



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΜΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*Τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας και η  
Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών ως παράγοντες  
επίδρασης της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης:  
Εκπαιδευτικά Προγράμματα*

Μανθοπούλου Αλτάνα – Φωτεινή

Ιωάννινα, 2019

## Τριμερής 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*

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

## Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας Μεταπτυχιακής Εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση στην Ειδική Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χρειάστηκαν περίπου 13 μήνες προσπάθειας. Σε όλο το διάστημα αυτό ήρθα σε επαφή με πολλούς ανθρώπους που συνέβαλαν σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωσή της. Γι' αυτό τον λόγο αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με στήριξαν και με βοήθησαν στην επίτευξη του στόχου μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή της εργασίας μου κύριο Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη, καθώς η πολύτιμη καθοδήγησή του και η άριστη συνεργασία που είχαμε συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια κυρία Ελένη Μορφίδη και τον Καθηγητή κύριο Ιωάννη Φύκαρη για την πολύτιμη συμβολή τους στην εργασία. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η προσφορά όλων των διευθυντών των σχολείων που επισκέφθηκα και όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με προθυμία συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και βοήθησαν στην πραγματοποίηση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και όλους εκείνους που στάθηκαν στο πλευρό μου και με βοήθησαν να φέρω εις πέρας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9

### ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

1.1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	13
1.2. Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	14
1.3. Ειδικός Παιδαγωγός.....	16
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τον Ειδικό Παιδαγωγό.....	18

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Αποσαφήνιση του όρου «Προσωπικότητα».....	20
2.2. Ιστορία της Προσωπικότητας.....	24
2.3. Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five).....	25
2.4. Η Προσωπικότητα των Εκπαιδευτικών.....	29

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

3.1. Ορισμός της έννοιας του Εαυτού.....	33
3.2. Συνιστώσες της έννοιας του Εαυτού.....	35
3.3. Η έννοια της Αυτοεκτίμησης.....	36
3.3.1. Διάκριση της Αυτοεκτίμησης και της Αυτοαντίληψης.....	36
3.3.2. Εννοιολογική Οριοθέτηση.....	37
3.3.3. Η Χρονολογική Ανάπτυξη της Αυτοεκτίμησης.....	39
3.4. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Αυτοεκτίμησης.....	41
3.4.1. Η Θεωρία του Maslow- Η ιεράρχηση των αναγκών.....	41
3.4.2. Η Θεωρία του William James για την αυτοεκτίμηση.....	42
3.4.3. Η Θεωρία του Robert White για την αυτοεκτίμηση.....	43
3.4.4. Η Θεωρία του Morris Rosenberg για την αυτοεκτίμηση.....	43

3.4.5. Η Θεωρία του Stanley Coopersmith για την αυτοεκτίμηση.....	43
3.4.6. Η Θεωρία του Nathaniel Branden για την αυτοεκτίμηση.....	45
3.5. Υψηλή και Χαμηλή Αυτοεκτίμηση.....	46
3.6. Η Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών.....	49

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

4.1. Αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Εξουθένωση».....	54
4.1.1. Διάκριση επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακού άγχους και κατάθλιψης.....	58
4.2. Το Θεωρητικό Μοντέλο της Maslach (Οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης).....	60
4.3. Αιτιακοί παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	63
4.3.1. Προσωπικοί Παράγοντες.....	64
4.3.2. Δημογραφικοί Παράγοντες.....	65
4.3.3. Οργανωσιακοί Παράγοντες.....	66
4.3.4. Διαπροσωπικοί Παράγοντες.....	67
4.4. Οι επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	68
4.5. Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών.....	70
4.5.1. Παράγοντες.....	70
4.5.2. Συμπτώματα.....	76

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

5.1. Έρευνες σχετικές με το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	78
5.1.1. Διεθνείς έρευνες για την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών.....	78
5.1.2. Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο για την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών.....	82
5.2. Έρευνες σχετικές με τις μεταβλητές της Προσωπικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	86
5.2.1. Διεθνείς έρευνες για την Προσωπικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών.....	86
5.3. Έρευνες σχετικές με τις μεταβλητές της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	93

5.3.1. Διεθνείς έρευνες για την Αυτοεκτίμηση και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών.....	93
5.4. Έρευνες που πραγματεύονται τη συσχέτιση των τριών μεταβλητών (Προσωπικότητα, Αυτοεκτίμηση, Επαγγελματική Εξουθένωση).....	96

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή.....	99
6.2. Σκοπός της έρευνας.....	100
6.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	100
6.4. Διαδικασία- Συλλογή ερευνητικών δεδομένων.....	101
6.5. Δειγματοληψία.....	102
6.5.1. Γενικά Σύνολα.....	102
6.5.2. Διάκριση μεταξύ Ειδικών Παιδαγωγών και Εκπαιδευτικών.....	104
6.6. Ερευνητικά Εργαλεία.....	107
6.7. Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου.....	114
6.8. Στατιστική Επεξεργασία.....	116

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Η Προσωπικότητα των Ειδικών Παιδαγωγών.....	117
7.2. Η Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών.....	119
7.3. Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών...	121
7.4. Συσχέτιση Προσωπικότητας Ειδικών Παιδαγωγών και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	123
7.5. Συσχέτιση Αυτοεκτίμησης Ειδικών Παιδαγωγών και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....	128
7.6. Προσωπικότητα και Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών.....	133
7.7. Αυτοεκτίμηση και Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών.....	151
7.8. Επαγγελματική Εξουθένωση και Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών.....	164

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

8.1. Συμπεράσματα- Ερμηνεία Αποτελεσμάτων.....	175
--	-----

8.2. Περιορισμοί Έρευνας και Μελλοντικές Προτάσεις.....	204
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 <sup>ο</sup> : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	206
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	226

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Ιδιαίτερα επιχειρούμε να ερευνήσουμε ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, εάν βιώνουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και εάν παρουσιάζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, μελετάται εάν οι δύο παράγοντες, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης, επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 252 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 130 ήταν Ειδικοί Παιδαγωγοί και οι 122 Εκπαιδευτικοί, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες της έρευνας εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αντλήθηκε μέσω διαπροσωπικής επικοινωνίας από τους νομούς Ιωαννίνων και Αττικής και μέσω της χρήσης της εφαρμογής Google form. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, η δημιουργία του οποίου βασίστηκε στην ενοποίηση τριών σταθμισμένων ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το δεύτερο μέρος αποτελείται από τα τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια, που διερευνούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των ερωτώμενων. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Ιδιαίτερα, έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου Anova και του τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό προγραμμάτων για τους Ειδικούς Παιδαγωγούς, που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική επίτευξη του εκπαιδευτικού τους έργου.

*Λέξεις Κλειδιά:* Ειδικός Παιδαγωγός, χαρακτηριστικά Προσωπικότητας, Αυτοεκτίμηση, Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης



## **Abstract**

This study aimed at assessing the influence of personality traits and self-esteem on Special Education Teachers' to burnout syndrome. Particularly, it is attempted to examine what personality traits the Special Education Teachers present, if they experience the feeling of self-esteem and if they present the burnout syndrome. Moreover, it is examined whether the two factors of personality traits and self-esteem affect their burnout syndrome. The sample consisted of 252 teachers (130 Special Education Teachers and 122 Teachers) working in special education and training schools and general primary schools. The survey sample was drawn through interpersonal communication from the prefectures of Ioannina and Attica and through the use of the Google application form. A questionnaire was used as a research tool, the creation of which was based on the consolidation of three questionnaires. The questionnaire is divided into two parts. The first one refers to the individual characteristics of the participants and the second one consists of three questionnaires, which are investigating the characteristics of personality, the feeling of self-esteem and the burnout syndrome of the respondents. Also, the data was processed using the SPSS statistical packet. In particular, the Anova control and Pearson Correlations test were used. The results can be used in the design of programs for Special Education Teachers in order to help to make their work more effective.

*Key words: Special Education Teacher, Personality traits, Self-Esteem, Burnout Syndrome*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο, το οποίο έχει πλήξει πλήθος επαγγελματιών τόσο στο εξωτερικό, όσο και στον ελλαδικό χώρο. Ανά τον κόσμο έχουν γίνει πολλές αναφορές στο συγκεκριμένο φαινόμενο και έρευνες που διεξάγονται για τη διερεύνησή του όλο και πληθαίνουν. Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης αναφέρεται στη ψυχική εξάντληση του ατόμου που οφείλεται στο επάγγελμά του και γίνεται αντιληπτό στον χώρο εργασίας του και ευρύτερα στη ζωή του. Έχει σημαντικές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της ζωής του ατόμου και πολλές φορές τα συμπτώματα του Συνδρόμου είναι εμφανή, καθώς επηρεάζει αρνητικά και τη σωματική του κατάσταση. Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την Επαγγελματική Εξουθένωση είναι αυτός των Maslach & Jackson (1986), όπου την ορίζει ως «μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης η οποία είναι αποτέλεσμα της μακροχρόνιας συμμετοχής σε εργασιακές καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές» (Creenglass, 2008, 109). Αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ερευνητές για τους αιτιακούς παράγοντες ύπαρξης αυτού του φαινομένου. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε προσωπικούς και οργανωσιακούς. Οι πρώτοι σχετίζονται με τα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, με τη προσωπικότητά του και με τον ψυχικό του τομέα, ενώ οι δεύτεροι σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον του εργαζόμενου. Στη παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τη πρώτη ομάδα παραγόντων.

Ένας από τους αιτιακούς παράγοντες ανάπτυξης και ύπαρξης του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι η προσωπικότητα του ατόμου. Η προσωπικότητα ως όρος αναφέρεται σε όλα αυτά που χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Αποτελεί το σύνολο των συναισθημάτων, συμπεριφορών, ιδεών, συνηθειών και δεξιοτήτων ενός ατόμου (Ogburn and Nimkoff, 2009). Επίσης, ένας άλλος παράγοντας, στον οποίον οφείλεται η εμφάνιση του συνδρόμου, είναι η αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα συναισθηματικό φαινόμενο, καθώς αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το άτομο δέχεται, αξιολογεί και επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τον εαυτό του. Ένας από τους βασικούς ορισμούς για την έννοια της αυτοεκτίμησης δόθηκε από τον Coopersmith (1967), ο οποίος θεωρούσε την αυτοεκτίμηση ως «την προσωπική κρίση αξίας του ατόμου, που εκφράζεται με στάσεις που αναπτύσσει το άτομο απέναντι στον εαυτό του», ενώ ο Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση ως «τη θετική ή

την αρνητική στάση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό» (Σίμου & Παπάνης, 2007, σσ).

Ένα από τα σημαντικότερα επαγγέλματα που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση είναι αυτό των εκπαιδευτικών, ειδικότερα εκείνο των ειδικών παιδαγωγών. Οι αιτιακοί παράγοντες που επηρεάζουν το παρόν επάγγελμα ποικίλουν. Είναι αρκετά ενδιαφέρον να μελετηθεί το κατά πόσο οι προσωπικοί αιτιακοί παράγοντες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών.

Στη παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε την αλληλεπίδραση αυτών των τριών παραγόντων στους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες επιλέχθηκαν με σκοπό να καλυφθεί το ερευνητικό κενό, το οποίο εντοπίστηκε μετά από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πριν από τη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας θα πραγματοποιηθεί μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση για το παρόν θέμα.

