982). *Burnout: The cost of Caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach, C., (2000). *A multidimensional theory of burnout*. In Cooper C. (ed): *Theories of organizational stress*, Oxford University Press.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998) Prevention of Burnout New Perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7*, 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*(2), 99–113.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual, 5*, 133-153.
- Maslach, C., Jackson S.E., (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.) Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In: R, Vandenberghe, A.M., Huberman (eds). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge University Press: Cambridge UK.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397-422.
- Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *38*(1), 81-86.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *Century psychology series. The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. & Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.

- McCormick, E. J. & IIgen, D.R., (1985), *Industrial and Organizational Psychology* (8th Ed.), Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice- Hall.
- McGregor, D. (2006). *The Human Side of Enterprise* (annotated ed.), New York: McGraw Hill.
- Meier, S.T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations, 36,* 889-910.
- Meier, S.T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology, 57*, 211-219.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education, 19,* 263-276.
- Mohammaddost, E., & Nodehi, H. (2014). Self-efficacy, work task Motivation and Burnout in Iranian primary school`s teachers. *International journal of education and applied sciences, 1*(5), 216- 224.
- Mojavezi, A., Tamiz, M. (2012). The impact of Teacher Self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491.
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., Yazdi, M.T. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 98,* 1255-1262.
- Näring, G., Briët M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demands-control: Emotional labor and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress, 20* (4), 303-315.
- Nuri, C., Demirok, M. S., & Direktör, C. (2017). Determination of Self- efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies, 5*(3), 160-166.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education, 62*(4), 221-238.
- Pajares, F. (1997). *Current Directions in Self- efficacy Research*. In: M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

- Payne, R., Jick, T.D. & Burke, R.J. (1982). Whither Stress Research? An Agenda for the 1980's. *Journal of Occupational Behaviour, 3*, 131-45.
- Pervin, L.A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Pines, A.M. (1986). *The health of health care professionals*. New York: Brunner and Mazel inc.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: an existential perspective. In W.B. Scaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds), *Professional burnout: developments in theory and research* (pp. 33-51). New York: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2001). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8*(2), 121-140.
- Platsidou M. & Agaliotis I., (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers, *International Journal of Disability, Development and Education, 55*, 1, 61-76
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*, London: Sage.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion.* U.S.A.: John Wiley & Sons Inc.
- Robert, A. B. (1991). Motivation in work settings: reflections on the core of organizational research. *Motivation and Emotion, 15*(1), 1-8.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011), *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις.* Αθήνα: Κριτική.
- Rogers, J. C. & Dodson, S. C. (1988). Burnout in Occupational Therapists. *The American Journal of Occupational Therapy, 42*(12), 787-792.
- Rosales, R.A., Labrague, L.J., & Rosales, G.L. (2013). Nurses' job satisfaction and burnout: Is there a connection? *International Journal of Advanced Nursing Studies, 2*(1), 1-10.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51–65.
- Ross, R. & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress at work*. London: Sage Publications.
- Roxas, C. C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras, 1*(4), 86-108.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014) Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey, *Educational Studies, 40*(4), 423-437.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, I. (2014). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European journal of Educational Research, 3*(4), 159-166.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research.* Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self- efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*(1), 152-171.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a healthprotective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology, 27*, 358-368.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173-208.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), A Vol. in the educational psychology series. *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Shernoff, E. S., Mehata, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. & Spencer, J. (2011). A qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health, 3*, 59-69.

- Shirin, A. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,4*(3), 203-219.
- Singer, J. (1993). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children, 59*, 262–279.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational Psychology, 99*, 611- 625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Employment Psychology & Marketing, 114*(1), 68-77.
- Skovholt, T., Grier, T., & Hanson, M. (2001). Career Counseling for Longevity: Self-care and burnout prevention strategies for counselor resilience. *Journal of Career Development, 27* (3), 167-176.
- Steinhardt, M. A., Jaggars, S. E. S., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health, 27*, 420–429.
- Sturgess J, & Poulsen A. (1983). The Prevalence of Burnout in Occupational Therapists. *Occupational Therapy in Mental Health, 3*(4), 47-60.
- Sutherland, V. J. & Cooper, C. L. (2003). *De-stressing doctors: A self-management guide*. Butterworth-Heinemann: London.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping, 17*(1), 103-122.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk- Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk- Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23* (6), 944 - 956.
- Van Horn, J., Schaufeli, W., Greenglass, E., & Burke, R. (1997). A Canadian - Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports, 81,* 371-382.
- Vroom, V.H. (1964). Work and motivation. Στο Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1ο: Κίνητρα Επαγγελματική Ικανοποίηση Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wasburn- Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teacher in an age of reform. *Remedial and Special Education, 26*(3), 151-158.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research.* Newbury Park, CA: Sage.
- Wetherall, M. (2002). Not to be sneezed at. *The Psychologist, 15*(6), 305-312.
- Wiley, C. (2000). A synthesis of research on the causes, effects and reduction strategies of teacher stress. *Journal of InstructionalPsychology, 27,* 131-140.
- Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education, 11*(3), 275-280.
- York- Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *Exceptional Children, 64*(2), 181-195.
- Yulianti, P., Atomzeal, M. O., & Arina, N. A. (2018). Burnout, Self-efficacy and Work Satisfaction among Special Education Teacher. *In the 2018 International Conference of Organizational Innovation, KnE Social Sciences*, 1180–1191.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory into Practice, 41,* 64-70.

- Zolnierczyk - Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, 11*(4), 423-430.

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν- Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση, *Μέντορας: Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών Π.Ι., 5,* 103-127.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθηνά Ζωνιού – Σιδέρη. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνίου Α. (2003). *Μείζονες αιτίες burnout όσον αφορά στις στάσεις των εργαζομένων έναντι της εργασίας και τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, Πρόληψη συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στις ψυχιατρικές θεραπευτικές και αποκαταστατικές δραστηριότητες*, Εταιρία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας.
- Αντωνίου, Α., Σ. (2005). *Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στις Μονάδες Ψυχικής Υγείας & Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης*. Αθήνα: Μονάδα Υποστήριξης & Παρακολούθησης «Ψυχαργώς – Β΄ Φάση». Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής αλληλεγγύης.
- Αντωνίου, Α., Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ. & Γάκη, Α. (2010). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή*. Στο Α., Σ. Αντωνίου, (Επιμ.) (2010), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία* (σελ. 137-200). Αθήνα: Παπαζήση.
- Αντωνίου, Α., Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής Και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*: *Συγκριτική Μελέτη*. Στο: Χ. Καρακιουλάφη, & Μ. Σπυριδάκη, (Επιμ.), *Εργασία & Κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.
- Βάμβουκας, Μ., (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση

- 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.
- Γεμέλου, Δ.Σ. (2010). Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Research Papers in Language Teaching and Learning, 1*(1), 101-116.
- Δημητριάδου, Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Διλιντάς, Α. (2010). Μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στο προσωπικό ενός πανεπιστημιακού νοσοκομείου. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 27*(3), 498-508.
- Δούκα, Μ. (2004). Το «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης» ή «burnout» στην κοινωνική εργασία, *Τεύχος: Κοινωνική Εργασία, 70*, 97-107.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή – συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλύβα, Ε., Καραγιάννη, Π., Τζιάστας, Θ., Τσοντάκη, Μ., & Χατζηαλεξιάδου, Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας* (σελ. 1279-1283). Ιωάννινα.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος Γ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1998*). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος Α, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία* (3η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. & Χαντζή Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Κ. Μ. & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου,* 2-3 Ιουνίου.

- Κολιάδης, Ε. Α. (2003). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* (Τόμ. 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Λ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β., (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (Τόμ. 2, σελ. 282-297). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κουφίδου, Σ. (2001*). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Η πρόκληση του 21ου αιώνα στον εργασιακό χώρο.* Αθήνα: Ανικούλα Σάκκουλα.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη., Α. (2011). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λεονταρή, Α. Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7,* 139-161.
- Λιναρδής, Α., Παπαγιαννόπουλος, Κ. & Καλησπεράτη, Ε. (2011). *Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Π. (2005). Η επαγγελματική εξουθένωση στο νοσηλευτικό προσωπικό των νοσοκομείων, *Επιθεώρηση Υγείας, 16*, 21-25.
- Μασούρας, Β. (2016). *Η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα ως παράμετροι επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα).
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (1985). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβένγκης (Επιμ), *Θέματα*

επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (σελ. 95 – 103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπόκα- Καρτέρη, Κ., (2003), *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια σχέση Εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4*, 117-133.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003*). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Παπάνης, Ε. (2008). *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Κίνητρα του δασκάλου*. Μυτιλήνη: lesvosblogs.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία, 14*(4), 367-391.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 77,* 135-142.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πατσάλης, Χ. (2009). Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση;. *Νέα Παιδεία, 129*, 79-88.
- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 250-261.
- Πετρούτσου, Μ. (1976). *Εισαγωγή σε Μ. Egg (συγγραφέας), Η αγωγή του καθυστερημένου παιδιού* (2η έκδ., σ. θ-οα). Ηράκλειο.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία.* (Τόμ. Γ', σελ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Ρέππα- Αθανασούλα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα : Έλλην.
- Σούλης, Σ. (1997). Φαινόμενο "burnout". Το σύνδρομο της εποχής μας; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 20,* 16- 19.
- Σούλης, Γ. Σ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους.* (Τόμ. Α). Αθήνα: τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός.
- Στασινός, Δ. Π., (2001). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989).* (2η ανατύπωση), Αθήνα: Gutenberg.
- Τικταπανίδου, Α. (2002): *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες επαγγελματίες ψυχικής υγείας: θεωρητικές προσεγγίσεις Το εργασιακό τραύμα και η ψυχική καταπόνηση στους Έλληνες εργαζομένους: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*, Εταιρία Περιφερειακής Ανάπτυξης και Ψυχικής Υγείας.
- Τσιπλητάρης, Α., (2000). Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα : Πρακτικά του 2ου πανελλήνιου συνεδρίου, Αθήνα 2, 3 και 4 Νοεμβρίου 2000 (επιμ.) Αθ. Ε. Παπάς, Τσιπλητάρης Αθ., Ν. Β. Πετρουλάκης, κ.ά. - Αθήνα : Ατραπός, 2002.

- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout, εμπειρική έρευνα. Στο: *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο*, (Τόμ. 4). Αθήνα: Ατραπός.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α. Ε.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπέμος, Θ. (2007). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στο εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. *Τετράδια Ψυχιατρικής, 97*, 125-136.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Διαδικτυακή

- Γαλανάκης, Μ. (2009). *Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην αντιμετώπιση του εργασιακού στρες*. (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: https://docs.wixstatic.com/ugd/3d8c3c_30578bf3523641048897dc160e11fc5d.pdf
- Γεραλή -Ρούσσου, Ε. (2006), *Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών.* Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου, 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf
- Γλυνού, Δ. (2017). *Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy) στην Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout) : Η περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Ανώτατο

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://okeanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4016/%CE%94%CE%94%CE%95-14-321.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Γκορέζης, Π. (2016). *Παρακίνηση.* Ανακτήθηκε από: https://docplayer.gr/6262318-Parakinisi-dr-panagiotis-gkorezis.html
- Δαβράζος, Γ. (2006). *Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs6/04davrazos.pdf
- Ελευθεριάδου, Ρ. (2015). *Τμήματα Ένταξης: Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/283292/files/GRI-2016-16685.pdf
- European Agency for Safety and Health at Work (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures*. Ανακτήθηκε από: https://osha.europa.eu
- Ηλία, Ε. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (η μεταξύ τους σύγκριση και σύνδεση με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών).* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39675
- Θεοφίλου Π, (2009). Το σύνδρομο της επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της υγείας, *e- Περιοδικό Επιστήμης και τεχνολογίας, (4)*, 41-50. Ανακτήθηκε στις 28/12/2018 από: http://hypatia.teiath.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/5001/Theofilou_13.pdf?sequence=1
- Καζαντζή, Κ., Καραζιώτου, Ι. & Καρυώτη, Β. (2008). *Επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού ενός θεραπευτηρίου χρόνιων παθήσεων και η ικανότητα διαχείρισής της.* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2008/KazantziKonstantina,KaraziotouIfigeneia,KariotiVirginia/attached-document/Kazantzi2008.pdf

- Καλαντζή, Φ. (2007). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία.* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:523&lang=el

- Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 9,* 40-87. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/10277/10389

- Καραδήμας, Ε. (1999). *Ο ρόλος των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση μεταξύ στρες και ψυχοσωματικής υγείας*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12636#page/2/mode/2up.

- Κέφης, Β. Ν. (Επιμ.) (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και Εφαρμογές* (2η εκδ.). Αθήνα: Κριτική. Ανακτήθηκε από: https://slideplayer.gr/slide/14231964/

- Κοντέλλη, Α. (2008), *Κίνητρα του δασκάλου*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research). Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.com/search?q=%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B7

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα : Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε από: http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41444/10901.pdf?sequence=1

- Κυριάκου, Α & Πετσάνης, Χ. (2006), *Το φαινόμενο της αλλοτρίωσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό σύστημα.* Ανακτήθηκε από: http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41444/10901.pdf?sequence=1

- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. Universal Library. Ανακτήθηκε από: https://archive.org/details/explorationsinpe031973mbp/page/n8

- Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από: **https://www.minedu.gov.gr/2015-12-17-11-24-52/16756-02-10-08-3699-2008**

- Πακλατζόγλου, Σ., Μουράτογλου, Ν., Καρολίδου Σ., & Παζάρσκη, Γ. Γ. (2017). *Κοινωνιογνωστική θεωρία Social Cognitive Theory*. ΠΕΣΥΠ, 3 Απριλίου 2017 Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: https://sotiriakarolidou.files.wordpress.com/2017/07/cebacebfceb9cebdcf89cebdceb9cebacebfceb3cebdcf89cf83cf84ceb9cebaceae-ceb8ceb5cf89cf81ceafceb1-bandura.pdf

- Πολύζου Β., (2017). *Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης ή σύνδρομο burnout. Ποιες οι αιτίες και τα συμπτώματα που προκαλεί*; Ανακτήθηκε από: https://medlabgr.blogspot.com/2015/03/burnout_30.html.

- Σιδηρόπουλος, Μ., Δ., (2017). Επαγγελματική εξουθένωση δασκάλων Δημοτικού σχολείου: η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων του κέντρου της Θεσσαλονίκης. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας. 12* (3), 71- 82. Ανακτήθηκε από: http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_51/Sidiropoulos_51.pdf

- Σμυρναίου, Ζ. & Κουτσίδου, Β. (2014). Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα Κίνητρα. *ΤΠΕ και Κίνητρα*, 1-34. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP551/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1.pdf

- Ταραρά, Ε. (2015). *Η διερεύνηση της αυτό- αποτελεσματικότητας, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17291/6/TararaEuphraxiaMsc2015.pdf

- Φλάμπουρας Νιέτος, Η., Δ. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/47244/16515.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ΜΕΡΟΣ Γ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο

Πίνακας 1

Αγαπητοί Συνάδελφοι,
το παρόν ερωτηματολόγιο είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ** και οι απαντήσεις που θα δώσετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Για την εγκυρότητα αυτής της προσπάθειας είναι σημαντικό να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και συνέπεια. Για πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε στο email: sofia_tsiatsi91@hotmail.com. Η συνδρομή σας στην έρευνα θα είναι πολύτιμη. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Η ερευνήτρια,
Τσιάτση Σοφία

ΜΕΡΟΣ Α'

Σημειώστε ένα "Χ" στο κουτάκι της απάντησης που σας αντιπροσωπεύει.

1. **Φύλο:**

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. **Ηλικία:**

22-30	
31-40	
41-50	
51 και άνω	

3. **Ειδικότητα:**

Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	

4. **Σπουδές** (επιλέξτε **μία** απάντηση)**:**

Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	
Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	
Μεταπτυχιακό	
Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	
Διδακτορικό	
Διδακτορικό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	
Σεμινάριο ετήσιας επιμόρφωσης- εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	

5. Θέση εργασίας:

Τμήμα γενικής τάξης	
Τμήμα ένταξης	
ΣΜΕΑΕ (ειδικό δημοτικό)	
Παράλληλη στήριξη	
ΕΕΕΕΚ	
Άλλο……	

6. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/τρια	

7. Θέση ευθύνης:

Διευθυντής/τρια	
Υποδιευθυντής/τρια	
Προϊστάμενος/η	
Χωρίς θέση ευθύνης (Λειτουργός)	

8. Έτη προϋπηρεσίας στην <u>ειδική</u> εκπαίδευση (**μόνο** για εκπαιδευτικούς **<u>ειδικής</u>** εκπαίδευσης)**:**

0-5	
6-10	
11-15	
16 και άνω	

9. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στη <u>γενική</u> εκπαίδευση (**μόνο** για εκπαιδευτικούς **<u>γενικής</u>** εκπαίδευσης):

0-9	
10-19	
20-29	
30 και άνω	

10. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η	
Έγγαμος/η	
Διαζευγμένος/η	
Χήρος/α	

11. Αριθμός τέκνων:

0	
1	
2	
3 και άνω	

12. Έχετε στο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με κάποιο είδος αναπηρίας/ ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης;

Ναι	
Όχι	

13. Μηνιαίο εισόδημα:

Έως 800 €	
801-1300 €	
1301 € και άνω	

14. Ασχολείστε με κάποιο χόμπι/δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο σας χρόνο;

Ναι	
Όχι	

15. Μαθητές με τους οποίους απασχολείστε συχνότερα (συμπληρώστε **μία** απάντηση):

Χωρίς καμία αναπηρία	
Με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία	
Με προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	
Με ακουστική αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί)	
Με οπτική αναπηρία (μερικώς βλέποντες/τυφλοί)	
Με νοητική αναπηρία	
Με κινητική/ σωματική αναπηρία	
Με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	
Με διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)	

Με χρόνιες παθήσεις	
Με πολλαπλές αναπηρίες/ ψυχικές διαταραχές	

ΜΕΡΟΣ Β'

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και κυκλώστε την απάντηση σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας (1-5), όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ

1. ΚΑΘΟΛΟΥ
2. ΛΙΓΟ
3. ΣΕ ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ
4. ΑΡΚΕΤΑ
5. ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

16. Μπορώ να καταφέρω τα πάντα στην εργασία μου αν μου δώσουν 1.000.000 €.

1 2 3 4 5

17. Με ενδιαφέρει πολύ το ντιζάιν και η διακόσμηση του χώρου εργασίας μου.

1 2 3 4 5

18. Έχω μέσα μου ισχυρή την αίσθηση του καθήκοντος.

1 2 3 4 5

19. Αν δεν αισθάνομαι πίεση δεν βγάζω τα καλύτερα στοιχεία μου στην εργασία.

1 2 3 4 5

20. Επιδιώκω με όλες μου τις δυνάμεις να ανέλθω σε μια ανώτερη ιεραρχικά εργασιακή θέση.

1 2 3 4 5

21. Αν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ συναδέλφων μπορώ να παραβλέψω την δυσαρέσκεια που ενδεχομένως θα μου προκαλούσε ένας χαμηλός μισθός.

1 2 3 4 5

22. Χωρίς έλεγχο καμία εργασία δεν τελείται επιτυχώς.

1 2 3 4 5

23. Νιώθω κολλημένος/η σε μια εργασία χωρίς αύριο.

1 2 3 4 5

24. Το μεγαλύτερο μου κίνητρο στην εργασία είναι το να διεκδικώ μια υψηλή θέση στην ιεραρχία.

1 2 3 4 5

25. Ένας πραγματικά όμορφος εργασιακός χώρος δεν αντικαθίσταται ούτε με όλο το χρυσάφι του κόσμου.

1 2 3 4 5

26. Το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων είναι από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής μιας εργασιακής θέσης για εμένα.

1 2 3 4 5

27. Είναι καλύτερο να εργάζομαι σε ένα πολύ αυστηρό εργασιακό πλαίσιο από ότι σε ένα υπερβολικά φιλελεύθερο.

1 2 3 4 5

28. Θεωρώ ότι δεν έχω κίνητρο για να προσφέρω στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

29. Θα μπορούσα να καταφέρω πολλά πράγματα στην εργασία μου εφόσον εργαζόμουν για έναν προϊστάμενο που με εμπνέει.

1 2 3 4 5

30. Στην εργασία μου λειτουργώ τις περισσότερες φορές με βάση το φιλότιμο.

1 2 3 4 5

31. Ο εργαζόμενος εκτιμά μόνο αυτόν που τον ζορίζει και όχι αυτόν που τον αφήνει να τεμπελιάζει.

1 2 3 4 5

32. Η ζωή ξεκινά όταν τελειώνει η εργασία.

1 2 3 4 5

33. Θα σκεφτόμουν σοβαρά να αποχωρήσω από την εργασία μου εφόσον δεν υπήρχαν περιθώρια ανέλιξης.

1 2 3 4 5

34. Προτιμώ τις υλικές απολαβές σε σχέση με την δόξα.

1 2 3 4 5

35. Θεωρώ ως το πιο σημαντικό πράγμα στην επαγγελματική μου ζωή το να εργάζομαι για έναν άνθρωπο που με εμπνέει.

1 2 3 4 5

36. Έχω κάνει στην εργασία μου πράγματα χωρίς να ήμουν υποχρεωμένος μόνο και μόνο επειδή πίστευα ότι ήταν σωστό να γίνουν.

1 2 3 4 5

37. Όταν υπάρχει ομαδικό πνεύμα μπορώ να καταφέρω ακόμη και απίθανα πράγματα στην εργασία.

1 2 3 4 5

38. Μόνο το χρήμα μπορεί να σε εξασφαλίσει στην σημερινή κοινωνία.

1 2 3 4 5

39. Προτιμώ να έχω εξουσία παρά δόξα – φήμη.

1 2 3 4 5

40. Κάνω πάντα το καλύτερο δυνατό στην εργασία μου ανεξάρτητα από τα χρήματα που λαμβάνω.

1 2 3 4 5

41. Νιώθω δυστυχισμένος/η στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

42. Προτιμώ να έχω εξουσία παρά χρήματα.

1 2 3 4 5

43. Καλό αφεντικό είναι μόνο το αυστηρό αφεντικό.

1 2 3 4 5

44. Προσπαθώ λιγότερο από όσο πραγματικά μπορώ στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

45. Αυτό που αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης για εμένα είναι το να εργάζομαι σε ένα ήρεμο περιβάλλον.

1 2 3 4 5

46. Μπορεί να κάνω κάτι στην εργασία μου το οποίο δεν είναι δική μου υποχρέωση αλλά κάποιου άλλου μόνο και μόνο για να διασφαλίσω ότι δεν θα μείνει ατελές.

1 2 3 4 5

47. Πιέζομαι ασφυκτικά στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

48. Θεωρώ πιο σημαντικό το να πάρω μια προαγωγή παρά το να πάρω αύξηση.

1 2 3 4 5

49. Αν λάμβανα περισσότερα χρήματα θα μπορούσα να καταφέρω περισσότερα πράγματα στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

50. Θέλω στην εργασία μου να υπάρχει σαφώς καθορισμένο πλαίσιο, κανόνες και διαδικασίες.

1 2 3 4 5

51. Θέλω ο χώρος εργασίας μου να με εμπνέει.

1 2 3 4 5

52. Δεν χρειάζομαι υποδείξεις για να κάνω αυτό που πρέπει στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

53. Δεν έχω μεγάλες φιλοδοξίες για τον εαυτό μου.

1 2 3 4 5

54. Αν δεν υπάρχει υλική ανταμοιβή δεν βρίσκω νόημα στο να συνεχίσω μια προσπάθεια στην εργασία μου.

1 2 3 4 5

55. Με ενδιαφέρει πιο πολύ να μαθαίνω δίπλα σε έναν καταξιωμένο επαγγελματία παρά να κερδίζω πολλά χρήματα σε αυτήν την στιγμή της επαγγελματικής ζωής μου.

1 2 3 4 5

56. Και ο άγιος φοβέρα θέλει.

1 2 3 4 5

57. Αν παίρνω πολλά χρήματα αλλά η σχέση μου με τους συναδέλφους μου είναι κακή αισθάνομαι την εργασιακή μου ζωή κόλαση.

1 2 3 4 5

58. Θέλω η προσφορά μου στην εργασία να αναγνωρίζεται με κάποιο διακριτικό τίτλο (π.χ. Manager).

1 2 3 4 5

59. Θα άλλαζα εργασία μόνο για περισσότερα χρήματα.

1 2 3 4 5

60. Θα δεχόμουν να εργαστώ σε έναν όμορφο χώρο με λίγα χρήματα παρά σε έναν άσχημο χώρο για πολλά χρήματα.

1 2 3 4 5

61. Θα παρατούσα μια επικερδή εργασία για να εργαστώ για έναν χαρισματικό ηγέτη και με λιγότερα χρήματα.

1 2 3 4 5

62. Όταν εργάζομαι με άτομα που εκτιμώ μπορώ πραγματικά να αξιοποιήσω τις δυνατότητες μου.

1 2 3 4 5

63. Το χρήμα αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο μου στις επαγγελματικές μου επιλογές.

1 2 3 4 5

64. Η καλύτερη ανταμοιβή είναι η εκτίμηση του προϊσταμένου μου.

1 2 3 4 5

65. Ο κλέφτης και ο ψεύτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται.

1 2 3 4 5

66. Σε ένα άτακτο και στενάχωρο περιβάλλον δεν μπορώ να αποδώσω.

1 2 3 4 5

67. Θα επέλεγα μια κοπιαστική εργασία εφόσον με αντάμειβε εξαιρετικά.

1 2 3 4 5

68. Θεωρώ πιο σημαντικό να κάνω αυτό που επιθυμεί ο προϊστάμενος μου παρά αυτό που είναι «σωστό» με την ευρύτερη έννοια του όρου.

1 2 3 4 5

69. Θέλω απαραιτήτως να εργάζομαι σε έναν καλαίσθητο χώρο.

1 2 3 4 5

70. Ένας πραγματικά άξιος προϊστάμενος δεν αντικαθίσταται ούτε με όλο το χρυσάφι του κόσμου.

1 2 3 4 5

71. Θα επέλεγα να ασχοληθώ με ένα εργασιακό αντικείμενο που με απωθεί αν θα κέρδιζα πολλά χρήματα από αυτό.

1 2 3 4 5

72. Πιστεύω ότι αν σε κάθε άνθρωπο αναλογεί μια μεγάλη ευκαιρία αλλά μόλις εμφανιστεί η δικιά μου θα είμαι πολύ κουρασμένος/η για να την εκμεταλλευτώ.

1 2 3 4 5

73. Είμαι αισιόδοξος/ αισιόδοξη ότι θα καταφέρω τους στόχους μου.

1 2 3 4 5

74. Έχω φιλόδοξα σχέδια για το μέλλον.

1 2 3 4 5

75. Προσπαθώ να αγγίξω το τέλειο.

1 2 3 4 5

76. Προσπαθώ να επιμορφώνομαι συνεχώς πάνω στο εργασιακό μου αντικείμενο.

1 2 3 4 5

77. Θέτω προκλητικούς στόχους και ρισκάρω μέσα στα πλαίσια του λογικού για να τους πετύχω.

1 2 3 4 5

78. Συχνά αναλαμβάνω καθήκοντα ή επιδιώκω στόχους που δεν μου έχουν ανατεθεί.

1 2 3 4 5

79. Όταν αποτύχω ριζικά ως προς την επίτευξη ενός στόχου, στρέφω την προσοχή μου σε νέους στόχους.

1 2 3 4 5

80. Η ελπίδα με βοηθάει να επιμείνω και να νικήσω κάθε δυσκολία.

1 2 3 4 5

Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και να απαντήσετε σύμφωνα με την προσωπική σας εκτίμηση. Σημειώστε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο επαρκώς μπορείτε να ανταποκριθείτε σε αυτό που λέει η κάθε ερώτηση.

	Καθόλου ή ελάχιστα	**Κάπως**	**Αρκετά**	**Πολύ**
81. Πόσο ικανός-ή είστε να οργανώσετε το χρόνο σας ώστε να αντιμετωπίσετε τις ανάγκες που προκύπτουν από κάποιο πρόβλημα;	1	2	3	4
82. Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε μια απόφαση για να επιλύσετε ένα πρόβλημα;	1	2	3	4
83. Πόσο εύκολα μπορείτε να σκεφτείτε πιθανές λύσεις για να ξεπεράσετε μια δυσκολία;	1	2	3	4
84. Πόσο καλά μπορείτε να ελέγξετε τον εαυτό σας και να ενεργήσετε με ψυχραιμία όταν αντιμετωπίζετε μια δύσκολη κατάσταση;	1	2	3	4
85. Πόσο ικανός-ή είστε να προβείτε στις κατάλληλες ενέργειες ώστε να επιλύσετε ή να αντιμετωπίσετε ένα πρόβλημα που σας απασχολεί;	1	2	3	4
86. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να σχεδιάσετε /προγραμματίσετε ενέργειες που θα δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα ή δυσκολία;	1	2	3	4
87. Πόσο ικανός-ή είστε να προσδιορίσετε τι είναι αυτό που σας απασχολεί κάθε στιγμή;	1	2	3	4
88. Πόσο ικανός-ή είστε να προσδιορίσετε τα αίτια ενός προβλήματος;	1	2	3	4
89. Πόσο καλά γνωρίζετε τι πρέπει να κάνετε, πώς, δηλαδή, να συμπεριφερθείτε, ώστε να ξεπεράσετε ένα πρόβλημα;	1	2	3	4
90. Πόσο μπορείτε να βασιστείτε στον εαυτό σας και τις ικανότητές σας, ώστε να αντιμετωπίσετε κάποιο πρόβλημα;	1	2	3	4
91. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να αποφύγετε άσκοπες ενέργειες στο χειρισμό ενός προβλήματος ή μιας δυσκολίας;	1	2	3	4
92. Πόσο εύκολα μπορείτε να ακολουθήσετε τους συνήθεις ρυθμούς σας μετά τη μεσολάβηση ενός προβλήματος;	1	2	3	4
93. Σε ποιο βαθμό επαρκούν οι σωματικές σας δυνάμεις για να αντέξετε τις συνέπειες ενός προβλήματος;	1	2	3	4
94. Σε ποιο βαθμό επαρκεί η ψυχική σας αντοχή για να αντέξετε τις συνέπειες ενός προβλήματος (π.χ., έντονο άγχος, θλίψη, θυμός, επιθετικότητα κ.ά.);	1	2	3	4
95. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατηρήσετε την ψυχραιμία σας ενώπιον των αρνητικών συνεπειών ενός προβλήματος ή μιας δυσκολίας;	1	2	3	4
96. Πόσο καλά θεωρείτε ότι μπορείτε γενικά να αντέξετε τις αρνητικές συνέπειες ενός σοβαρού προβλήματος ή μιας άσχημης κατάστασης;	1	2	3	4
97. Πόσο καλά θεωρείτε ότι μπορείτε γενικά να αντέξετε τις αρνητικές συνέπειες ενός σοβαρού προβλήματος ή μιας άσχημης κατάστασης ακόμα και όταν αυτές γίνουν εξαιρετικά δυσάρεστες;	1	2	3	4

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και κυκλώστε την απάντηση σύμφωνα με τον αριθμό συχνότητας (0-6), όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ

0. ΠΟΤΕ
1. ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΧΡΟΝΟ
2. ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΟ ΜΗΝΑ
3. ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΜΗΝΑ
4. ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ
5. ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ
6. ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ

98. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

99. Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

100. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.

0 1 2 3 4 5 6

101. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.

0 1 2 3 4 5 6

102. Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.

0 1 2 3 4 5 6

103. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.

0 1 2 3 4 5 6

104. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

106. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.

0 1 2 3 4 5 6

107. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή.

0 1 2 3 4 5 6

108. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.

0 1 2 3 4 5 6

109. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

110. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

111. Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.

0 1 2 3 4 5 6

112. Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους.

0 1 2 3 4 5 6

113. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.

0 1 2 3 4 5 6

114. Νιώθω αναζωογονημένος/η, όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου.