Πιο συγκεκριμένα η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να γίνει μία αποσαφήνιση των όρων που έχουν δοθεί κατά καιρούς για τις προαναφερθέντες μεταβλητές. Αναφορικά με το πρώτο κεφάλαιο, θα δοθεί ο ορισμός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, θα γίνει αναφορά στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και στο επάγγελμα του Ειδικού Παιδαγωγού. Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει αποσαφήνιση του όρου της Προσωπικότητας, θα γίνει αναφορά στην ιστορία της Προσωπικότητας και στο μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, ενώ θα παρουσιαστεί η Προσωπικότητα των Εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο θα δοθεί ο ορισμός και οι συνιστώσες της έννοιας του Εαυτού, θα γίνει αναφορά στη διάκριση μεταξύ της Αυτοεκτίμησης και της Αυτοαντίληψης και θα δοθεί ο ορισμός της Αυτοεκτίμησης, θα γίνει αναφορά στη χρονολογική ανάπτυξη της Αυτοεκτίμησης και στις θεωρητικές της προσεγγίσεις, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή και χαμηλή Αυτοεκτίμηση και θα παρουσιαστεί η Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο θα δοθεί ο ορισμός του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, θα γίνει αναφορά στη διάκριση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, του εργασιακού άγχους και της κατάθλιψης, ενώ θα παρουσιαστεί το θεωρητικό μοντέλο της Maslach, θα γίνει

αναφορά στους αιτιακούς παράγοντες και στις επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, όπως και στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μία συστηματική ανασκόπηση της διεθνής και της εγχώριας βιβλιογραφίας, παρουσιάζοντας μελέτες άλλων ερευνητών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα δοθεί η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Ειδικότερα, θα δοθεί ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Έπειτα, θα παρουσιαστεί το δείγμα της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στο επόμενο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Έπειτα, στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα ευρήματα της έρευνας, θα συγκριθούν με αντίστοιχες μελέτες και θα δοθούν πιθανά αίτια αυτών των αποτελεσμάτων. Τέλος, θα δοθούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές προτάσεις για το παρόν θέμα. Στο τέλος της εργασίας θα υπάρχει η σχετική βιβλιογραφία και η ενότητα των παραρτημάτων.

# ΜΕΡΟΣ Α

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

## 1.1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί, σήμερα, ένα από τα βασικότερα ζητήματα της ελληνικής και ευρύτερα της παγκόσμιας κοινωνικής πολιτικής. Είναι ένας εξειδικευμένος τομέας του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και τη δημιουργία κατάλληλων πλαισίων για την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία, έτσι ώστε οι μαθητές με αναπηρία να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση και παράλληλα, να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των μαθητών αυτών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί μία ευρεία επιστημονική περιοχή που προσεγγίζεται από διάφορες επιστήμες (Παπαδημητρίου, 2008). Εκτός από την εμπλοκή και συνεργασία των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, πρόκειται επίσης, για μία πολυδιάστατη κίνηση, που έχει ως επίκεντρο, όχι μόνο το παιδί με αναπηρία αλλά όλα τα παιδιά (Τζουριάδου, 1995).

Έχουν δοθεί, κατά καιρούς, διάφοροι ορισμοί για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από τους ειδικούς αυτού του τομέα. Η πρώτη προσπάθεια στη χώρα μας για να δοθεί ένας ορισμός για τον τομέα της Ειδικής Αγωγής, πραγματοποιήθηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη, το 1939, η οποία χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή», που έχει ως στόχο τη φροντίδα για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των μαθητών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ιμβριώτη, 1939). Στη συνέχεια, ο όρος «Θεραπευτική Αγωγή» έδωσε τη θέση του στον όρο «Ειδική Αγωγή».

Ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα ψηφίστηκε το 1981 (Ν.1143/81). Στη συνέχεια, το 1985 ψηφίστηκε ο Νόμος 1566/85, σύμφωνα με τον οποίον η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης. Το 2000 ψηφίζεται ο Νόμος 2817/2000, όπου επαναπροσδιορίζεται ο όρος της Ειδικής Αγωγής. Ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός για την Ειδική Αγωγή, που ισχύει έως και σήμερα, διατυπώθηκε στον Ν. 3699/2008.

Ο Ν. 3699/2008 υποστηρίζει ότι :

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. (άρθρο 1).

Έχουν δοθεί και άλλες ερμηνείες για τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Σύμφωνα με την επιτροπή Warnlock, «η ειδική αγωγή ισοδυναμεί με την ειδική εκπαιδευτική φροντίδα που απαιτείται στην πράξη, προκειμένου να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες» (Χρηστάκης, 2011, 80). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011, 80) ένας ορισμός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι ο εξής: «Η Ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας, της υποστήριξης, και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Όλα αυτά μπορεί να αφορούν ολόκληρο το πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση ή στα πλαίσια κοινής τάξης».

## **1.2. Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Σημαντικό ρόλο στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διαδραματίζει η διδασκαλία και η ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων, με βασικό στόχο την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, έτσι ώστε να μπορέσουν να επιβιώσουν ως ενήλικες και να αντεπεξέλθουν των απαιτητικών συνθηκών που επικρατούν στη κοινωνία ευρύτερα. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση διαφοροποιείται από τη γενική αγωγή ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία χρειάζεται να κατακτήσουν πληθώρα δεξιοτήτων, που οι τυπικώς

αναπτυσσόμενοι μαθητές ήδη κατέχουν. Για αυτό τα Αναλυτικά Προγράμματα, που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας, βασικών σχολικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας στο περιβάλλον, καθώς και ανάπτυξη δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους.

Η διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται:

α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Τη διδασκαλία του μαθητή αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και τους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης,

β) στα πλαίσια της σχολικής τάξης του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του μαθητή από τον ειδικό παιδαγωγό (παράλληλη στήριξη). Όπου οι μαθητές παρακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης.

γ) στα τμήματα ένταξης. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και περιλαμβάνουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκεί οι μαθητές παρακολουθούν εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα. Ο ειδικός παιδαγωγός που έχει αναλάβει το τμήμα ένταξης συνεργάζεται με το αρμόδιο Κ.Ε.Σ.Υ.

δ) σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), όταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να υποστηριχθούν στις προαναφερθέντες δομές,

ε) με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).



### 1.3. Ειδικός Παιδαγωγός

Βασικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους, στη μετέπειτα επαγγελματική του επιτυχία, στη συμμετοχή του στο κοινωνικό σύνολο και στην επίτευξη των σκοπών και των επιδιώξεών τους, καταλαμβάνει ο ειδικός παιδαγωγός. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού αναπτύχθηκε διεθνώς τις δεκαετίες 1940-1980, όπου ήταν ο επαγγελματίας που αναλάμβανε αποκλειστικά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Αργότερα, ακολουθώντας την κοινωνική εξέλιξη, ο ρόλος αυτός άλλαξε (Vlachou, 2006). Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού παρουσίασε αυξημένα καθήκοντα, καθώς έπρεπε να προσαρμοστεί σε όλες τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσίαζε ο μαθητικός πληθυσμός. Ως ειδικός παιδαγωγός ορίζεται εκείνος ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ο οποίος στελεχώνει τις παραπάνω δομές, που αναφέρθηκαν (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ΣΜΕΑΕ). Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ξεκινάει ήδη από τη διάγνωση και στη συνέχεια προχωράει στην εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση της εκάστοτε ειδικής μαθησιακής δυσκολίας των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαίτερες γλωσσικές ικανότητες και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού ο Ειδικός Παιδαγωγός καταρτίζει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρέμβαση αυτή πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση και ολοκληρώνεται μόνο και εάν ο μαθητής έχει κατακτήσει την απαιτούμενη δεξιότητα, στην οποία στοχεύει η παρέμβαση. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι παιδαγωγικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός.

Οι αρμοδιότητες του Ειδικού Παιδαγωγού ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με την μονάδα στην οποία εργάζεται. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1, σε γενικές γραμμές οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ πρέπει να οργανώνουν το εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα για το κάθε μαθητή και να το υλοποιούν, σε συνεργασία με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π). Στενή συνεργασία πρέπει να έχουν και με τους γονείς των μαθητών, καθώς και με όλους όσους εμπλέκονται για την εκπαίδευσή τους. Αρμοδιότητα των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης είναι η αξιολόγηση των μαθητών που επιθυμούν να ενταχθούν στο τμήμα. Επίσης, οι ειδικοί

παιδαγωγοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για τις ενέργειες τους, που στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης που ανήκει ο εκάστοτε μαθητής. Επίσης, πρέπει να συνεργάζονται και με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους και με το προσωπικό του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη, σύμφωνα με τη Φ.353.1/324/105657/Δ1, πρέπει να ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με το μαθητή και τις ανάγκες του, να αξιολογούν τον μαθητή, να οργανώνουν ένα εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, το οποίο υλοποιείται εντός και εκτός της σχολικής τάξης και γενικά πρέπει να είναι υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής του. Απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία τους με το αρμόδιο Κ.Ε.Σ.Υ., τους σχολικούς συμβούλους και τους γονείς. Από την άλλη, οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται και παρέχουν διδασκαλία στο σπίτι πρέπει να ενημερώνονται από το σχολείο και την οικογένεια για τις ανάγκες του μαθητή, για το είδος της ΕΕΑ και για τους λόγους που ο μαθητής δε δύναται να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα. Επίσης, πρέπει να συνεργάζονται με τους φορείς του προγράμματος θεραπείας του παιδιού και με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Ενώ, πρέπει να οργανώσουν και να υλοποιήσουν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί και να βοηθήσουν το μαθητή να ενταχθεί ομαλά στη τάξη και στο σχολείο ευρύτερα, όταν αυτό καταστεί εφικτό.

Επομένως, κρίνοντας από τα παραπάνω οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις ενός ειδικού παιδαγωγού είναι πολλές και αρκετά απαιτητικές. Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού, καθώς και της μαθησιακής διαδικασίας καταλαμβάνει και το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης/αναπηρίας που απασχολούν. Οι πιο συνηθισμένες μορφές ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης-αναπηρίας που απασχολούν τους ειδικούς παιδαγωγούς είναι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τα Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας, η Νοητική Αναπηρία, η Οπτική Αναπηρία (μερικώς βλέποντες/τυφλοί), η Ακουστική Αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί), η Κινητική/Σωματική Αναπηρία, οι ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος-Αυτισμός), η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα), οι Χρόνιες Παθήσεις, οι Πολλαπλές Αναπηρίες και οι Ψυχικές Διαταραχές. Ανάλογα με

τη μορφή της αναπηρίας που έχουν αναλάβει, οι ειδικοί παιδαγωγοί εφαρμόζουν την ανάλογη διδασκαλία και έχουν τις ανάλογες υποχρεώσεις απέναντι στο μαθητή.

#### **1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τον Ειδικό Παιδαγωγό**

Η απασχόληση των ειδικών παιδαγωγών με μαθητές με ΕΕΑ αποτελεί ένα δύσκολο έργο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς οι περιπτώσεις των μαθητών που αναλαμβάνουν είναι αρκετά πιο απαιτητικές και δύσκολες. Πολλές φορές οδηγούνται στη ματαίωση και στην αποθάρρυνση, εφόσον βλέπουν ότι η δουλειά τους δεν έχει αντίκτυπο. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατακτήσουν οποιαδήποτε δεξιότητα από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές και αυτό αποτελεί κατασταλακτικό παράγοντα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν νοιώθει αποτελεσματικός. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Αθανασάκης (2011) οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άγχος και ανασφάλεια εξαιτίας της παρουσίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη τους, καθώς επηρεάζονται από την αδυναμία για αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί, που ασχολούνται με το τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν της διδασκαλίας των μαθητών με ΕΕΑ, με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονο στρες και να νοιώθουν ανεπαρκείς, μη μπορώντας να επιλύσουν ένα πρόβλημα που προκύπτει. Η έλλειψη της ορθής κατάρτισης των Ειδικών Παιδαγωγών είναι ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα, καθώς ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν αυτή τη θέση, χωρίς να διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, προκαλώντας έτσι δυσάρεστα συναισθήματα στους ίδιους.

Άγχος προκαλείται και από τον ίδιο το θεσμό της εκπαίδευσης και το χώρο το σχολείου. Το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, που πρέπει να υλοποιηθεί, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών για την εξυπηρέτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο χώρο του σχολείου, η ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων, καθώς και καλών σχέσεων με τους γονείς κ.α. ασκούν ιδιαίτερη πίεση στον Ειδικό Παιδαγωγό και καθιστούν το επάγγελμά του ιδιαίτερα δύσκολο. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του άγχους και του στρες του Ειδικού Παιδαγωγού καταλαμβάνει και το είδος της

αναπηρίας του εκάστοτε μαθητή που έχει υπό την επίβλεψή του. Η παρουσία ενός παιδιού με πολλαπλές αναπηρίες, καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού αρκετά δύσκολο. Ως αποτέλεσμα των προαναφερθέντων, οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας μία δύσκολη κατάσταση και έτσι βιώνουν ματαιώση (Otto & Arnold, 2005).

Επιπλέον, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται από ευαισθησία και ενσυναίσθηση και βιώνουν μία πληθώρα συναισθημάτων, εξαιτίας της παρουσίας ατόμων με ΕΕΑ και αυτό ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Επίσης, τα συναισθήματά τους επηρεάζονται και από το ίδιο το επάγγελμα που ασκούν και τι αποτελέσματα επιφέρει η δουλειά τους. Σύμφωνα με τους Day & Lee (2011), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα χαράς, ευτυχίας, ελπίδας, υπερηφάνειας, αγάπης, συμπόνιας και ενθουσιασμού εξαιτίας της επίτευξης των επαγγελματικών τους στόχων και, από την άλλη, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως ενοχές, ντροπή, φθόνο, ζήλια, απογοήτευση, άγχος, θυμό, θλίψη, όταν τρομοκρατούνται, όταν λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση ή στη προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα που μπορεί να αμφισβητείται.

Επιπρόσθετα, η πολλαπλότητα των ρόλων που καλείται να αναλάβει ο δάσκαλος δυσχεραίνει το έργο του (Olivier & Williams, 2005). Πολλές φορές αναλαμβάνει ο ίδιος το ρόλο του γονέα, όταν οι γονείς αδιαφορούν ακόμη και να κάνουν απλές προληπτικές εξετάσεις στα παιδιά τους, για να διαπιστωθεί η αναπηρία τους (Obeng, 2007). Τέλος, σημαντικό ρόλο στη δημιουργία άγχους και πίεσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διαδραματίζει, όπως προαναφέρθηκε, η σχέση που αναπτύσσουν με τους γονείς. Η προβληματική συνεργασία με τους γονείς μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές συνέπειες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Obeng, 2007). Εξαιτίας αυτής της αρνητικής συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επέμβουν αποτελεσματικά, για να εκπαιδεύσουν και να βοηθήσουν τον μαθητή. Όπως αναφέρει και η Γεννά (2002), η αρνητική στάση των γονέων να αποδεχθούν την κατάσταση και να συνεργαστούν προκαλεί συναισθηματική κόπωση, έντονη φόρτιση και τελικά εξάντληση στους ειδικούς παιδαγωγούς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

### 2.1. Αποσαφήνιση του όρου «Προσωπικότητα»

Η Προσωπικότητα είναι κλάδος της ψυχολογίας και αναφέρεται σε όλα αυτά που χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Βασικά στοιχεία της κοινωνίας μας είναι η ανομοιογένεια και η ποικιλότητα που την χαρακτηρίζουν. Όπως υπάρχει ποικιλότητα ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, όπως είναι το χρώμα του δέρματος, το ύψος, το βάρος, έτσι υπάρχουν και διαφορετικοί τύποι προσωπικότητας, καθώς όλοι οι άνθρωποι δεν είναι όμοιοι. Ο όρος της προσωπικότητας αναφέρεται στις συνήθειες, τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, που δεν είναι ίδια, αλλά ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Δηλαδή, ο συγκεκριμένος κλάδος της ψυχολογίας ασχολείται με τις ατομικές διαφορές του κάθε ανθρώπου και αυτό που τον καθιστά μοναδικό. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας διαδραματίζει η κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, καθώς μέσω αυτής ο άνθρωπος υιοθετεί συγκεκριμένες συμπεριφορές και συνήθειες και διαμορφώνει τη προσωπικότητά του. Επίσης, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας λαμβάνουν σημαντικό μέρος τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί παράγοντες, καθώς και γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Υπάρχουν διάφορα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη προσωπικότητα, τα οποία διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Στην ουσία, η προσωπικότητα αποτελεί το άθροισμα των συνολικών συμπεριφορών του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων και των μη εμφανών συμπεριφορών, των ενδιαφερόντων, της νοοτροπίας και της ευφυΐας. Αποτελεί το άθροισμα των συνολικών σωματικών και ψυχικών ικανοτήτων του ανθρώπου. Ο όρος «προσωπικότητα» προέρχεται από την λατινική λέξη *persona*, η οποία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τους Έλληνες, για να δηλώσει τη θεατρική μάσκα, την οποία φορούσαν οι Έλληνες ηθοποιοί πριν βγουν στη σκηνή. Παλαιότερα ο όρος «προσωπικότητα» δήλωνε την εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου. Σήμερα, ο όρος έχει πάρει άλλες διαστάσεις και χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους.

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την προσωπικότητα. Μάλιστα, κάποιοι ορισμοί αμφισβητούν την ίδια την έννοια της προσωπικότητας (Chamorro-Premuzic, 2013). Ο Chamorro-Premuzic (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις για την

έννοια της προσωπικότητας. Ο ίδιος παρουσιάζει τη διάκριση μεταξύ νομοθετικού και ιδιογραφικού θεωρητικού προτύπου. Σύμφωνα με το πρώτο, «οι ατομικές διαφορές μπορούν να περιγραφούν, να ερμηνευτούν και να προβλεφθούν, σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια ή ιδιότητες» (Chamorro-Premuzic, 2013, 29). Όσον αφορά το δεύτερο θεωρητικό πρότυπο, ο συγγραφέας αναφέρει ότι «κάθε άτομο είναι μοναδικό, σε σημείο ώστε να μην μπορούμε να περιγράψουμε δύο διαφορετικούς ανθρώπους χρησιμοποιώντας τις ίδιες έννοιες ή όρους» (Chamorro-Premuzic, 2013, 29). Επίσης, ο ίδιος συγγραφέας διακρίνει άλλες δύο προσεγγίσεις της έννοιας της προσωπικότητας, αυτή μεταξύ των προσεγγίσεων προδιάθεσης και των προσεγγίσεων κατάστασης. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις προδιάθεσης, «η προσωπικότητα εξετάζεται από την άποψη σταθερών και αμετάβλητων προδιαθέσεων του ατόμου να ενεργεί, να σκέπτεται και να αισθάνεται, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πλαίσιο», ενώ σύμφωνα με τις προσεγγίσεις κατάστασης «εξετάζεται η προσωπικότητα από την άποψη μη σχετικών καταστάσεων ή συμπεριφορών που καθορίζονται από περιστασιακούς παράγοντες» (Chamorro-Premuzic, 2013, 29-30).

Στη συνέχεια, θα παρατεθούν κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη έννοια που πραγματεύεται το παρόν κεφάλαιο. Οι επιστήμονες ανά τον κόσμο χρησιμοποιούν διάφορους ορισμούς για τη προσωπικότητα. Ένας από αυτούς δόθηκε από τους Αμερικανούς ψυχολόγους Larsen & Buss (2017), σύμφωνα με τους οποίους η προσωπικότητα αποτελεί ένα σταθερό και οργανωμένο σύνολο ψυχολογικών χαρακτηριστικών στον άνθρωπο που επηρεάζει τον χαρακτήρα του στο ψυχολογικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον που τον περιβάλλει. Σύμφωνα με τον Kazdin (2000) η προσωπικότητα αναφέρεται στις ατομικές διαφορές των χαρακτηριστικών της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η μελέτη της προσωπικότητας επικεντρώνεται σε δύο τομείς: ο ένας είναι η κατανόηση των μεμονωμένων διαφορών σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ενώ ο άλλος είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα χαρακτηριστικά ενός ατόμου συγκεντρώνονται σαν ένα σύνολο (Kazdin, 2000). Ένας άλλος ορισμός παρουσιάζει την προσωπικότητα ως το σύνολο των συμπεριφορικών, γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που περιλαμβάνουν βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Corr & Matthews, 2009). Ενώ οι Ogburn and Nimkoff (2009) ορίζουν τη προσωπικότητα ως το σύνολο των συναισθημάτων, συμπεριφορών, ιδεών, συνηθειών και δεξιοτήτων ενός ατόμου.

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνεται και ο ορισμός της Uher (2017,572), σύμφωνα με την οποία η προσωπικότητα ορίζεται ως «τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός ατόμου υπό την ευρεία έννοια (συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων, των συναισθημάτων και των κινήτρων)».

Ο Allport (1937) ανέπτυξε ένα πλήθος ορισμών για τη προσωπικότητα, οι οποίοι διακρίνονται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: α) βιοκοινωνικοί ορισμοί, σύμφωνα με τους οποίους η προσωπικότητα ορίζεται από τις αντιδράσεις της κοινωνίας που περιβάλλει το άτομο, β) βιοψυχικοί ορισμοί, που ορίζουν «τη προσωπικότητα σύμφωνα με την οργανική υπόσταση του ανθρώπου και συμφωνούν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δέχονται αντικειμενική παρατήρηση και μέτρηση», γ) ορισμοί οι οποίοι απλά «απαριθμούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου» και τέλος (δ) ορισμοί που «επικεντρώνονται στη λειτουργικότητα της προσωπικότητας και στη συμβολή της στη προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον» (Παπαπέτρου, 1998, 171). Με την τελευταία κατηγορία συμφωνεί εν μέρει και ο Stern (1938), ο οποίος αναφέρει ότι η προσωπικότητα συμβάλλει στη προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον και ιδιαίτερα στο κοινωνικό περιβάλλον (Werner, 1938). Σύμφωνα με έναν παλαιότερο ορισμό του Meilli (1975), η προσωπικότητα ορίζεται ως «εκείνο το σύνολο των ψυχολογικών ποιοτήτων, το οποίο χαρακτηρίζει τον καθένα ξεχωριστά» (210). Ενώ σύμφωνα με τον Leontiev (1983b) η προσωπικότητα ορίζεται ως «κάθε σύνολο του ανθρώπου στη ζωή, αντιπροσωπεύει έναν ολοκληρωμένο σχηματισμό, ο άνθρωπος δεν έχει γεννηθεί με αυτήν, αλλά δημιουργείται κατά τη διάρκεια της ζωής του» (198). Κανένας άνθρωπος ερχόμενος σε αυτή τη ζωή δεν έχει αναπτύξει τη προσωπικότητά του, αλλά αντιθέτως μέσω της κοινωνικοποίησης και της σύναψης κοινωνικών σχέσεων με άλλους την διαμορφώνει και την εξελίσσει.

Ένας επιπρόσθετος ορισμός είναι αυτός των McAdams & Pals (2006) σύμφωνα με τους οποίους η προσωπικότητα ορίζεται σαν «μία μεταβολή της ατομικής μοναδικότητας σε ένα γενικό εξελικτικό σχέδιο της ανθρώπινης φύσης, το οποίο εκφράζει την εξέλιξη εκείνων των χαρακτηριστικών που έχουν την προδιάθεση να αναπτυχθούν, των χαρακτηριστικών που προσαρμόζονται και των εμπειριών της ζωής που ενσωματώνονται περίπλοκα και διαφορετικά σε κάθε ανθρώπινο περιβάλλον» (212). Τέλος, σύμφωνα με τον Mayer (2007) η προσωπικότητα είναι ένα οργανωμένο σύστημα εντός του ατόμου που αντικατοπτρίζει τη δράση του. Η

προσωπικότητα αναφέρεται σε χαρακτηριστικά του ατόμου σχετικά με τον τρόπο σκέψης, με τη συμπεριφορά και το συναίσθημα μαζί με μηχανισμούς της ψυχολογίας (Funder, 2004). Ενώ σύμφωνα με τους Carver & Scheier (2000) τα γνωρίσματα-χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν οριστεί ως μία εντός του ατόμου «δυναμική οργάνωση των ψυχοσωματικών συστημάτων που συνθέτουν τα χαρακτηριστικά μοτίβα συμπεριφοράς, σκέψεων και συναισθημάτων ενός ανθρώπου...υπάρχουν ορισμένα καθολικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου γένους και ορισμένα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ατόμων» (Chamorro-Premuzic, 2013, 31).