0 1 2 3 4 5 6

115. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.

0 1 2 3 4 5 6

116. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.

0 1 2 3 4 5 6

117. Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

118. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου, κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.

0 1 2 3 4 5 6

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Παράρτημα 2: Πίνακες σχετικοί με το δείγμα της έρευνας

Πίνακας 5.1

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	15	13.8	19	17.4	34	15.6
	Γυναίκα	94	86.2	90	82.6	184	84.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.2

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ηλικιακή κατηγορία	22-30	27	24.8	68	62.4	95	43.6
	31-40	41	37.6	24	22.0	65	29.8
	41-50	21	19.3	11	10.1	32	14.7
	51 και άνω	20	18.3	6	5.5	26	11.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.3

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Σπου-δές	Πτυχίο στη γενική εκπαίδευση	59	54.1	11	10.1	70	32.2
	Πτυχίο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	0	0	29	26.6	29	13.3
	Μεταπτυχιακό	32	29.4	8	7.3	40	18.3
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	9	8.3	45	41.3	54	24.8
	Διδακτορικό	3	2.8	1	.9	4	1.8

	Διδακτορικό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	2	1.8	3	2.8	5	2.3
	Σεμινάριο ετήσιας επιμόρφω-σης – εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	4	3.7	12	11.0	16	7.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.4

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέση εργα-σίας	Τμήμα Γενικής Τάξης	109	50	0	0	109	50
	Τμήμα ένταξης	0	0	28	25.7	28	12.8
	ΣΜΕΑΕ (ειδικό δημοτικό)	0	0	17	15.6	17	7.8
	Παράλληλη στήριξη	0	0	51	46.8	51	23.4
	ΕΕΕΕΚ	0	0	13	11.9	13	6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.5

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	63	57.8	12	11.0	75	34.4
	Αναπληρωτής	46	42.2	97	89.0	143	65.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.6

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέση ευθύνης	Διευθυντής	5	4.6	4	3.7	9	4.1
	Υποδιευθυντής	2	1.8	0	0	2	.9
	Προϊστάμενος	9	8.3	1	.9	10	4.6
	Χωρίς θέση ευθύνης (λειτουργός)	93	85.3	104	95.4	197	90.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.7

Ειδικότητα							
'Ετη προϋπηρε-σίας στην ειδική εκπαίδευση (μόνο για εκπαιδευτι-κούς ΕΙΔΙΚΗΣ αγωγής)		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	0-5	-	-	75	68.8	-	-
	6-10	-	-	18	16.5	-	-
	11-15	-	-	8	7.3	-	-
	16 και άνω	-	-	7	6.4	-	-
	Σύνολο	-	-	108	100.0	-	-

Πίνακας 5.8

Ειδικότητα							
Συνολικά έτη προϋπηρεσί ας στη γενική εκπαίδευση (μόνο για εκπαιδευτι-κούς ΓΕΝΙΚΗΣ αγωγής)		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	0-9	38	35.6	-	-	-	-
	10-19	47	43.9	-	-	-	-
	20-29	15	14	-	-	-	-
	30 και άνω	7	6.5	-	-	-	-
	Σύνολο	107	100.0	-	-	-	-

Πίνακας 5.9

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος	39	35.8	66	60.6	105	48.2
	Έγγαμος	63	57.8	42	38.5	105	48.2
	Διαζευγμένος	5	4.6	1	.9	6	2.7
	Χήρος	2	1.8	0	0	2	.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100	218	100.0

Πίνακας 5.10

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αριθμός Τέκνων	0	52	47.7	75	68.8	127	58.3
	1	12	11.0	12	11.0	24	11
	2	33	30.3	16	14.7	49	22.4
	3 και άνω	12	11.0	6	5.5	18	8.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.11

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
'Εχετε στο οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με κάποιο είδος αναπηρίας/ ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης;	Ναι	24	22.0	26	23.9	50	22.9
	Όχι	85	78.0	83	76.1	168	77.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.12

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μηνιαίο Εισόδημα	Έως 800€	17	15.6	24	22.0	41	18.8
	801€ – 1300€	78	71.6	81	74.3	159	72.9
	1301€ και άνω	14	12.8	4	3.7	18	8.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.13

Ειδικότητα							
Ασχολείστε με κάποιο χόμπι/ δραστηριότητα κατά τον ελεύθερό σας χρόνο;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Ναι	79	72.5	88	80.7	167	76.6
	Όχι	30	27.5	21	19.3	51	23.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 5.14

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μαθητές με τους οποίους απασχολεί-στε συχνότερα	Χωρίς καμία αναπηρία	55	50.5	3	2.8	58	26.6
	Με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία	31	28.4	36	33.0	67	30.7
	Με προβλήματα λόγου και ομιλίας	5	4.6	3	2.8	8	3.7
	Με ακουστική αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί)	0	0	2	1.8	2	.9
	Με οπτική αναπηρία (μερικώς βλέποντες/ τυφλοί)	0	0	3	2.8	3	1.4
	Με νοητική αναπηρία	0	0	3	2.8	3	1.4
	Με κινητική/ σωματική αναπηρία	0	0	3	2.8	3	1.4
	Με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)	6	5.5	34	31.2	40	18.3
	Με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –	12	11.0	12	11.0	24	11

	υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)						
	Με χρόνιες παθήσεις	0	0	1	.9	1	.5
	Με πολλαπλές αναπηρίες / ψυχικές διαταραχές	0	0	9	8.3	9	4.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Παράρτημα 3: Περιγραφικά στατιστικά ερωτήσεων

Πίνακας 6.1

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μπορώ να καταφέρω τα πάντα στην εργασία μου αν μου δώσουν 1.000.000€.	Καθόλου	46	42.2	30	27.5	76	34.9
	Λίγο	17	15.6	20	18.3	37	17.0
	Σε μέτριο βαθμό	24	22.0	35	32.1	59	27.1
	Αρκετά	11	10.1	11	10.1	22	10.1
	Πάρα πολύ	11	10.1	13	11.9	24	11.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.2

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Με ενδιαφέρει πολύ το ντιζάιν και η διακόσμηση του χώρου εργασίας μου.	Καθόλου	4	3.7	5	4.6	9	4.1
	Λίγο	18	16.5	15	13.8	33	15.1
	Σε μέτριο βαθμό	40	36.7	39	35.8	79	36.2
	Αρκετά	27	24.8	31	28.4	58	26.6
	Πάρα πολύ	20	18.3	19	17.4	39	17.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.3

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω μέσα μου ισχυρή την αίσθηση του καθήκο-ντος.	Καθόλου	0	0	2	1.8	2	.9
	Λίγο	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Σε μέτριο βαθμό	9	8.3	5	4.6	14	6.4
	Αρκετά	32	29.4	36	33.0	68	31.2
	Πάρα πολύ	66	60.6	65	59.6	131	60.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.4

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αν δεν αισθάνομαι πίεση δεν βγάζω τα καλύτερα στοιχεία μου στην εργασία.	Καθόλου	50	45.9	37	33.9	87	39.9
	Λίγο	34	31.2	35	32.1	69	31.7
	Σε μέτριο βαθμό	18	16.5	24	22.0	42	19.3
	Αρκετά	5	4.6	6	5.5	11	5.0
	Πάρα πολύ	2	1.8	7	6.4	9	4.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.5

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Επιδιώκω με όλες μου τις δυνάμεις να ανέλθω σε μια ανώτερη ιεραρχικά εργασιακή θέση.	Καθόλου	50	45.9	34	31.2	84	38.5
	Λίγο	21	19.3	36	33.0	57	26.1
	Σε μέτριο βαθμό	26	23.9	24	22.0	50	22.9
	Αρκετά	7	6.4	10	9.2	17	7.8
	Πάρα πολύ	5	4.6	5	4.6	10	4.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.6

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ συναδέλφων μπορώ να παραβλέψω την δυσαρέσκεια που ενδεχομένως θα μου προκαλούσε ένας χαμηλός μισθός.	Καθόλου	15	13.8	15	13.8	30	13.8
	Λίγο	14	12.8	21	19.3	35	16.1
	Σε μέτριο βαθμό	39	35.8	30	27.5	69	31.7
	Αρκετά	28	25.7	30	27.5	58	26.6
	Πάρα πολύ	13	11.9	13	11.9	26	11.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.7

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Χωρίς έλεγχο καμία εργασία δεν τελείται επιτυχώς.	Καθόλου	23	21.1	18	16.5	41	18.8
	Λίγο	21	19.3	23	21.1	44	20.2
	Σε μέτριο βαθμό	27	24.8	33	30.3	60	27.5
	Αρκετά	23	21.1	27	24.8	50	22.9
	Πάρα πολύ	15	13.8	8	7.3	23	10.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.8

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω κολλημένος/η σε μια εργασία χωρίς αύριο.	Καθόλου	36	33.0	34	31.2	70	32.1
	Λίγο	28	25.7	27	24.8	55	25.2
	Σε μέτριο βαθμό	26	23.9	27	24.8	53	24.3
	Αρκετά	7	6.4	13	11.9	20	9.2
	Πάρα πολύ	12	11.0	8	7.3	20	9.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.9

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Το μεγαλύτερο μου κίνητρο στην εργασία είναι το να διεκδικώ μια υψηλή θέση στην ιεραρχία.	Καθόλου	64	58.7	62	56.9	126	57.8
	Λίγο	22	20.2	32	29.4	54	24.8
	Σε μέτριο βαθμό	15	13.8	10	9.2	25	11.5
	Αρκετά	6	5.5	3	2.8	9	4.1
	Πάρα πολύ	2	1.8	2	1.8	4	1.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.10

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ένας πραγματικά όμορφος εργασιακός χώρος δεν αντικαθίσταται ούτε με όλο το χρυσάφι του κόσμου.	Καθόλου	11	10.1	14	12.8	25	11.5
	Λίγο	20	18.3	25	22.9	45	20.6
	Σε μέτριο βαθμό	40	36.7	27	24.8	67	30.7
	Αρκετά	22	20.2	28	25.7	50	22.9
	Πάρα πολύ	16	14.7	15	13.8	31	14.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.11

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων είναι από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής μιας εργασιακής θέσης για εμένα.	Καθόλου	4	3.7	2	1.8	6	2.8
	Λίγο	8	7.3	8	7.3	16	7.3
	Σε μέτριο βαθμό	24	22.0	32	29.4	56	25.7
	Αρκετά	49	45.0	41	37.6	90	41.3
	Πάρα πολύ	24	22.0	26	23.9	50	22.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.12

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είναι καλύτερο να εργάζομαι σε ένα πολύ αυστηρό εργασιακό πλαίσιο από ότι σε ένα υπερβολικά φιλελεύθερο.	Καθόλου	36	33.0	31	28.4	67	30.7
	Λίγο	28	25.7	38	34.9	66	30.3
	Σε μέτριο βαθμό	31	28.4	24	22.0	55	25.2
	Αρκετά	11	10.1	10	9.2	21	9.6
	Πάρα πολύ	3	2.8	6	5.5	9	4.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.13