Τέλος, ένας από τους πιο βασικούς ορισμούς για τη προσωπικότητα έχει δοθεί από τους Pervin & Cervone (2013), οι οποίοι αναφέρουν πως:

Ο όρος προσωπικότητα αναφέρεται στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στα σταθερά και ξεχωριστά μοτίβα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς ενός ανθρώπου. Ο όρος «σταθερά» προσδιορίζει τη μονιμότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στο χρόνο και στις διάφορες περιστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το άτομο. Επίσης, με τον όρο «ξεχωριστός» αναφέρεται στα γνωρίσματα του ανθρώπου που τον διακρίνουν από τους άλλους. Με τη χρήση του όρου «συμβάλλουν» αναζητούνται οι ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα αμετάβλητα και ξεχωριστά γνωρίσματα του ατόμου...Οι εργασίες ενός επιστήμονα είναι η περιγραφή και η εξήγηση. Όσον αφορά την πρώτη εργασία, η Ψυχολογία της προσωπικότητας θεωρείται περιγραφική, καθώς οι ερευνητές περιγράφουν τάσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, τις σημαντικότερες ατομικές διαφορές σε έναν πληθυσμό ή μοτίβα συμπεριφοράς που υιοθετεί το άτομο σε διαφορετικές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, οι λέξεις «συναίσθημα, σκέψη και συμπεριφορά» χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τη σχέση της προσωπικότητας με όλες τις πτυχές του ανθρώπου. Έργο των ψυχολόγων της προσωπικότητας είναι να καταλάβουν το ολοκληρωμένο άτομο. (43-45)



## 2.2. Ιστορία της Προσωπικότητας

Την πρώτη προσπάθεια ανάπτυξης μίας θεωρίας για τη προσωπικότητα έκανε ο Έλληνας φιλόσοφος Ιπποκράτης. Όμως, εκείνος που ανέπτυξε πλήρως τη θεωρία αυτή ήταν ο Έλληνας φιλόσοφος Γαληνός και η θεωρία αυτή έμεινε γνωστή ως η θεωρία Ιπποκράτη/Γαληνού για την προσωπικότητα ή την ιδιοσυγκρασία (Chamorro-Premuzic, 2013). Η θεωρία αυτή παρουσιάζει τους τέσσερις τύπους ιδιοσυγκρασίας ως αποτέλεσμα ψυχολογικών και βιολογικών διαφορών, όπου η δεύτερη κατηγορία διαφορών επηρεάζει τη πρώτη (Chamorro-Premuzic, 2013). Οι τέσσερις διαφορετικοί τύποι ιδιοσυγκρασίας είναι οι εξής: α) η αιματώδης (sanguine) ιδιοσυγκρασία, η οποία αναφέρεται σε άτομα ενθουσιώδη, αισιόδοξα, χαρούμενα και ικανοποιημένα από τη ζωή, που έχουν καλή σωματική και ψυχική υγεία. Ο τύπος αυτός πιθανολογείται ότι συνδεόταν με τα υψηλά επίπεδα αποθέματος αίματος στον οργανισμό, β) ο χολερικός τύπος, ο οποίος αναφερόταν σε άτομα επιθετικά, εκρηκτικά και ευερέθιστα. Τα άτομα αυτά θεωρείται διαθέτουν υψηλά επίπεδα χολής, χημικής ουσίας που εκκρίνεται από το ήπαρ και συγκεντρώνεται στη χοληδόχο κύστη κατά τη διάρκεια της πέψης, γ) ο φλεγματικός τύπος, ο οποίος αναφέρεται σε άτομα ήρεμα και χαλαρά. Πιθανολογείται ότι η ονομασία αυτού του τύπου οφειλόταν στη συγκέντρωση φλέγματος ή βλέννας των πνευμόνων και δ) ο μελαγχολικός τύπος, ο οποίος περιγράφει άτομα λυπημένα, θλιμμένα, στοχαστικά και απαισιόδοξα. Η ονομασία αυτού του τύπου οφείλεται σε μία δυσλειτουργία ενός οργάνου που ονομαζόταν «μαύρη χολή», μία άποψη που σήμερα έχει καταρριφθεί. (Chamorro-Premuzic, 2013).

Βασιζόμενοι στη θεωρία του Ιπποκράτη/Γαληνού επιστήμονες προσπάθησαν να αναπτύξουν κάποια θεωρία για τη προσωπικότητα. Από τις πιο γνωστές θεωρίες είναι αυτή του Gall, ο οποίος προσπάθησε να συνδέσει τα φυσικά και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά (φρενολογία) (Chamorro-Premuzic, 2013). Επηρεασμένος από την ελληνική ταξινόμηση ο ψυχολόγος Eysenck διαμόρφωσε «μία βιολογικά βασισμένη θεωρία της προσωπικότητας για την αξιολόγηση διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας. Οι διαστάσεις αυτές είναι ο Νευρωτισμός και η Εξωστρέφεια» (Chamorro-Premuzic, 2013, 35). Οι διαστάσεις αυτές παρουσιάζονται σε αρκετές θεωρίες και μοντέλα, όπως το μοντέλο των πέντε παραγόντων που θα αναλυθεί παρακάτω. Άλλες θεωρίες

που έχουν αναπτυχθεί για τη προσωπικότητα είναι η θεωρία των σωματότυπων του William Sheldon, οι ψυχαναλυτικοί τύποι του Carl Jung, η θεωρία προσωπικότητας τύπου Α και τύπου Β, οι τύποι προσωπικότητας του Block, η θεωρία προσωπικότητας του Gray, οι 16 παράγοντες προσωπικότητας του Cattell, η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Allport κ.α. Στη παρούσα εργασία θα αναλυθεί εκτενώς το μοντέλο των πέντε παραγόντων.

### **2.3. Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five)**

Παρόλο που διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες για την έννοια της προσωπικότητας και δόθηκε μία ποικιλία γνωρισμάτων, που μπορούν να αποδοθούν στη προσωπικότητα ενός ατόμου, δεν υπήρχε σύγκλιση απόψεων μεταξύ των επιστημόνων που διατύπωσαν τις θεωρίες. Δεν συμφωνούσαν ως προς το ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου. Το σύστημα εκείνο που φαίνεται να συγκλίνουν οι περισσότερες απόψεις είναι το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (five factor model) ή οι Μεγάλοι Πέντε (Big Five). Συγκεκριμένα, ο Goldberg (1993) χαρακτηριστικά αναφέρει «Η περασμένη δεκαετία έγινε μάρτυρας μιας αναπάντεχης έκρηξης ενδιαφέροντος για το πιο θεμελιώδες πρόβλημα του κλάδου: την αναζήτηση μιας επιστημονικά αδιαμφισβήτητης ταξινόμησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Και, ακόμη σημαντικότερο, αρχίζει σήμερα να υπάρχει κάποια ομοφωνία σχετικά με το γενικό θεωρητικό πλαίσιο μιας τέτοιας ταξινομικής αναπαράστασης» (Pervin & John, 2001, 346).

Το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων βασίζεται στη θεμελιώδη λεξιλογική (γλωσσική) υπόθεση (fundamental lexical hypothesis), σύμφωνα με τη οποία «οι μείζονες διαστάσεις των ατομικών διαφορών μπορούν να προκύψουν από τον συνολικό αριθμό περιγραφικών δεικτών σε οποιοδήποτε γλωσσικό σύστημα» (Chamorro-Premuzic, 2013, 54). Δηλαδή, αναφέρεται στη δημιουργία εύχρηστων και εύκολων όρων, κοινών για όλους τους ανθρώπους, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των ατομικών διαφορών που έχουν καταστεί σημαντικές για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η Μεγάλη Πεντάδα των παραγόντων των χαρακτηριστικών περιλαμβάνουν εκείνες τις πλευρές της αλληλεπίδρασης που είναι

ιδιαίτερα σημαντικές για τους ανθρώπους (Pervin & John, 2001). Ο Norman (1967), μελετώντας άλλες έρευνες, ήταν εκείνος που κατέληξε πρώτος στους πέντε βασικούς παράγοντες. Ενώ το 1981, ο Goldberg, βασιζόμενος στη δική του και σε άλλες έρευνες κατέληξε στο μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, σύμφωνα με τη τελική του μορφή. Το επίθετο «Μεγάλος» αναφέρεται στο εύρημα ότι σε κάθε παράγοντα υπάγονται πολλά ειδικότερα χαρακτηριστικά (Pervin & John, 2001). Επομένως, το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων βασίστηκε περισσότερο στη στατιστική έρευνα και προσφέρει μία περιγραφική ταξινόμηση των ατομικών διαφορών (Chamorro-Premuzic, 2013). Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, χρησιμοποιείται και στο χώρο της γενετικής της συμπεριφοράς. Έχει αποδειχτεί, σύμφωνα με τους Mc Crae & Costa (1985, 1990, 1992, 1994), ότι το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων είναι αξιόπιστο, έγκυρο και οικουμενικό (Chamorro-Premuzic, 2013·Pervin & John, 2001).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, τα βασικά χαρακτηριστικά ή οι παράγοντες της προσωπικότητας είναι : ο Νευρωτισμός, η Εξωστρέφεια, η Δεκτικότητα σε Εμπειρίες, η Προσήνεια και η Ευσυνειδησία (Chamorro-Premuzic, 2013). Κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται και σε άλλες θεωρίες, όπως του Eysenck, Gray και Cattell. Οι πιο ευρέως γνωστές συντομογραφίες, που χρησιμοποιούνται για το παραπάνω μοντέλο είναι οι NEOAC ή OCEAN, οι οποίες προέρχονται από τα αρχικά των παραπάνω παραγόντων στην αγγλική γλώσσα (Openness to experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism).

Το πρώτο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είναι ο Νευρωτισμός. Ο Νευρωτισμός περιγράφει τη τάση του ατόμου να βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, κατάθλιψη και θυμό. Τα άτομα αυτά βιώνουν σε μεγάλο βαθμό το άγχος, σε αντίθεση με τα άτομα με χαμηλό Νευρωτισμό ή τα συναισθηματικά σταθερά άτομα. Επιπλέον, πέρα από το άγχος χαρακτηρίζονται και από εχθρότητα με θυμό, κατάθλιψη, αυτοσυνειδησία, παρορμητικότητα και ευαλωτότητα (Chamorro-Premuzic, 2013). Το δεύτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είναι αυτό της Εξωστρέφειας, όπου αναφέρεται σε υψηλά επίπεδα δραστηριότητας, θετικά συναισθήματα, παρορμητικότητα, αυτοπεποίθηση και τάση για κοινωνική συμπεριφορά. Αντίθετα, η χαμηλή εξωστρέφεια (εσωστρέφεια) χαρακτηρίζει άτομα που είναι ήρεμα, επιφυλακτικά και διαθέτουν αποτραβηγμένες μορφές συμπεριφοράς.

Άλλα γνωρίσματα ενός εξωστρεφούς ατόμου είναι η εγκαρδιότητα, η ομαδικότητα, η αυτοπεποίθηση, η ενεργητικότητα, η αναζήτηση διέγερσης και τα θετικά συναισθήματα. (Chamorro-Premuzic, 2013).