		Ειδικότητα					
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρώ ότι δεν έχω κίνητρο για να προσφέρω στην εργασία μου.	Καθόλου	57	52.3	69	63.3	126	57.8
	Λίγο	33	30.3	21	19.3	54	24.8
	Σε μέτριο βαθμό	14	12.8	11	10.1	25	11.5
	Αρκετά	2	1.8	6	5.5	8	3.7
	Πάρα πολύ	3	2.8	2	1.8	5	2.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.14

		Ειδικότητα					
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θα μπορούσα να καταφέρω πολλά πράγματα στην εργασία μου εφόσον εργαζόμουν για έναν προϊστάμενο που με εμπνέει.	Καθόλου	9	8.3	9	8.3	18	8.3
	Λίγο	12	11.0	15	13.8	27	12.4
	Σε μέτριο βαθμό	28	25.7	23	21.1	51	23.4
	Αρκετά	42	38.5	39	35.8	81	37.2
	Πάρα πολύ	18	16.5	23	21.1	41	18.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.15

		Ειδικότητα					
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Στην εργασία μου λειτουργώ τις περισσότερες φορές με βάση το φιλότιμο.	Καθόλου	3	2.8	3	2.8	6	2.8
	Λίγο	5	4.6	8	7.3	13	6.0
	Σε μέτριο βαθμό	22	20.2	16	14.7	38	17.4
	Αρκετά	39	35.8	41	37.6	80	36.7
	Πάρα πολύ	40	36.7	41	37.6	81	37.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.16

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός Παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ο εργαζόμενος εκτιμά μόνο αυτόν που τον ζορίζει και όχι αυτόν που τον αφήνει να τεμπελιάζει.	Καθόλου	40	36.7	35	32.1	75	34.4
	Λίγο	25	22.9	33	30.3	58	26.6
	Σε μέτριο βαθμό	30	27.5	27	24.8	57	26.1
	Αρκετά	10	9.2	11	10.1	21	9.6
	Πάρα πολύ	4	3.7	3	2.8	7	3.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.17

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Η ζωή ξεκινά όταν τελειώνει η εργασία.	Καθόλου	42	38.5	51	46.8	93	42.7
	Λίγο	35	32.1	29	26.6	64	29.4
	Σε μέτριο βαθμό	26	23.9	20	18.3	46	21.1
	Αρκετά	5	4.6	6	5.5	11	5.0
	Πάρα πολύ	1	.9	3	2.8	4	1.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.18

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θα σκεφτόμουν σοβαρά να αποχωρήσω από την εργασία μου εφόσον δεν υπήρχαν περιθώρια ανέλιξης.	Καθόλου	51	46.8	37	33.9	88	40.4
	Λίγο	24	22.0	29	26.6	53	24.3
	Σε μέτριο βαθμό	19	17.4	24	22.0	43	19.7
	Αρκετά	11	10.1	11	10.1	22	10.1
	Πάρα πολύ	4	3.7	8	7.3	12	5.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.19

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Προτιμώ τις υλικές απολαβές σε σχέση με την δόξα.	Καθόλου	13	11.9	13	11.9	26	11.9
	Λίγο	25	22.9	21	19.3	46	21.1
	Σε μέτριο βαθμό	43	39.4	42	38.5	85	39.0
	Αρκετά	18	16.5	16	14.7	34	15.6
	Πάρα πολύ	10	9.2	17	15.6	27	12.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.20

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρώ ως το πιο σημαντικό πράγμα στην επαγγελματική μου ζωή το να εργάζομαι για έναν άνθρωπο που με εμπνέει.	Καθόλου	8	7.3	8	7.3	16	7.3
	Λίγο	11	10.1	18	16.5	29	13.3
	Σε μέτριο βαθμό	51	46.8	31	28.4	82	37.6
	Αρκετά	27	24.8	37	33.9	64	29.4
	Πάρα πολύ	12	11.0	15	13.8	27	12.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.21

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω κάνει στην εργασία μου πράγματα χωρίς να ήμουν υποχρεωμένος μόνο και μόνο επειδή πίστευα ότι ήταν σωστό να γίνουν.	Καθόλου	1	.9	1	.9	2	.9
	Λίγο	3	2.8	3	2.8	6	2.8
	Σε μέτριο βαθμό	13	11.9	7	6.4	20	9.2
	Αρκετά	27	24.8	43	39.4	70	32.1
	Πάρα πολύ	65	59.6	55	50.5	120	55.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.22

Ειδικότητα							
Όταν υπάρχει ομαδικό πνεύμα μπορώ να καταφέρω ακόμη και απίθανα πράγματα στην εργασία.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	1	.9	1	0.9	2	.9
	Λίγο	2	1.8	0	0	2	.9
	Σε μέτριο βαθμό	15	13.8	12	11.0	27	12.4
	Αρκετά	44	40.4	48	44.0	92	42.2
	Πάρα πολύ	47	43.1	48	44.0	95	43.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.23

Ειδικότητα							
Μόνο το χρήμα μπορεί να σε εξασφαλίσει στην σημερινή κοινωνία.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	21	19.3	24	22.0	45	20.6
	Λίγο	35	32.1	35	32.1	70	32.1
	Σε μέτριο βαθμό	37	33.9	33	30.3	70	32.1
	Αρκετά	13	11.9	14	12.8	27	12.4
	Πάρα πολύ	3	2.8	3	2.8	6	2.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.24

Ειδικότητα							
Προτιμώ να έχω εξουσία παρά δόξα – φήμη.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	54	49.5	47	43.1	101	46.3
	Λίγο	28	25.7	35	32.1	63	28.9
	Σε μέτριο βαθμό	20	18.3	24	22.0	44	20.2
	Αρκετά	5	4.6	1	.9	6	2.8
	Πάρα πολύ	2	1.8	2	1.8	4	1.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.25

Ειδικότητα							
Κάνω πάντα το καλύτερο δυνατό στην εργασία μου ανεξάρτητα από τα χρήματα που λαμβάνω.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	2	1.8	0	0	2	.9
	Λίγο	2	1.8	3	2.8	5	2.3
	Σε μέτριο βαθμό	13	11.9	7	6.4	20	9.2
	Αρκετά	41	37.6	45	41.3	86	39.4
	Πάρα πολύ	51	46.8	54	49.5	105	48.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.26

Ειδικότητα							
Προτιμώ να έχω εξουσία παρά χρήματα.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	51	46.8	65	59.6	116	53.2
	Λίγο	32	29.4	25	22.9	57	26.1
	Σε μέτριο βαθμό	23	21.1	17	15.6	40	18.3
	Αρκετά	0	0	0	0	0	0
	Πάρα πολύ	3	2.8	2	1.8	5	2.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.27

Ειδικότητα							
Νιώθω δυστυχισμένος /η στην εργασία μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	69	63.3	69	63.3	138	63.3
	Λίγο	25	22.9	30	27.5	55	25.2
	Σε μέτριο βαθμό	14	12.8	7	6.4	21	9.6
	Αρκετά	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Πάρα πολύ	0	0	1	.9	1	.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.28

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καλό αφεντικό είναι μόνο το αυστηρό αφεντικό.	Καθόλου	67	61.5	67	61.5	134	61.5
	Λίγο	30	27.5	21	19.3	51	23.4
	Σε μέτριο βαθμό	9	8.3	14	12.8	23	10.6
	Αρκετά	3	2.8	5	4.6	8	3.7
	Πάρα πολύ	0	0	2	1.8	2	.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.29

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Προσπαθώ λιγότερο απ' όσο πραγματικά μπορώ στην εργασία μου.	Καθόλου	53	48.6	55	50.5	108	49.5
	Λίγο	31	28.4	34	31.2	65	29.8
	Σε μέτριο βαθμό	14	12.8	11	10.1	25	11.5
	Αρκετά	7	6.4	9	8.3	16	7.3
	Πάρα πολύ	4	3.7	0	0	4	1.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.30

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αυτό που αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης για εμένα είναι το να εργάζομαι σε ένα ήρεμο περιβάλλον.	Καθόλου	0	0	1	.9	1	.5
	Λίγο	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Σε μέτριο βαθμό	8	7.3	7	6.4	15	6.9
	Αρκετά	36	33.0	42	38.5	78	35.8
	Πάρα πολύ	64	58.7	57	52.3	121	55.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.31

Ειδικότητα							
Μπορεί να κάνω κάτι στην εργασία μου το οποίο δεν είναι δική μου υποχρέωση αλλά κάποιου άλλου μόνο και μόνο για να διασφαλίσω ότι δεν θα μείνει ατελές.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	5	4.6	1	.9	6	2.8
	Λίγο	6	5.5	10	9.2	16	7.3
	Σε μέτριο βαθμό	29	26.6	34	31.2	63	28.9
	Αρκετά	47	43.1	40	36.7	87	39.9
	Πάρα πολύ	22	20.2	24	22.0	46	21.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.32

Ειδικότητα							
Πιέζομαι ασφυκτικά στην εργασία μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	41	37.6	49	45.0	90	41.3
	Λίγο	43	39.4	38	34.9	81	37.2
	Σε μέτριο βαθμό	18	16.5	16	14.7	34	15.6
	Αρκετά	7	6.4	5	4.6	12	5.5
	Πάρα πολύ	0	0	1	.9	1	.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.33

Ειδικότητα							
Θεωρώ πιο σημαντικό το να πάρω μια προαγωγή παρά το να πάρω αύξηση.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	48	44.0	51	46.8	99	45.4
	Λίγο	26	23.9	29	26.6	55	25.2
	Σε μέτριο βαθμό	28	25.7	21	19.3	49	22.5
	Αρκετά	5	4.6	6	5.5	11	5.0
	Πάρα πολύ	2	1.8	2	1.8	4	1.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.34

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αν λάμβανα περισσότερα χρήματα θα μπορούσα να καταφέρω περισσότερα πράγματα στην εργασία μου.	Καθόλου	25	22.9	21	19.3	46	21.1
	Λίγο	22	20.2	31	28.4	53	24.3
	Σε μέτριο βαθμό	26	23.9	22	20.2	48	22.0
	Αρκετά	21	19.3	25	22.9	46	21.1
	Πάρα πολύ	15	13.8	10	9.2	25	11.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.35

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέλω στην εργασία μου να υπάρχει σαφώς καθορισμένο πλαίσιο, κανόνες και διαδικασίες.	Καθόλου	3	2.8	1	.9	4	1.8
	Λίγο	7	6.4	7	6.4	14	6.4
	Σε μέτριο βαθμό	20	18.3	15	13.8	35	16.1
	Αρκετά	48	44.0	50	45.9	98	45.0
	Πάρα πολύ	31	28.4	36	33.0	67	30.7
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.36