Στη συνέχεια, το τρίτο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, είναι η Δεκτικότητα σε εμπειρίες. Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται στη τάση του ατόμου να βιώνει νέες εμπειρίες και ιδέες. Άλλες φράσεις που χρησιμοποιούνται για αυτόν τον παράγοντα είναι η Δημιουργικότητα, η Νόηση και η Πνευματική Καλλιέργεια. Άλλες επιμέρους πλευρές που περιλαμβάνει είναι αυτές της φαντασίας, της αισθητικής, των αισθημάτων, των δράσεων, των ιδεών και των αξιών. Επίσης, άλλα χαρακτηριστικά είναι η πνευματική περιέργεια, η αισθητική ευαισθησία, η ζωνρή φαντασία, η ευελιξία της συμπεριφοράς και οι αντισυμβατικές στάσεις. Τα άτομα, που διαθέτουν αυτό το βασικό γνώρισμα, τείνουν να είναι ονειροπόλοι, ευφάνταστοι, επινοητικοί και καθόλου συντηρητικοί. (Chamorro-Premuzic, 2013). Έπειτα, ο τέταρτος παράγοντας είναι η Προσήνεια (Κοινωνικότητα). Τα άτομα με Προσήνεια είναι χαρακτηρίζονται από φιλική, διακριτική και μετριοπαθή συμπεριφορά, ενώ είναι φιλικά και επιθυμούν να φροντίζουν τους άλλους. Επίσης, ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει και τις επιμέρους πλευρές της εμπιστοσύνης, της ευθύτητας, του αλτρουισμού, της συμμόρφωσης, της μετριοπάθειας και της ευγένειας (Chamorro-Premuzic, 2013). Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας είναι η Ευσυνειδησία, η οποία συνδέεται με την ενεργητικότητα, την υπευθυνότητα και την αυτοπειθαρχία. Ο παράγων αυτός περιλαμβάνει τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επάρκειας, της τάξης, της αίσθησης καθήκοντος, της προσπάθειας για επίτευξη, της αυτοπειθαρχίας, της αποφασιστικότητας, της αποτελεσματικότητας, της οργάνωσης και της παραγωγικότητας (Chamorro-Premuzic, 2013).

Το παρόν μοντέλο, που μόλις περιγράφηκε, χρησιμοποιείται σε ποικιλία ερωτηματολογίων για τη μέτρηση της προσωπικότητας. Ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί και στη παρούσα εργασία, στο οποίο θα αναφερθούμε εκτενώς παρακάτω. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στοχεύει κυρίως στην επαγγελματική συμπεριφορά ενός ατόμου. Σύμφωνα με ψυχολόγους, που ενδιαφέρονται για αυτό το τομέα, «η προσωπικότητα σχετίζεται με το είδος της σταδιοδρομίας που επιλέγουν οι άνθρωποι και το πώς λειτουργούν σε αυτά τα επαγγέλματα» (Pervin & John, 2001,

362). Οι άνθρωποι που διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θα λειτουργήσουν καλύτερα σε κάποια επαγγέλματα από κάποια άλλα. Παραδείγματος χάριν, αυτοί που θα επιλέξουν το επάγγελμα του δημοσιογράφου θα είναι άτομα που θα χαρακτηρίζονται από δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες. Στη παρούσα εργασία θα ερευνηθεί η προσωπικότητα συγκεκριμένα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και ειδικά του ειδικού παιδαγωγού, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες.

Το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων έχει δεχθεί κάποιες αρνητικές κριτικές που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Chamorro-Premuzic (2013, 59-61), το μοντέλο «έχει επικριθεί για την έλλειψη θεωρητικής βάσης σχετικά με την ανάπτυξη και τη φύση των διαδικασιών που διέπουν ορισμένους από τους παράγοντες της προσωπικότητας, ιδιαίτερα τη Δεκτικότητα σε Εμπειρίες, τη Προσήνεια και την Ευσυνειδησία». Δηλαδή, δεν υπάρχει κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο για να μας υποδείξει από πού προέρχονται οι διαφορές στα χαρακτηριστικά αυτά. Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι σε μία πιο πρόσφατη κριτική επισημαίνεται ότι «παρόλο που οι πέντε παράγοντες θεωρούνται ανεξάρτητοι μεταξύ τους, όταν ο Νευρωτισμός αντιστρέφεται και βαθμολογείται από την άποψη της Συναισθηματικής Σταθερότητας, ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι και οι πέντε διαστάσεις συσχετίζονται μεταξύ τους» (Chamorro-Premuzic, 2013, 61). Επομένως, ίσως θα έπρεπε να απλοποιηθούν ακόμη περισσότερο τα γνωρίσματα της προσωπικότητας. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με αυτή κάποιων ψυχολόγων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη αλληλοσυσχετίσεων υποδηλώνει την ύπαρξη κοινωνικά αρεστών απαντήσεων, οι οποίες πολλές φορές είναι αδύνατο να αποφευχθούν (Chamorro-Premuzic, 2013).

Ωστόσο, το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων είναι έγκυρο και αξιόπιστο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και χρησιμοποιείται από πολλούς στο χώρο. Αυτό αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα, καθώς οι περισσότεροι που χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο είναι σε θέση να συγκρίνουν τις μελέτες τους και να διεξάγουν νέες έρευνες.

## 2.4. Η Προσωπικότητα των Εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση αποτελεί μία θεσμοθετημένη και εκπαιδευτική διαδικασία, που στοχεύει στη μετάδοση των γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, αποτελεί ένα κοινωνικό μέσο που επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Νικολάου, 2009). Μέσω της εκπαίδευσης το άτομο διαμορφώνει τη προσωπικότητα του, αποκτά αξίες, πρότυπα, δεξιότητες και γνώσεις, με βασικό στόχο να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για να μπορέσει να ανταπεξέλθει ως πολύτιμο μέλος της κοινωνίας. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Για αυτό η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ακέραια και να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του. Πρέπει να διακατέχεται από τις ίδιες αξίες με τους μαθητές του, για να μπορέσει να τους τις μεταδώσει και να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς. Επομένως, η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μπορούν να έχουν θετική ή αρνητική επιρροή στους μαθητές του. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2009), τα βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία πρέπει να απαρτίζεται η προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού είναι: α) η αγάπη στο μαθητή του, β) η παιδαγωγική του αποστολή να είναι και εντός και εκτός του χώρου του σχολείου, γ) η ευαισθησία και ο εντοπισμός του προβλήματος του παιδιού, δ) η επιμονή και το πάθος για διδασκαλία, ε) οι δημοκρατικές αξίες και το ήθος και στ) η δικαιοσύνη και η αντικειμενικότητα. Αυτά αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει κάποιος εκπαιδευτικός, καθώς αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του.

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες στο εξωτερικό που ασχολούνται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, με την έρευνα του Othman (2016), τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να απαρτίζουν την καινοτόμο προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού είναι η κατοχή ηγετικών ικανοτήτων, έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές του και να ασκήσει θετική επιρροή στη συμπεριφορά τους, η ανοικτότητα σε νέες εμπειρίες και σε αλλαγές που ενδεχομένως μπορεί να υπάρχουν (να είναι ανοικτόμυαλος) και τέλος, η γενναιότητα, έτσι ώστε ο ίδιος να κάνει όποιες αλλαγές χρειάζεται, να είναι σε θέση να εκπληρώσει οποιοδήποτε έργο του δοθεί και να έχει νέες δημιουργικές ιδέες. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στο Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, στο οποίο αναφερθήκε

εκτενώς παραπάνω. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Lamke (1951), κάποια από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι τα εξής: πρέπει να είναι ομιλητικοί, ευδιάθετοι, ήρεμοι, ανοιχτοί και παρορμητικοί, αγελαίοι, περιπετειώδεις και ευαίσθητοι (Göncz, 2017).

Επίσης, πολλές μελέτες κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη τυπολογία. Σύμφωνα με τον Caselmann (1949/1970), οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε «παιδοτρόπους», οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ανατροφή των παιδιών και σε «λογοτρόπους», που δίνουν έμφαση στη διδασκαλία τους. Οι δεύτεροι, διακατέχονται από ένα φιλοσοφικό ή επιστημονικό προσανατολισμό. Οι φιλοσοφικά προσανατολισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, δεν ασχολούνται με τις ανάγκες τους και τις απαιτήσεις τους και βασικό τους χαρακτηριστικό είναι η χρήση του μονολόγου, ενώ οι επιστημονικά-παιδαγωγικά προσανατολισμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν καλή επικοινωνία με τους μαθητές τους και γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους (Göncz, 2017).

Σύμφωνα με την τυπολογία του Ryans (1960a, 1960b), οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε δύο τύπους, στον φιλικό τύπο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από κατανόηση, ζεστασιά και βρίσκεται κοντά στους μαθητές του, και στον ψυχρό τύπο, όπου είναι πιο αποστασιοποιημένος από τους μαθητές του (Göncz, 2017). Επίσης, ο ίδιος συγγραφέας, έκανε διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι πιο συστηματικοί και υπεύθυνοι και εκείνων που είναι λιγότερο υπεύθυνοι, χαοτικοί και απρόσεκτοι (Göncz, 2017). Επιπλέον, ο Baumrind (1991) διέκρινε τρεις τύπους εκπαιδευτικών, τον επιτακτικό, τον επιμελή και τον αδιάφορο. Στη πρώτη περίπτωση, αυτό το είδος εκπαιδευτικών επιθυμεί να ελέγχει εντός εύλογων ορίων τον μαθητή, ενώ παρουσιάζεται ζεστός και στοργικός. Από την άλλη, δεν εκφράζουν εύκολα την αγάπη τους και δεν είναι επιμελείς στον έλεγχο των μαθητών. Οι επιμελείς εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο απαιτητικοί, χαρακτηρίζονται από ζεστασιά και δίνουν στους μαθητές υπερβολική ελευθερία. Τέλος, οι αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, δεν εκφράζουν την αγάπη τους στους μαθητές, παραμελούν τις ανάγκες τους και χαρακτηρίζονται από παντελής έλλειψη ελέγχου (Göncz, 2017). Τέλος, σύμφωνα με τον Hubert (1972), ο εκπαιδευτικός διακρίνεται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: ο αγχώδης, ο αδιάφορος, ο διαμεσολαβητής και ο συνετός εκπαιδευτικός. Ο αγχώδης

εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος, δεν αφήνει το μαθητή να αναπτύξει πρωτοβουλία και τα θέλει όλα σωστά και έτσι όπως τα έχει σχεδιάσει. Από την άλλη, ο αδιάφορος εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες του μαθητή, ούτε για το διδακτικό του ρόλο, δίνει στους μαθητές υπερβολική ελευθερία και δεν αποτελεί το κατάλληλο πρότυπο για τους μαθητές του. Ο διαμεσολαβητής εκπαιδευτικός αποτελεί στήριγμα για το μαθητή και πρότυπο εκπαιδευτικού και έχει καθοδηγητικό ρόλο, τέλος, ο συνετός εκπαιδευτικός δημιουργεί σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας με τους μαθητές, τους δίνει δυνατότητα να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να αποκτήσουν ήθη και αξίες και να είναι δημιουργικοί. Θεωρείται ο πιο κατάλληλος τύπος εκπαιδευτικού (Πυργιωτάκης, 2009).

Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, καθώς από αυτόν εξαρτάται η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η εξέλιξή του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται δίπλα στους μαθητές του, να τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να τους συμπαραστέκεται, να εκπληρώνει τις απαιτήσεις τους και να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους, να τους προτείνει λύσεις στα προβλήματά τους και να τους συμβουλεύει. Πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές του και να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος προς όλους. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015) ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του παιδαγωγού, το ρόλο του διδασκάλου, το ρόλο του αξιολογητή και το ρόλο του επόπτη. Ο Μπούζος (2009) αναφέρεται και στο συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ενώ ο Χατζηδήμου (1986) αναφέρεται και σε άλλους δύο ρόλους, εκείνον του κοινωνικού λειτουργού, όπου ο εκπαιδευτικός συμπαραστέκεται στους μαθητές του και τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους, και εκείνον του οργανωτή των διαδικασιών, όπου αναλαμβάνει την οργάνωση των διαδικασιών μάθησης των μαθητών του (Φύκαρης, 2010). Ο ρόλος του, επομένως, είναι αρκετά σημαντικός, καθώς αναλαμβάνει να δώσει στους μαθητές του όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια (πολιτιστικά στοιχεία, αξίες, κανόνες, γνώσεις, δεξιότητες) προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη σημερινή πραγματικότητα (Κωνσταντίνου, 2000). Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός παρέχει το κατάλληλο προσανατολισμό στους μαθητές του, με σκοπό να τον προετοιμάσει για τη πορεία του στο μέλλον (Φύκαρης, 2010). Επίσης, παρέχει τη κατάλληλη βοήθεια για την ανάπτυξη των νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του μαθητή, τον αξιολογεί ελέγχοντας διαρκώς τις επιδόσεις του και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στα



μαθήματα και αναλαμβάνει τη παρακολούθηση του μαθητή στο προαύλιο χώρο, ώστε να μην συμβούν οποιοδήποτε διαπληκτισμοί και ατυχήματα (Κωνσταντίνου, 2000).

Εξίσου σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, καθώς το έργο του είναι αρκετά δύσκολο. Η ασχολία του με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (κακή σχέση με γονείς, έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, ανεπαρκή αναλυτικά προγράμματα, σχέση με συναδέλφους κ.α.) καθιστά δύσκολο και απαιτητικό το έργο του. Για αυτό ένας ειδικός παιδαγωγός πρέπει να αναπτύξει ισχυρή προσωπικότητα, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει των περιστάσεων. Από την άλλη, ακριβώς αυτή η δυσκολία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη προσωπικότητά του και κατ' επέκταση το επάγγελμά του. Λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τη προσωπικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε στην έρευνα της Nedelcea (2010), η οποία αναφέρει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί τείνουν να παρουσιάζουν τους εαυτούς αισιόδοξους, με έναν τυπικό και κοινωνικά επιθυμητό τρόπο. Στη παρούσα έρευνα, θα ασχοληθούμε εκτενώς με τη προσωπικότητα των ειδικών παιδαγωγών σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, όπως προαναφέρθηκε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

### 3.1. Ορισμός της έννοιας του Εαυτού

Ο εαυτός (self-concept) αποτελεί μία από τις πιο βασικές και δημοφιλείς έννοιες στον τομέα της ψυχολογίας. Έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί για την έννοια του εαυτού, όμως μέχρι και σήμερα επικρατεί μία ασάφεια όσον αφορά αυτό τον τομέα. Όπως, αναφέρει και η Φουντουλάκη (2005) στην έρευνά της, έχουν παρατηρηθεί έντονες μεταβολές στην έννοια του εαυτού.

Συγκεκριμένα, η Φουντουλάκη (2005) επισημαίνει ότι:

Οι μεταβολές αυτές παρατηρήθηκαν πρώτα στους αρχαίους Έλληνες, που ώθησαν την ανθρώπινη σκέψη προς την εσωτερικότητα του εαυτού και το δικαίωμα για απόλυτα εσωτερική ιδιωτική ζωή. Στα χρόνια της Αναγέννησης, την ανάπτυξη της ιδέας της εσωτερικότητας του εαυτού προέκτεινε ο καρτεσιανός εαυτός, του σκεπτόμενου ανθρώπου. Θετικιστές και αναλυτικοί, οπαδοί της φαινομενολογίας και του υπαρξισμού, ψυχαναλυτές και συμπεριφοριστές, ασχολούνται με το θέμα της έννοιας του εαυτού, έννοια πια που μεταφέρει φιλοσοφικές, ψυχολογικές, θρησκευτικές, κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές θεωρίες. (16).

Το 1890 ο James είναι ο πρώτος, που αναφέρεται στις έννοιες του Εγώ και του Εμένα, όπως και στις τέσσερις πτυχές του εαυτού που είναι: α) ο υλικός εαυτός, β) ο κοινωνικός εαυτός, γ) ο πνευματικός εαυτός και δ) το καθαρό «εγώ» (Φουντουλάκη, 2005). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι Cooley (1902) και Mead (1934) έμειναν γνωστοί για την ανάπτυξη των θεωριών του καθρεπτιζόμενου εαυτού και της συμβολικής αλληλεπίδρασης αντίστοιχα, όπου παρουσίαζαν τον εαυτό ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Φουντουλάκη, 2005). Ωστόσο, σε αυτό που συμφωνούν οι περισσότεροι ψυχολόγοι και επιστήμονες του χώρου είναι ότι η έννοια του εαυτού επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και αποτελεί βασικό στοιχείο τόσο για την

ανάπτυξη της ψυχικής υγείας και της κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου, όσο και για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται πληθώρα ορισμών για την έννοια του εαυτού. Ένας ορισμός που είναι γενικά αποδεκτός για τη παρούσα έννοια είναι ότι ο εαυτός αποτελεί τη διαμορφωμένη άποψη/γνώμη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένα άτομο τον εαυτό του. Ωστόσο, επικρατεί έντονη σύγχυση όσον αφορά την ορολογία της παρούσας έννοιας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι Shavelson, Hubner & Stanton (1976) αναφέρθηκαν σε 17 εννοιολογικούς ορισμούς της έννοιας του εαυτού. Κατά την Harter (1999) ο εαυτός αποτελεί μία γνωστική και ταυτόχρονα κοινωνική κατασκευή που θα εξελιχθεί με το πέρασ του χρόνου (Φουντουλάκη, 2005). Κατά τον Burns (1982) η έννοια του εαυτού είναι «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, 18). Σύμφωνα με τον ίδιο θεωρητικό, ο όρος της έννοιας του εαυτού αναφέρεται «σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, 18). Ενώ κατά τον Baumeister (1999) ο εαυτός είναι «η πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών του ατόμου και του ποιος και τι είναι ο εαυτός» (Ackerman, 2018).

Ο Rosenberg (1979) τον περιγράφει ως «... το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός ατόμου με αναφορά στον εαυτό του ως αντικείμενο» (Ackerman, 2018,σσ). Τέλος, οι Combs & Snygg (1959) αντιλαμβάνονται τον εαυτό ως αντικείμενο και υποκείμενο ταυτόχρονα, θεωρούν πως η έννοια του εαυτού είναι «η οργάνωση όλων όσων φαίνονται στο άτομο ότι είναι Εγώ ή Εμένα» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, 18). Στο χώρο της ελληνικής έρευνας, μέχρι και το 2000, σύμφωνα με τη Λεοντάρη (1996) ο όρος self-concept μεταφράστηκε α) ως αυτοαντίληψη, β) ως έννοια του εαυτού και γ) ως αυτοεκτίμηση με επικρατέστερη τη λέξη αυτοαντίληψη. Η διάκριση, όμως, της έννοιας του εαυτού από την αυτοαντίληψη υφίσταται και μας υποχρεώνει να επιλέξουμε έναν από τους δύο όρους (Φουντουλάκη, 2005). Η έννοια του εαυτού (self-concept) σχετίζεται και με άλλες έννοιες, όπως η αυτοεικόνα (self-image), η αυτοεκτίμηση (self-esteem), η αυτοαξία (self-worth), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) κ.ά. Στο παρόν κεφάλαιο, αλλά και στο

παρόν ερευνητικό εγχείρημα ευρύτερα, θα ασχοληθούμε εκτενώς με την έννοια της αυτοεκτίμησης.

### 3.2. Συνιστώσες της έννοιας του Εαυτού

Η έννοια του εαυτού αποτελεί μία σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει συμπεριφορικές, γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο χώρο της ψυχολογίας επιχειρήθηκε ο διαχωρισμός της έννοιας του εαυτού σε επιμέρους συνιστώσες. Μία πρώτη προσπάθεια διάσπασης της έννοιας του εαυτού σε επιμέρους συνιστώσες πραγματοποιήθηκε από τον James (1890), ο οποίος διέκρινε τον εαυτό σε υπαρξιακό (existential) και σε κατηγορικό (categorical) για να διαφοροποιήσει τον εαυτό σε υποκείμενο και σε αντικείμενο, σύμφωνα με τους Lewis & Brooks-Gunn (οπ.αναφ. στη Φουντουλάκη, 2005). Οι Shavelson και συν. (1976), αλλά και ο Marsh (1987a) προτείνουν το ιεραρχικό μοντέλο, ενώ οι Markus και Nurius (1986) προτείνουν τους πιθανούς εαυτούς ως συνιστώσες της έννοιας του εαυτού (Φουντουλάκη, 2005). Κατά τον Burns (1982) η έννοια του εαυτού έχει δύο συνιστώσες: τη περιγραφική-γνωστική, την αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και την αξιολογική-συναισθηματική, την αυτοεκτίμηση. Η πρώτη συνιστώσα «αντιπροσωπεύει μία δήλωση μία πεποίθηση ή μία περιγραφή του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το εάν η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη», ενώ η δεύτερη συνιστώσα αναφέρεται στην άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Μάκρη-Μπότσαρη, 2000, 88).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Carl Rogers ο εαυτός διακρίνεται σε τρεις συνιστώσες: α) η αυτοεικόνα (self-image) ή πώς βλέπει κάποιος τον εαυτό του. Η εικόνα του κάθε ατόμου είναι ένας συνδυασμός διαφορετικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών χαρακτηριστικών, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των κοινωνικών ρόλων, β) η αυτοεκτίμηση (self-esteem), ή πόσο πολύ εκτιμά κάποιος τον εαυτό του και γ) ο ιδανικός εαυτός (ideal self) ή πώς επιθυμεί κάποιος να είναι (Cherry, 2018). Ως επί το πλείστον, βέβαια, οι περισσότεροι επιστήμονες και ερευνητές του χώρου συμφωνούν με τη διάκριση της

έννοιας του εαυτού στις δύο συνιστώσες, στην αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και στην αυτοεκτίμηση.

### **3.3. Η Έννοια της Αυτοεκτίμησης**

#### **3.3.1. Διάκριση της Αυτοεκτίμησης και της Αυτοαντίληψης**

Η έννοια του εαυτού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διακρίνεται κυρίως στις συνιστώσες της αυτοαντίληψης ή αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης. Προτού προχωρήσουμε στη διάκριση μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης πρέπει να αναφερθούμε στη διάκριση μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της αυτοαντίληψης. Η έννοια του εαυτού αποδίδεται ως «η γενικευμένη έκφραση της σκέψης για τον εαυτό ως σύνολο, για τις ιδιότητές του και για τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που τον επηρεάζουν», ενώ η αυτοαντίληψη είναι «η αποτύπωση της ασαφούς γνώμης που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του» (Φουντουλάκη, 2005, 20).

Επομένως, με την αναφορά στην έννοια της αυτοαντίληψης, εννοείται το πώς βλέπει ένα άτομο τον εαυτό του. Από την άλλη, η αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία αποδίδεται ως «η σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως άτομο» (Λουράκη & Συγκολλίτου, 2005, 211). Η αυτοαντίληψη δεν είναι αυτοεκτίμηση, αν και η αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι μέρος της αυτοαντίληψης (Ackerman, 2018). Η αυτοαντίληψη είναι η γνώση για τις δικές μας τάσεις, σκέψεις, προτιμήσεις και συνήθειες, χόμπι, δεξιότητες και περιοχές αδυναμίας (Ackerman, 2018). Σύμφωνα με τον Carl Rogers, η αυτοαντίληψη είναι μια γενική δομή που η αυτοεκτίμηση είναι ένα από τα συστατικά της, σύμφωνα με τον McLeod (οπ.αναφ. στην Ackerman, 2018). Ενώ, κατά τον Goldstein (2008) η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται από την αυτοεκτίμηση, η οποία θεωρείται παράμετρος και συναισθηματικό περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Επί της ουσίας, η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά του εαυτού, είναι οι δηλώσεις οι πεποιθήσεις, οι περιγραφές του ατόμου για τον εαυτό του. Αντιπροσωπεύει τον εσωτερικό τρόπο βίωσης του εαυτού μας, το πώς αντιλαμβανόμαστε τους άλλους και τι εμπειρίες έχουμε. Από την άλλη, η

αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική πλευρά του εαυτού, αντιπροσωπεύει την άποψη κάποιου για την αξία του ως άτομο και επηρεάζεται από τις αξιολογήσεις των άλλων.