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέλω ο χώρος εργασίας μου να με εμπνέει.	Καθόλου	2	1.8	0	0	2	.9
	Λίγο	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Σε μέτριο βαθμό	9	8.3	11	10.1	20	9.2
	Αρκετά	42	38.5	48	44.0	90	41.3
	Πάρα πολύ	55	50.5	48	44.0	103	47.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.37

Ειδικότητα							
Δεν χρειάζομαι υποδείξεις για να κάνω αυτό που πρέπει στην εργασία μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	4	3.7	1	.9	5	2.3
	Λίγο	6	5.5	12	11.0	18	8.3
	Σε μέτριο βαθμό	19	17.4	29	26.6	48	22.0
	Αρκετά	40	36.7	32	29.4	72	33.0
	Πάρα πολύ	40	36.7	35	32.1	75	34.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.38

Ειδικότητα							
Δεν έχω μεγάλες φιλοδοξίες για τον εαυτό μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	32	29.4	38	34.9	70	32.1
	Λίγο	30	27.5	34	31.2	64	29.4
	Σε μέτριο βαθμό	29	26.6	29	26.6	58	26.6
	Αρκετά	13	11.9	2	1.8	15	6.9
	Πάρα πολύ	5	4.6	6	5.5	11	5.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.39

Ειδικότητα							
Αν δεν υπάρχει υλική ανταμοιβή δεν βρίσκω νόημα στο να συνεχίσω μια προσπάθεια στην εργασία μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	37	33.9	33	30.3	70	32.1
	Λίγο	41	37.6	33	30.3	74	33.9
	Σε μέτριο βαθμό	16	14.7	32	29.4	48	22.0
	Αρκετά	8	7.3	7	6.4	15	6.9
	Πάρα πολύ	7	6.4	4	3.7	11	5.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.40

Ειδικότητα							
Με ενδιαφέρει πιο πολύ να μαθαίνω δίπλα σε έναν καταξιωμένο επαγγελματία παρά να κερδίζω πολλά χρήματα σε αυτήν την στιγμή της επαγγελματικής ζωής μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	16	14.7	8	7.3	24	11.0
	Λίγο	33	30.3	30	27.5	63	28.9
	Σε μέτριο βαθμό	35	32.1	30	27.5	65	29.8
	Αρκετά	16	14.7	27	24.8	43	19.7
	Πάρα πολύ	9	8.3	14	12.8	23	10.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.41

Ειδικότητα							
Και ο άγιος φοβέρα θέλει.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	29	26.6	30	27.5	59	27.1
	Λίγο	19	17.4	26	23.9	45	20.6
	Σε μέτριο βαθμό	31	28.4	30	27.5	61	28.0
	Αρκετά	21	19.3	14	12.8	35	16.1
	Πάρα πολύ	9	8.3	9	8.3	18	8.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.42

Ειδικότητα							
Αν παίρνω πολλά χρήματα αλλά η σχέση μου με τους συναδέλφους μου είναι κακή αισθάνομαι την εργασιακή μου ζωή κόλαση.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	6	5.5	5	4.6	11	5.0
	Λίγο	6	5.5	10	9.2	16	7.3
	Σε μέτριο βαθμό	26	23.9	26	23.9	52	23.9
	Αρκετά	39	35.8	41	37.6	80	36.7
	Πάρα πολύ	32	29.4	27	24.8	59	27.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.43

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέλω η προσφορά μου στην εργασία να αναγνωρίζεται με κάποιο διακριτικό τίτλο (π.χ. Manager).	Καθόλου	41	37.6	29	26.6	70	32.1
	Λίγο	22	20.2	38	34.9	60	27.5
	Σε μέτριο βαθμό	32	29.4	24	22.0	56	25.7
	Αρκετά	10	9.2	13	11.9	23	10.6
	Πάρα πολύ	4	3.7	5	4.6	9	4.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.44

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θα άλλαζα εργασία μόνο για περισσότερα χρήματα.	Καθόλου	29	26.6	27	24.8	56	25.7
	Λίγο	25	22.9	28	25.7	53	24.3
	Σε μέτριο βαθμό	25	22.9	26	23.9	51	23.4
	Αρκετά	17	15.6	17	15.6	34	15.6
	Πάρα πολύ	13	11.9	11	10.1	24	11.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.45

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θα δεχόμουν να εργαστώ σε έναν όμορφο χώρο με λίγα χρήματα παρά σε έναν άσχημο χώρο για πολλά χρήματα.	Καθόλου	14	12.8	13	11.9	27	12.4
	Λίγο	25	22.9	21	19.3	46	21.1
	Σε μέτριο βαθμό	38	34.9	37	33.9	75	34.4
	Αρκετά	24	22.0	25	22.9	49	22.5
	Πάρα πολύ	8	7.3	13	11.9	21	9.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.46

Ειδικότητα							
Θα παρατούσα μια επικερδή εργασία για να εργαστώ για έναν χαρισματικό ηγέτη και με λιγότερα χρήματα.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	27	24.8	23	21.1	50	22.9
	Λίγο	23	21.1	31	28.4	54	24.8
	Σε μέτριο βαθμό	36	33.0	34	31.2	70	32.1
	Αρκετά	18	16.5	16	14.7	34	15.6
	Πάρα πολύ	5	4.6	5	4.6	10	4.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.47

Ειδικότητα							
Όταν εργάζομαι με άτομα που εκτιμώ μπορώ πραγματικά να αξιοποιήσω τις δυνατότητες μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	3	2.8	3	1.4
	Λίγο	1	.9	4	3.7	5	2.3
	Σε μέτριο βαθμό	8	7.3	8	7.3	16	7.3
	Αρκετά	41	37.6	54	49.5	95	43.6
	Πάρα πολύ	59	54.1	40	36.7	99	45.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.48

Ειδικότητα							
Το χρήμα αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο μου στις επαγγελματικές μου επιλογές.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	28	25.7	20	18.3	48	22.0
	Λίγο	32	29.4	34	31.2	66	30.3
	Σε μέτριο βαθμό	31	28.4	37	33.9	68	31.2
	Αρκετά	15	13.8	12	11.0	27	12.4
	Πάρα πολύ	3	2.8	6	5.5	9	4.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.49

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Η καλύτερη ανταμοιβή είναι η εκτίμηση του προϊσταμένου μου.	Καθόλου	11	10.1	15	13.8	26	11.9
	Λίγο	22	20.2	21	19.3	43	19.7
	Σε μέτριο βαθμό	43	39.4	39	35.8	82	37.6
	Αρκετά	24	22.0	25	22.9	49	22.5
	Πάρα πολύ	9	8.3	9	8.3	18	8.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.50

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ο κλέφτης και ο ψεύτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται.	Καθόλου	4	3.7	5	4.6	9	4.1
	Λίγο	5	4.6	5	4.6	10	4.6
	Σε μέτριο βαθμό	15	13.8	20	18.3	35	16.1
	Αρκετά	35	32.1	31	28.4	66	30.3
	Πάρα πολύ	50	45.9	48	44.0	98	45.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.51

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Σε ένα άτακτο και στενάχωρο περιβάλλον δεν μπορώ να αποδώσω.	Καθόλου	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Λίγο	6	5.5	8	7.3	14	6.4
	Σε μέτριο βαθμό	19	17.4	22	20.2	41	18.8
	Αρκετά	43	39.4	45	41.3	88	40.4
	Πάρα πολύ	39	35.8	33	30.3	72	33.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.52

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θα επέλεγα μια κοπιαστική εργασία εφόσον με αντάμειβε εξαιρετικά.	Καθόλου	4	3.7	5	4.6	9	4.1
	Λίγο	15	13.8	17	15.6	32	14.7
	Σε μέτριο βαθμό	31	28.4	39	35.8	70	32.1
	Αρκετά	32	29.4	27	24.8	59	27.1
	Πάρα πολύ	27	24.8	21	19.3	48	22.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.53

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρώ πιο σημαντικό να κάνω αυτό που επιθυμεί ο προϊστάμενος μου παρά αυτό που είναι «σωστό» με την ευρύτερη έννοια του όρου.	Καθόλου	53	48.6	50	45.9	103	47.2
	Λίγο	33	30.3	36	33.0	69	31.7
	Σε μέτριο βαθμό	19	17.4	19	17.4	38	17.4
	Αρκετά	2	1.8	3	2.8	5	2.3
	Πάρα πολύ	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.54

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέλω απαραιτήτως να εργάζομαι σε έναν καλαίσθητο χώρο.	Καθόλου	3	2.8	5	4.6	8	3.7
	Λίγο	10	9.2	21	19.3	31	14.2
	Σε μέτριο βαθμό	51	46.8	38	34.9	89	40.8
	Αρκετά	32	29.4	32	29.4	64	29.4
	Πάρα πολύ	13	11.9	13	11.9	26	11.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.55

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ένας πραγματικά άξιος προϊστάμενος δεν αντικαθίσταται ούτε με όλο το χρυσάφι του κόσμου.	Καθόλου	6	5.5	11	10.1	17	7.8
	Λίγο	10	9.2	23	21.1	33	15.1
	Σε μέτριο βαθμό	45	41.3	32	29.4	77	35.3
	Αρκετά	26	23.9	30	27.5	56	25.7
	Πάρα πολύ	22	20.2	13	11.9	35	16.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.56

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θα επέλεγα να ασχοληθώ με ένα εργασιακό αντικείμενο που με απωθεί αν θα κέρδιζα πολλά χρήματα από αυτό.	Καθόλου	48	44.0	37	33.9	85	39.0
	Λίγο	32	29.4	31	28.4	63	28.9
	Σε μέτριο βαθμό	23	21.1	30	27.5	53	24.3
	Αρκετά	3	2.8	6	5.5	9	4.1
	Πάρα πολύ	3	2.8	5	4.6	8	3.7
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.57

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πιστεύω ότι αν σε κάθε άνθρωπο αναλογεί μια μεγάλη ευκαιρία αλλά μόλις εμφανιστεί η δικιά μου θα είμαι πολύ κουρασμένος / η για να την εκμεταλλευτώ.	Καθόλου	29	26.6	36	33.0	65	29.8
	Λίγο	38	34.9	29	26.6	67	30.7
	Σε μέτριο βαθμό	33	30.3	33	30.3	66	30.3
	Αρκετά	5	4.6	8	7.3	13	6.0
	Πάρα πολύ	4	3.7	3	2.8	7	3.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.58

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είμαι αισιόδοξος / αισιόδοξη ότι θα καταφέρω τους στόχους μου.	Καθόλου	3	2.8	0	0	3	1.4
	Λίγο	1	.9	3	2.8	4	1.8
	Σε μέτριο βαθμό	21	19.3	19	17.4	40	18.3
	Αρκετά	46	42.2	43	39.4	89	40.8
	Πάρα πολύ	38	34.9	44	40.4	82	37.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.59