### **3.3.2. Εννοιολογική οροθέτηση**

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί και αυτή όρο της ψυχολογίας και είναι ένα συναισθηματικό φαινόμενο, καθώς αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το άτομο δέχεται, αξιολογεί και επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τον εαυτό του. Γενικά, η αυτοεκτίμηση είναι η θετική ή η αρνητική εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας. Αποτελεί την αντίληψη που έχουμε για εμάς τους ίδιους, για τις ικανότητές μας, τα επιτεύγματά μας, την εμφάνισή μας κ.α. Η παρούσα έννοια σχετίζεται με το αίσθημα εμπιστοσύνης του ατόμου προς τον εαυτό του, την αποδοχή, την εκτίμηση και το σεβασμό προς τον ίδιο. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του ανθρώπου και με βάση αυτό σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες διακρίνεται σε υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έχουν δοθεί κατά καιρούς πάρα πολλοί ορισμοί για τη παρούσα έννοια, η οποία έχει μελετηθεί αρκετά στο παρελθόν και μελετάται ακόμη. Ωστόσο, υπάρχει μία ιδιαίτερη δυσκολία να δοθεί ένας και μοναδικός ορισμός. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός της χρήσης άλλων όρων (αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, αυτοσυναίσθημα κτλ.) πέραν της αυτοεκτίμησης, οι οποίοι προσπάθησαν να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο και για αυτό δημιουργήθηκε μία σύγχυση ως προς την ορολογία της (Παπάνης, 2011).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε κάποιους από τους βασικούς ορισμούς που έχουν δοθεί για την αποσαφήνιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης. Ένας από τους βασικούς ορισμούς για την έννοια της αυτοεκτίμησης δόθηκε από τον Coopersmith (1967), ο οποίος θεωρούσε την αυτοεκτίμηση ως «την προσωπική κρίση αξίας του ατόμου, που εκφράζεται με στάσεις που αναπτύσσει το άτομο απέναντι στον εαυτό του», ενώ ο Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση ως «τη θετική ή την αρνητική στάση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό» (Σίμου & Παπάνης, 2007, σσ). Ως επί το πλείστον, αποτελεί μία έννοια αρκετά αμφίσημη και έχει δεχτεί πολλές ερμηνείες, ενώ διατηρείται και μία διαφωνία για την γνωστική ή συναισθηματική διάσταση της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011). Ενώ παραπάνω αναφέρθηκε ότι η αυτοεκτίμηση

αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού, υπάρχουν κάποιοι ερευνητές οι οποίοι διαφωνούν και υπερτονίζουν την γνωστική της διάσταση.

Κατά τον Παπάνη (2011):

Σύμφωνα με το γνωσιακό ερμηνευτικό μοντέλο, οι εμπειρίες του περιβάλλοντος αξιολογούνται πρώτα γνωστικά στον εγκεφαλικό φλοιό και η δραστηριοποίηση αυτή προκαλεί τα ανάλογα συναισθήματα. Επομένως, αν κάποιος πιστεύει ότι είναι δημοφιλής, ευφυής ή ελκυστικός, τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Αν τα λογικά συμπεράσματά του καταλήγουν στο αντίθετο, τότε και η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή. Ενώ, σύμφωνα με τη συναισθηματική διάσταση, η αυτοεκτίμηση παρουσιάζεται ως αντίδραση σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και μόλις σταθεροποιηθεί, επηρεάζει τις αυτοαξιολογήσεις και την αίσθηση της αξίας. Οι ενισχύσεις παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωσή της, αλλά είναι κυρίως οι αρνητικές εμπειρίες στην επίδοση και η απόρριψη στις κοινωνικές σχέσεις, που επηρεάζουν την ανάπτυξή της. (25)

Επιπλέον, ο James (1980, 1963), ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, περιγράφει την αυτοεκτίμηση «ως τη σφαιρική άποψη των ατόμων για τον εαυτό τους, που επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις» (Φουντουλάκη, 2005, 24). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ίδιο η αυτοεκτίμηση είναι η αναλογία των πραγματικών επιτεύξεων και των φιλοδοξιών του ατόμου (Αυτοεκτίμηση= επιτυχίες/φιλοδοξία). Δηλαδή, η αύξηση της αυτοεκτίμησης συνεπάγεται είτε μείωση των φιλοδοξιών του ατόμου, είτε αύξηση των επιτυχιών του (Φουντουλάκη, 2005). Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι, Σίμου & Παπάνης(2007, σσ), τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό Συμβούλιο του Εθνικού Συμβουλίου της Αμερικής αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση είναι, «η εμπειρία του να είσαι ικανός να χειρίζεσαι τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεσαι άξιος για την ευτυχία». Τέλος, σύμφωνα με τους Adler & Stewart (2004) η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέτρο του πόσο ένα άτομο τιμά, εγκρίνει, εκτιμά, βραβεύει ή του αρέσει ο εαυτός του (Ackerman, 2018).

Πέραν από τη συναισθηματική και τη γνωστική φύση της αυτοεκτίμησης, υπάρχει και άλλη μία μορφή της, η περιστασιακή αυτοεκτίμηση, η οποία «ενισχύεται ή

αποδυναμώνεται από συγκυριακά γεγονότα, όπως μία προαγωγή ή σύναψη ενός νέου δεσμού» (Παπάνης, 2011, 27). Επιπρόσθετα, η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, μπορεί να είναι α) αποτέλεσμα, β) κίνητρο και γ) αμυντικός μηχανισμός (Παπάνης, 2011). Κατά τον Παπάνη (2011, 27), ο όρος αποτέλεσμα αναφέρεται «στη χρήση όλων εκείνων των μηχανισμών και διαδικασιών που διαθέτει ο άνθρωπος με στόχο την αύξηση της αυτοεκτίμησής του και ο όρος κίνητρο περιγράφει την τάση των ανθρώπων να διαθέτουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές, προκειμένου να διατηρούν ή να αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους». Τέλος, ο μηχανισμός άμυνας χρησιμοποιείται έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές και αγχογόνες συνέπειες.

Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς επηρεάζει πολλούς τομείς, όπως τη ψυχική υγεία (άγχος, επιθετικότητα, νευρικότητα), την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, την κοινωνικότητά του και τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους κ.α. Το είδος, βέβαια, της υπάρχουσας αυτοεκτίμησης εξαρτάται τόσο από το οικογενειακό και το εργασιακό περιβάλλον, όσο και από τις σχέσεις του ατόμου με τους συνομηλίκους του και γενικά από την συμμετοχή του στο κοινωνικό γίνεσθαι.

### **3.3.3. Η Χρονολογική Ανάπτυξη της Αυτοεκτίμησης**

Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και ευρύτερα της ανάπτυξης του εαυτού και της απόκτησης της ταυτότητας του Εγώ ξεκινά ήδη από τη βρεφική ηλικία. Ψυχολόγοι, παρατηρώντας τις αντιδράσεις των μωρών, τα οποία έβλεπαν το είδωλό τους στο καθρέφτη, συμπέραναν ότι τα βρέφη μέχρι 18 μηνών έχουν αποκτήσει την αίσθηση του εαυτού τους (Λεοντάρη & Συγκολλίτου, 2008). Επίσης, τα παιδιά στη συγκεκριμένη ηλικία, που έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν λόγο μπορούν να εκφράσουν αυτά που σκέπτονται για τον εαυτό τους, να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άλλους και να κατανοήσουν ότι όλοι δεν είναι ίδιοι, δηλαδή να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας (Λεοντάρη & Συγκολλίτου, 2008· Παπάνης, 2011). Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης στη μετέπειτα ζωή του βρέφους διαδραματίζει ο ρόλος της μητέρας, δηλαδή η θετική ή αρνητική της ανταπόκριση προς το μωρό, όπως και η ταύτιση του παιδιού με διάφορους ήρωες



των παραμυθιών (Παπάνης, 2011). Η αυτοεκτίμηση θα κατακτηθεί μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, όπου το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να υποδυθεί ρόλους, είτε υπαρκτούς, που αντλήθηκαν μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον, είτε φανταστικούς (Παπάνης, 2011). Βέβαια, στη βρεφική ηλικία η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης δεν είναι ενιαία.

Η αυτοεκτίμηση, ως επί των πλείστων διαμορφώνεται στη παιδική ηλικία, όπου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η στάση των γονέων απέναντι στο παιδί έχει πρωταρχικό ρόλο κατά τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και προωθούν την αυτόνομη σκέψη συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, σε αντίθεση με αυταρχικούς γονείς που δεν προωθούν την αυτονομία των παιδιών τους και επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα. Πέρα από τους γονείς, όμως, στη σχολική ηλικία, όπου το παιδί αρχίζει να συναναστρέφεται και με άλλους ανθρώπους πέραν του οικογενειακού του περιβάλλοντος, συντελούν και άλλοι παράγοντες για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011). Επομένως, τα παιδιά έχουν διαμορφώσει ήδη μία άποψη για τον εαυτό τους σε αυτή την ηλικία και είναι σε θέση να τον αξιολογήσουν. Βέβαια, οι αξιολογήσεις που κάνουν σε διάφορους τομείς εξαρτώνται από τις εμπειρίες που έχουν, από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους γύρω τους και από τις επιτυχίες τους και τις αποτυχίες τους.

Η προεφηβική και η εφηβική ηλικία αποτελούν σημαντικές χρονολογικές ηλικίες για την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, όπου εκεί σημαντικό ρόλο δεν διαδραματίζουν τόσο το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, αλλά το περιβάλλον συνομηλίκων, το οποίο έχει καθοριστικό ρόλο (Παπάνης, 2011). Τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας είναι σε θέση να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους. Οι τομείς όπου εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση είναι ο ακαδημαϊκός τομέας, ο αθλητικός τομέας, η εξωτερική εμφάνιση, η δημοτικότητα και η συμπεριφορά (Παπάνης, 2011). Όπως αναφέρει και ο Παπάνης (2011, 36) στο βιβλίο του, «οι πίστες τους για τις αποδόσεις τους στους παραπάνω τομείς δεν είναι ικανές από μόνες τους να εγκαθιδρύσουν την αυτοεκτίμηση. Μεγάλη σημασία έχει και το πόσο σημαντικός είναι για το παιδί ο καθένας από αυτούς και η επακόλουθη ασυμφωνία ή ισορροπία».

Στην ενήλικη ζωή, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές η αυτοεκτίμηση μπορεί να διαμορφωθεί πλήρως, καθώς το άτομο βιώνει καταστάσεις και εμπειρίες, και οι συνέπειες των πράξεων του αποτελούν αποκλειστικά δική του ευθύνη (Παπάνης, 2011). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση ενός ανθρώπου ποικίλουν. Κάποιοι από αυτούς που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι οι φυσικοί παράγοντες (αφορούν την υγεία του ατόμου και την εξωτερική του εμφάνιση), οι γνωστικοί παράγοντες (αυτοαξιολόγηση και τρόπος επίλυσης προβλημάτων), οι γλωσσικοί παράγοντες (αφορούν το λόγο του ατόμου), οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες (αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αποχωρίζεται ένα πρόσωπο ή μία κατάσταση και τις σχέσεις που έχει αναπτύξει) και οι φυλετικοί παράγοντες (ταυτότητα, ρόλοι, στερεότυπα) (Λεοντάρη & Συγκολλίτου, 2008). Τέλος, κάποιο άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι οι γενετικοί, η προσωπικότητα, οι εμπειρίες, η ηλικία, η υγεία, οι σκέψεις, οι κοινωνικές συνθήκες, οι αντιδράσεις των άλλων και η σύγκριση με τους άλλους (Ackerman, 2018).

### **3.4. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Αυτοεκτίμησης**

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της αυτοεκτίμησης ποικίλουν. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενώς σε κάποιες από αυτές.