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω φιλόδοξα σχέδια για το μέλλον.	Καθόλου	4	3.7	2	1.8	6	2.8
	Λίγο	4	3.7	6	5.5	10	4.6
	Σε μέτριο βαθμό	35	32.1	28	25.7	63	28.9
	Αρκετά	39	35.8	38	34.9	77	35.3
	Πάρα πολύ	27	24.8	35	32.1	62	28.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.60

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Προσπαθώ να αγγίξω το τέλειο.	Καθόλου	8	7.3	4	3.7	12	5.5
	Λίγο	8	7.3	8	7.3	16	7.3
	Σε μέτριο βαθμό	29	26.6	28	25.7	57	26.1
	Αρκετά	39	35.8	39	35.8	78	35.8
	Πάρα πολύ	25	22.9	30	27.5	55	25.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.61

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Προσπαθώ να επιμορφώνομαι συνεχώς πάνω στο εργασιακό μου αντικείμενο.	Καθόλου	2	1.8	0	0	2	.9
	Λίγο	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Σε μέτριο βαθμό	17	15.6	15	13.8	32	14.7
	Αρκετά	35	32.1	46	42.2	81	37.2
	Πάρα πολύ	53	48.6	47	43.1	100	45.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.62

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Θέτω προκλητικούς στόχους και ρισκάρω μέσα στα πλαίσια του λογικού για να τους πετύχω.	Καθόλου	9	8.3	5	4.6	14	6.4
	Λίγο	12	11.0	12	11.0	24	11.0
	Σε μέτριο βαθμό	29	26.6	37	33.9	66	30.3
	Αρκετά	43	39.4	38	34.9	81	37.2
	Πάρα πολύ	16	14.7	17	15.6	33	15.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.63

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Συχνά αναλαμβάνω καθήκοντα ή επιδιώκω στόχους που δεν μου έχουν ανατεθεί.	Καθόλου	9	8.3	7	6.4	16	7.3
	Λίγο	13	11.9	23	21.1	36	16.5
	Σε μέτριο βαθμό	28	25.7	33	30.3	61	28.0
	Αρκετά	40	36.7	35	32.1	75	34.4
	Πάρα πολύ	19	17.4	11	10.1	30	13.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.64

Ειδικότητα							
Όταν αποτύχω ριζικά ως προς την επίτευξη ενός στόχου, στρέφω την προσοχή μου σε νέους στόχους.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Λίγο	10	9.2	11	10.1	21	9.6
	Σε μέτριο βαθμό	31	28.4	32	29.4	63	28.9
	Αρκετά	48	44.0	48	44.0	96	44.0
	Πάρα πολύ	18	16.5	17	15.6	35	16.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.65

Ειδικότητα							
Η ελπίδα με βοηθάει να επιμείνω και να νικήσω κάθε δυσκολία.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου	0	0	0	0	0	0
	Λίγο	4	3.7	2	1.8	6	2.8
	Σε μέτριο βαθμό	21	19.3	23	21.1	44	20.2
	Αρκετά	52	47.7	46	42.2	98	45.0
	Πάρα πολύ	32	29.4	38	34.9	70	32.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.66

Ειδικότητα							
Πόσο ικανός-ή είστε να οργανώσετε το χρόνο σας ώστε να αντιμετωπίσετε τις ανάγκες που προκύπτουν από κάποιο πρόβλημα;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	1	.9	0	0	1	.5
	Κάπως	7	6.4	15	13.8	22	10.1
	Αρκετά	61	56.0	47	43.1	108	49.5
	Πολύ	40	36.7	47	43.1	87	39.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.67

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε μια απόφαση για να επιλύσετε ένα πρόβλημα;	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	1	.9	1	.5
	Κάπως	8	7.3	3	2.8	11	5.0
	Αρκετά	58	53.2	61	56.0	119	54.6
	Πολύ	43	39.4	44	40.4	87	39.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.68

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο εύκολα μπορείτε να σκεφτείτε πιθανές λύσεις για να ξεπεράσετε μια δυσκολία;	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	1	.9	1	.5
	Κάπως	5	4.6	10	9.2	15	6.9
	Αρκετά	56	51.4	52	47.7	108	49.5
	Πολύ	48	44.0	46	42.2	94	43.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.69

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο καλά μπορείτε να ελέγξετε τον εαυτό σας και να ενεργήσετε με ψυχραιμία όταν αντιμετωπίζετε μια δύσκολη κατάσταση;	Καθόλου ή ελάχιστα	1	.9	3	2.8	4	1.8
	Κάπως	20	18.3	21	19.3	41	18.8
	Αρκετά	61	56.0	45	41.3	106	48.6
	Πολύ	27	24.8	40	36.7	67	30.7
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.70

Ειδικότητα							
Πόσο ικανός-ή είστε να προβείτε στις κατάλληλες ενέργειες ώστε να επιλύσετε ή να αντιμετωπίσετε ένα πρόβλημα που σας απασχολεί;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	0	0	0	0
	Κάπως	9	8.3	13	11.9	22	10.1
	Αρκετά	59	54.1	64	58.7	123	56.4
	Πολύ	41	37.6	32	29.4	73	33.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.71

Ειδικότητα							
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να σχεδιάσετε/ προγραμματίσετε ενέργειες που θα δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα ή δυσκολία;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	0	0	0	0
	Κάπως	4	3.7	10	9.2	14	6.4
	Αρκετά	66	60.6	56	51.4	122	56.0
	Πολύ	39	35.8	43	39.4	82	37.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.72

Ειδικότητα							
Πόσο ικανός-ή είστε να προσδιορίσετε τι είναι αυτό που σας απασχολεί κάθε στιγμή;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	1	.9	1	.5
	Κάπως	9	8.3	24	22.0	33	15.1
	Αρκετά	58	53.2	44	40.4	102	46.8
	Πολύ	42	38.5	40	36.7	82	37.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.73

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο ικανός-ή είστε να προσδιορίσετε τα αίτια ενός προβλήματος;	Καθόλου ή ελάχιστα	1	.9	1	.9	2	.9
	Κάπως	9	8.3	14	12.8	23	10.6
	Αρκετά	65	59.6	57	52.3	122	56.0
	Πολύ	34	31.2	37	33.9	71	32.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.74

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο καλά γνωρίζετε τι πρέπει να κάνετε, πώς, δηλαδή, να συμπεριφερθείτε, ώστε να ξεπεράσετε ένα πρόβλημα;	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	0	0	0	0
	Κάπως	15	13.8	17	15.6	32	14.7
	Αρκετά	65	59.6	62	56.9	127	58.3
	Πολύ	29	26.6	30	27.5	59	27.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.75

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο μπορείτε να βασιστείτε στον εαυτό σας και τις ικανότητές σας, ώστε να αντιμετωπίσετε κάποιο πρόβλημα;	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	0	0	0	0
	Κάπως	7	6.4	12	11.0	19	8.7
	Αρκετά	54	49.5	58	53.2	112	51.4
	Πολύ	48	44.0	39	35.8	87	39.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.76

Ειδικότητα							
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να αποφύγετε άσκοπες ενέργειες στο χειρισμό ενός προβλήματος ή μιας δυσκολίας;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	0	0	1	.9	1	.5
	Κάπως	22	20.2	24	22.0	46	21.1
	Αρκετά	69	63.3	56	51.4	125	57.3
	Πολύ	18	16.5	28	25.7	46	21.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.77

Ειδικότητα							
Πόσο εύκολα μπορείτε να ακολουθήσετε τους συνήθεις ρυθμούς σας μετά τη μεσολάβηση ενός προβλήματος;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Κάπως	20	18.3	28	25.7	48	22.0
	Αρκετά	58	53.2	52	47.7	110	50.5
	Πολύ	29	26.6	28	25.7	57	26.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.78

Ειδικότητα							
Σε ποιο βαθμό επαρκούν οι σωματικές σας δυνάμεις για να αντέξετε τις συνέπειες ενός προβλήματος;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	3	2.8	3	2.8	6	2.8
	Κάπως	27	24.8	25	22.9	52	23.9
	Αρκετά	52	47.7	48	44.0	100	45.9
	Πολύ	27	24.8	33	30.3	60	27.5
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.79

Ειδικότητα							
Σε ποιο βαθμό επαρκεί η ψυχική σας αντοχή για να αντέξετε τις συνέπειες ενός προβλήματος (π.χ., έντονο άγχος, θλίψη, θυμός, επιθετικότητα κ.ά.);		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	6	5.5	9	8.3	15	6.9
	Κάπως	29	26.6	28	25.7	57	26.1
	Αρκετά	56	51.4	46	42.2	102	46.8
	Πολύ	18	16.5	26	23.9	44	20.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.80

Ειδικότητα							
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατηρήσετε την ψυχραιμία σας ενώπιον των αρνητικών συνεπειών ενός προβλήματος ή μιας δυσκολίας;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	2	1.8	2	1.8	4	1.8
	Κάπως	26	23.9	32	29.4	58	26.6
	Αρκετά	63	57.8	49	45.0	112	51.4
	Πολύ	18	16.5	26	23.9	44	20.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.81

Ειδικότητα							
Πόσο καλά θεωρείτε ότι μπορείτε γενικά να αντέξετε τις αρνητικές συνέπειες ενός σοβαρού προβλήματος ή μιας άσχημης κατάστασης;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	3	2.8	3	2.8	6	2.8
	Κάπως	30	27.5	39	35.8	69	31.7
	Αρκετά	62	56.9	48	44.0	110	50.5
	Πολύ	14	12.8	19	17.4	33	15.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.82

Ειδικότητα							
Πόσο καλά θεωρείτε ότι μπορείτε γενικά να αντέξετε τις αρνητικές συνέπειες ενός σοβαρού προβλήματος ή μιας άσχημης κατάστασης ακόμα και όταν αυτές γίνουν εξαιρετικά δυσάρεστες;		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Καθόλου ή ελάχιστα	4	3.7	6	5.5	10	4.6
	Κάπως	42	38.5	47	43.1	89	40.8
	Αρκετά	51	46.8	37	33.9	88	40.4
	Πολύ	12	11.0	19	17.4	31	14.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.83

Ειδικότητα							
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου.		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Ποτέ	10	9.2	16	14.7	26	11.9
	Μερικές φορές το χρόνο	24	22.0	27	24.8	51	23.4
	Μια φορά το μήνα	18	16.5	27	24.8	45	20.6
	Μερικές φορές το μήνα	30	27.5	20	18.3	50	22.9
	Μια φορά τη βδομάδα	18	16.5	12	11.0	30	13.8
	Μερικές φορές τη βδομάδα	7	6.4	6	5.5	13	6.0
	Κάθε μέρα	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.84

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου.	Ποτέ	38	34.9	53	48.6	91	41.7
	Μερικές φορές το χρόνο	29	26.6	24	22.0	53	24.3
	Μια φορά το μήνα	21	19.3	17	15.6	38	17.4
	Μερικές φορές το μήνα	14	12.8	9	8.3	23	10.6
	Μια φορά τη βδομάδα	4	3.7	3	2.8	7	3.2
	Μερικές φορές τη βδομάδα	3	2.8	1	.9	4	1.8
	Κάθε μέρα	0	0	2	1.8	2	.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.85

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	Ποτέ	20	18.3	20	18.3	40	18.3
	Μερικές φορές το χρόνο	28	25.7	41	37.6	69	31.7
	Μια φορά το μήνα	16	14.7	17	15.6	33	15.1
	Μερικές φορές το μήνα	18	16.5	16	14.7	34	15.6
	Μια φορά τη βδομάδα	15	13.8	8	7.3	23	10.6
	Μερικές φορές τη βδομάδα	7	6.4	4	3.7	11	5.0
	Κάθε μέρα	5	4.6	3	2.8	8	3.7
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.86

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	Ποτέ	59	54.1	66	60.6	125	57.3
	Μερικές φορές το χρόνο	25	22.9	22	20.2	47	21.6
	Μια φορά το μήνα	13	11.9	10	9.2	23	10.6
	Μερικές φορές το μήνα	7	6.4	7	6.4	14	6.4
	Μια φορά τη βδομάδα	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Μερικές φορές τη βδομάδα	3	2.8	1	.9	4	1.8
	Κάθε μέρα	1	.9	1	.9	2	.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.87

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα.	Ποτέ	43	39.4	48	44.0	91	41.7
	Μερικές φορές το χρόνο	25	22.9	20	18.3	45	20.6
	Μια φορά το μήνα	18	16.5	20	18.3	38	17.4
	Μερικές φορές το μήνα	7	6.4	9	8.3	16	7.3
	Μια φορά τη βδομάδα	7	6.4	8	7.3	15	6.9
	Μερικές φορές τη βδομάδα	4	3.7	2	1.8	6	2.8
	Κάθε μέρα	5	4.6	2	1.8	7	3.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.88

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	Ποτέ	0	0	3	2.8	3	1.4
	Μερικές φορές το χρόνο	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Μια φορά το μήνα	4	3.7	4	3.7	8	3.7
	Μερικές φορές το μήνα	32	29.4	22	20.2	54	24.8
	Μια φορά τη βδομάδα	35	32.1	33	30.3	68	31.2
	Μερικές φορές τη βδομάδα	21	19.3	30	27.5	51	23.4
	Κάθε μέρα	15	13.8	16	14.7	31	14.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.89

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	Ποτέ	21	19.3	27	24.8	48	22.0
	Μερικές φορές το χρόνο	30	27.5	31	28.4	61	28.0
	Μια φορά το μήνα	21	19.3	16	14.7	37	17.0
	Μερικές φορές το μήνα	20	18.3	23	21.1	43	19.7
	Μια φορά τη βδομάδα	8	7.3	6	5.5	14	6.4
	Μερικές φορές τη βδομάδα	8	7.3	5	4.6	13	6.0
	Κάθε μέρα	1	.9	1	.9	2	.9
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.90

		Ειδικότητα					
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων.	Ποτέ	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Μερικές φορές το χρόνο	0	0	0	0	0	0
	Μια φορά το μήνα	2	1.8	0	0	2	.9
	Μερικές φορές το μήνα	13	11.9	13	11.9	26	11.9
	Μια φορά τη βδομάδα	31	28.4	22	20.2	53	24.3
	Μερικές φορές τη βδομάδα	32	29.4	41	37.6	73	33.5
	Κάθε μέρα	29	26.6	32	29.4	61	28.0
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.91

		Ειδικότητα					
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	Ποτέ	31	28.4	32	29.4	63	28.9
	Μερικές φορές το χρόνο	32	29.4	23	21.1	55	25.2
	Μια φορά το μήνα	14	12.8	19	17.4	33	15.1
	Μερικές φορές το μήνα	15	13.8	12	11.0	27	12.4
	Μια φορά τη βδομάδα	6	5.5	10	9.2	16	7.3
	Μερικές φορές τη βδομάδα	9	8.3	9	8.3	18	8.3
	Κάθε μέρα	2	1.8	4	3.7	6	2.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.92

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή.	Ποτέ	43	39.4	38	34.9	81	37.2
	Μερικές φορές το χρόνο	23	21.1	24	22.0	47	21.6
	Μια φορά το μήνα	16	14.7	15	13.8	31	14.2
	Μερικές φορές το μήνα	14	12.8	16	14.7	30	13.8
	Μια φορά τη βδομάδα	6	5.5	7	6.4	13	6.0
	Μερικές φορές τη βδομάδα	3	2.8	4	3.7	7	3.2
	Κάθε μέρα	4	3.7	5	4.6	9	4.1
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.93

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.	Ποτέ	0	0	1	.9	1	.5
	Μερικές φορές το χρόνο	3	2.8	2	1.8	5	2.3
	Μια φορά το μήνα	12	11.0	2	1.8	14	6.4
	Μερικές φορές το μήνα	27	24.8	22	20.2	49	22.5
	Μια φορά τη βδομάδα	23	21.1	33	30.3	56	25.7
	Μερικές φορές τη βδομάδα	26	23.9	27	24.8	53	24.3
	Κάθε μέρα	18	16.5	22	20.2	40	18.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.94

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	Ποτέ	40	36.7	48	44.0	88	40.4
	Μερικές φορές το χρόνο	27	24.8	33	30.3	60	27.5
	Μια φορά το μήνα	19	17.4	12	11.0	31	14.2
	Μερικές φορές το μήνα	11	10.1	12	11.0	23	10.6
	Μια φορά τη βδομάδα	7	6.4	2	1.8	9	4.1
	Μερικές φορές τη βδομάδα	4	3.7	0	0	4	1.8
	Κάθε μέρα	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.95

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.	Ποτέ	5	4.6	9	8.3	14	6.4
	Μερικές φορές το χρόνο	4	3.7	10	9.2	14	6.4
	Μια φορά το μήνα	10	9.2	8	7.3	18	8.3
	Μερικές φορές το μήνα	26	23.9	16	14.7	42	19.3
	Μια φορά τη βδομάδα	22	20.2	26	23.9	48	22.0
	Μερικές φορές τη βδομάδα	23	21.1	28	25.7	51	23.4
	Κάθε μέρα	19	17.4	12	11.0	31	14.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.96

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Στην πραγματικότητα δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	Ποτέ	72	66.1	79	72.5	151	69.3
	Μερικές φορές το χρόνο	21	19.3	12	11.0	33	15.1
	Μια φορά το μήνα	2	1.8	8	7.3	10	4.6
	Μερικές φορές το μήνα	7	6.4	5	4.6	12	5.5
	Μια φορά τη βδομάδα	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Μερικές φορές τη βδομάδα	1	.9	2	1.8	3	1.4
	Κάθε μέρα	5	4.6	1	.9	6	2.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.97

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους.	Ποτέ	34	31.2	47	43.1	81	37.2
	Μερικές φορές το χρόνο	30	27.5	25	22.9	55	25.2
	Μια φορά το μήνα	15	13.8	15	13.8	30	13.8
	Μερικές φορές το μήνα	9	8.3	11	10.1	20	9.2
	Μια φορά τη βδομάδα	11	10.1	6	5.5	17	7.8
	Μερικές φορές τη βδομάδα	6	5.5	1	.9	7	3.2
	Κάθε μέρα	4	3.7	4	3.7	8	3.7
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.98

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	Ποτέ	0	0	1	.9	1	.5
	Μερικές φορές το χρόνο	1	.9	1	.9	2	.9
	Μια φορά το μήνα	0	0	0	0	0	0
	Μερικές φορές το μήνα	13	11.9	9	8.3	22	10.1
	Μια φορά τη βδομάδα	19	17.4	17	15.6	36	16.5
	Μερικές φορές τη βδομάδα	34	31.2	42	38.5	76	34.9
	Κάθε μέρα	42	38.5	39	35.8	81	37.2
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.99

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω αναζωογονημένος/η, όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου.	Ποτέ	1	.9	1	.9	2	.9
	Μερικές φορές το χρόνο	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Μια φορά το μήνα	0	0	3	2.8	3	1.4
	Μερικές φορές το μήνα	8	7.3	6	5.5	14	6.4
	Μια φορά τη βδομάδα	22	20.2	22	20.2	44	20.2
	Μερικές φορές τη βδομάδα	37	33.9	38	34.9	75	34.4
	Κάθε μέρα	39	35.8	38	34.9	77	35.3
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.100

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	Ποτέ	2	1.8	0	0	2	.9
	Μερικές φορές το χρόνο	0	0	0	0	0	0
	Μια φορά το μήνα	1	.9	3	2.8	4	1.8
	Μερικές φορές το μήνα	11	10.1	12	11.0	23	10.6
	Μια φορά τη βδομάδα	24	22.0	30	27.5	54	24.8
	Μερικές φορές τη βδομάδα	51	46.8	37	33.9	88	40.4
	Κάθε μέρα	20	18.3	27	24.8	47	21.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.101

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	Ποτέ	22	20.2	39	35.8	61	28.0
	Μερικές φορές το χρόνο	43	39.4	38	34.9	81	37.2
	Μια φορά το μήνα	16	14.7	13	11.9	29	13.3
	Μερικές φορές το μήνα	14	12.8	11	10.1	25	11.5
	Μια φορά τη βδομάδα	6	5.5	3	2.8	9	4.1
	Μερικές φορές τη βδομάδα	5	4.6	2	1.8	7	3.2
	Κάθε μέρα	3	2.8	3	2.8	6	2.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.102

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	Ποτέ	0	0	1	.9	1	.5
	Μερικές φορές το χρόνο	3	2.8	6	5.5	9	4.1
	Μια φορά το μήνα	14	12.8	10	9.2	24	11.0
	Μερικές φορές το μήνα	30	27.5	25	22.9	55	25.2
	Μια φορά τη βδομάδα	36	33.0	26	23.9	62	28.4
	Μερικές φορές τη βδομάδα	17	15.6	27	24.8	44	20.2
	Κάθε μέρα	9	8.3	14	12.8	23	10.6
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0

Πίνακας 6.103

Ειδικότητα							
		Εκπαιδευτικός		Ειδικός παιδαγωγός		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	Ποτέ	44	40.4	67	61.5	111	50.9
	Μερικές φορές το χρόνο	32	29.4	22	20.2	54	24.8
	Μια φορά το μήνα	10	9.2	9	8.3	19	8.7
	Μερικές φορές το μήνα	11	10.1	6	5.5	17	7.8
	Μια φορά τη βδομάδα	6	5.5	2	1.8	8	3.7
	Μερικές φορές τη βδομάδα	2	1.8	1	.9	3	1.4
	Κάθε μέρα	4	3.7	2	1.8	6	2.8
	Σύνολο	109	100.0	109	100.0	218	100.0