#### **3.4.1. Η Θεωρία του Maslow- Η ιεράρχηση των αναγκών**

Ο Maslow δημιούργησε μία πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών, η οποία αποτελείται από πέντε κατηγορίες. Στο πρώτο επίπεδο της πυραμίδας, ξεκινώντας από το τελευταίο σκαλί της πυραμίδας και έχοντας ανοδική πορεία, περιλαμβάνονται οι φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται οι ανάγκες του ανθρώπου για επιβίωση και ασφάλεια, το τρίτο επίπεδο αποτελείται από την ανάγκη του ανθρώπου να έχει φίλους και να ανήκει κάπου, το τέταρτο επίπεδο αποτελείται από την ανάγκη για εκτίμηση και το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο αποτελείται από την ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση (Ackerman, 2018). Η έννοια της αυτοεκτίμησης, όπως προαναφέρθηκε περιλαμβάνεται στο τέταρτο επίπεδο της ιεραρχικής πυραμίδας του Maslow. Ο ίδιος διέκρινε την αυτοεκτίμηση σε δύο

κατηγορίες, την χαμηλή (ανάγκη για σεβασμό) και την υψηλή αυτοεκτίμηση (ανάγκη για αυτοσεβασμό). Η αυτοεκτίμηση για τον Maslow συνεπάγεται την ύπαρξη ενός ανθρώπου που να διαθέτει ικανότητα, αυτοπεποίθηση, μαεστρία, επίδοση, ανεξαρτησία και ελευθερία. Ο σεβασμός από τους άλλους σημαίνει ότι στο άτομο αναγνωρίζονται οι πράξεις του, γίνεται αποδεκτό και κερδίζει την εκτίμηση των άλλων και διαθέτει γόητρο (status). Χωρίς την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, το άτομο νιώθει αποθαρρυσμένο, αδύναμο και κατώτερο. Όσο μεγαλώνει το άτομο αυξάνεται ο σεβασμός που δέχεται από τον περίγυρό του, καθώς και η ανάγκη για αυτοεκτίμηση (Ζαφειρίδης, 2009).

Επομένως, οι ανάγκες αυτές που περιγράφει ο Maslow συνδέονται με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τον McLeod (2017), οι ανάγκες του Maslow εστιάζουν περισσότερο σε εξωτερικά μέτρα εκτίμησης, όπως είναι ο σεβασμός, το καθεστώς, η αναγνώριση, η ολοκλήρωση και το κύρος, καθώς θεώρησε ότι η εκτίμηση των άλλων ήταν πιο σημαντική για την ανάπτυξη και την εκπλήρωση των αναγκών από την αυτοεκτίμηση. Εξήγησε ότι για να μπορέσει κανείς να επιτύχει την αυτοαναβάθμιση και να αναπτυχθεί, πρέπει να ικανοποιηθεί η ανάγκη για εσωτερικό σεβασμό και εκτίμηση από τους άλλους (Ackerman, 2018).

### **3.4.2. Η θεωρία του William James για την αυτοεκτίμηση**

Ο William James (1890), στη θεωρία του για την αυτοεκτίμηση, επισήμανε ότι για να φτάσει κάποιος να αποκτήσει το αίσθημα της αυτοικανοποίησης, και έπειτα το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, πρέπει να ξεκινήσει από την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών. Ο James θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές προσδοκίες και φιλοδοξίες του ανθρώπου, όπως και από τις επιτυχίες ή αποτυχίες του. Πρότεινε μάλιστα και ένα μαθηματικό τύπο, όπου η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών/φιλοδοξιών του ατόμου (αυτοεκτίμηση= επιτυχία/προσδοκίες). Στην ουσία η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου μπορεί να αυξηθεί, εάν ένα άτομο επιτύχει τους στόχους του και ένα μειωθούν οι αποτυχίες του σε διάφορους τομείς (Butler-Bowdon, 2007).

### **3.4.3. Η θεωρία του Robert White για την αυτοεκτίμηση**

Η προσέγγιση του White (1963) έδωσε στο θέμα που πραγματευόμαστε μία πιο ψυχοδυναμική διάσταση. Ο ίδιος θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την εμπειρία της επιτυχίας. Τόνισε την εξελεγκτική διάσταση της αυτοεκτίμησης και την διαχώρισε σε τρεις παραμέτρους: τη βιολογική (φυσική αναγκαιότητα του ατόμου να επιβιώνει και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες), την κινητικό-γνωστική, που εξελίσσεται παράλληλα με τη νοητική (επεξεργασία γνωστικού περιβάλλοντος) και την αναζήτηση της ταυτότητας, η οποία αναπτύσσεται σε μεγαλύτερη ηλικία. Ο White τόνισε την σημαντικότητα των πρόωρων επιτυχιών ή αποτυχιών, οι οποίες με το πέρας του χρόνου γίνονται όλο και πιο σκόπιμες και την σταδιακή εγκαθίδρυση των συμπεριφορών που οδηγούν στην επιτυχία (Παπάνης, 2011).

### **3.4.4. Η θεωρία του Morris Rosenberg για την αυτοεκτίμηση**

Σύμφωνα με τον Rosenberg (1965), η αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι είτε θετική, είτε αρνητική. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί έκφραση της αξίας του εαυτού. Έτσι, το υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιο τομέα αυξάνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, ενώ η αύξηση της αυτοεκτίμησης είναι μεγαλύτερη, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της αυτοαντίληψης ή μικρότερη, όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της αυτοαντίληψης. Επομένως, υπάρχει μία σχέση αλληλοεξάρτησης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης. Όπως προαναφέρθηκε, η αυτοαντίληψη εκφράζει τη γνωστική πτυχή του εαυτού και η αυτοεκτίμηση τη συναισθηματική πτυχή του. Επομένως, βασικό συμπέρασμα των παραπάνω αποτελεί το γεγονός ότι οι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη (Goldenstein, 2008).

### **3.4.5. Η θεωρία του Stanley Coopersmith για την αυτοεκτίμηση**

Πολύ σημαντική συμβολή στο χώρο της αυτοεκτίμησης είχε η συμπεριφορική προσέγγιση του Coopersmith (1967). Στην θεωρία του ο Coopersmith προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των εμπειριών και της συμπεριφοράς.

Κατά τον Coopersmith (1967, οπ. αναφ. στον Παπάνη, 2011):

Με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ανθρώπου, η οποία διατηρείται συνήθως αναλλοίωτη και εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Είναι μια εσωτερικευμένη κριτική για το κατά πόσο κάποιος θεωρείται ικανός, σημαντικός, επιτυχημένος και άξιος. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας, που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό. Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, που το άτομο μεταβιβάζει σε άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του. (124).

Σύμφωνα με τη θεωρία του, τρία πράγματα καθορίζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών: η γονεϊκή ζεστασιά, τα σαφώς καθορισμένα όρια και η αξιοπρεπής μεταχείριση, ενώ έμφαση δίνεται στους μηχανισμούς εκμάθησης, που συνδέουν αυτούς τους τρεις παράγοντες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά μαθαίνουν ότι αξίζουν ως άνθρωποι, επειδή οι γονείς τους τα μεταχειρίζονται με αγάπη (Παπάνης, 2011). Επίσης, ο ίδιος διέκρινε και άλλα είδη αυτοεκτίμησης, πέραν της υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Μία κατηγορία αποτελούν τα άτομα με φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση. Σε αυτή τη κατηγορία υπάγονται εκείνοι που συμπεριφέρονται σαν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στην πραγματικότητα διακατέχονται από αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης. Αυτός ο τύπος χαρακτηρίζεται ως ψευδής, αντιφατικός ή αμυντικός. Χαρακτηριστικό αυτών των ατόμων είναι ότι διαθέτουν αυτοπεποίθηση και είναι σίγουροι για τον εαυτό τους, μια συμπεριφορά, όμως, που διαφέρει από εκείνη των ατόμων που διαθέτουν στη πραγματικότητα υψηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, περιλαμβάνει δύο τύπους, τη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 1 και τη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 2. Στη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 1 ανήκουν άτομα, τα οποία έχουν θετική αίσθηση αξίας αλλά χαρακτηρίζονται από έλλειψη ικανοτήτων. Αυτά τα άτομα νοιώθουν σίγουρα για τον εαυτό τους, αλλά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν των απαιτήσεων και των υποχρεώσεών τους. Ακόμα, νοιώθουν άξια και ικανά και θεωρούν ότι οι άλλοι δεν τους αναγνωρίζουν αυτή την αξία. Στη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 2, ισχύει το αντίθετο της περίπτωσης του τύπου 1. Το άτομο διαθέτει πολλές ικανότητες, αλλά η αίσθηση της αξίας είναι χαμηλή. Ένα

τέτοιο άτομο, προκειμένου να αποφύγει τα έντονα αισθήματα άγχους και αμφιβολίας (χαρακτηριστικά χαμηλής αυτοεκτίμησης), ασχολείται το περισσότερο χρόνο με ποικιλία δραστηριοτήτων. Τα άτομα αυτά κάποιες φορές χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, αν νιώσουν ότι απειλούνται. Κάποιες φορές διαθέτουν εμμονική διάθεση, καθώς προσπαθούν αποδείξουν την αξία τους μέσω της υπερβολικής δουλειάς ή με το να προσπαθούν να επηρεάσουν τους γύρω τους, ακόμα και με λεκτική βία, ώστε να συμβιβαστούν με τις απαιτήσεις τους (Παπάνης, 2011).

Μία ακόμη κατηγορία είναι αυτή που περιλαμβάνει άτομα με μέση αυτοεκτίμηση. Σε αυτό τον τύπο αυτοεκτίμησης ανήκει η πλειονότητα των ανθρώπων. Υπάρχει μία αντιστοιχία μεταξύ των ικανοτήτων των ατόμων αυτών και του αισθήματος της αξίας τους, με αποτέλεσμα η απόδοσή τους σε αυτά που ασχολούνται να είναι επαρκής. Στην κατηγορία της υψηλής προς μέσης αυτοεκτίμησης, ανήκουν άτομα που σε γενικές γραμμές έχουν μία καλή ποιότητα ζωής, όμως κάποιες φορές βιώνουν άγχος και ανασφάλεια. Τέλος, στη κατηγορία της μέτριας προς χαμηλής αυτοεκτίμησης ανήκουν άτομα ευάλωτα με μέτρια προς χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων και αισθήματος αξίας. Δεν είναι αισιόδοξα άτομα και συχνά τείνουν να εστιάζουν στις αδυναμίες τους και όχι στις δυνατότητές τους. Είναι αγχώδη και ανησυχούν, μήπως οι άλλοι δείξουν κριτική διάθεση απέναντί τους. Παρ' όλα αυτά μπορούν και λειτουργούν σχετικά καλά μέσα στην οικογένεια και στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Η υπερβολικά χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει υψηλή συσχέτιση με την κατάθλιψη (Παπάνης, 2011).

### **3.4.6. Η θεωρία του Nathaniel Branden για την αυτοεκτίμηση**

Άλλη μία θεωρητική προσέγγιση για την αυτοεκτίμηση είναι αυτή του Branden (1969), ο οποίος επισημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση αποτελείται από δύο αλληλένδετες πτυχές, την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση προσωπικής αξίας. Ο ίδιος τόνισε τη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της αξίας, έννοιες που αποτελούν συνιστώσες της αυτοεκτίμησης, η οποία σύμφωνα με τον ίδιο αποτελεί μία βασική ανθρώπινη ανάγκη, που καθοδηγεί και επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Από την άλλη, η έλλειψη αυτοεκτίμησης ενδέχεται να οδηγήσει το άτομο σε μία παραίσθηση αυτοεκτίμησης, σε μία ψυχολογική απάτη, που την

αποκαλεί «ψευδοαυτοεκτίμηση». Το 1994, ο Branden δημοσιεύει το σύγγραμμα του με τίτλο «Οι έξι πυλώνες της αυτοεκτίμησης», όπου εκεί ονοματίζει και αναλύει τους παραπάνω πυλώνες. Αυτοί επιγραμματικά είναι η εξάσκηση της συνειδητότητας, η εξάσκηση της αυτοαποδοχής, η εξάσκηση της υπευθυνότητας, η εξάσκηση της σκοπιμότητας, η εξάσκηση της διεκδικητικότητας και η εξάσκηση της ακεραιότητας (Παπάνης, 2011).

### **3.5. Υψηλή και Χαμηλή Αυτοεκτίμηση**

Οι δύο βασικοί τύποι αυτοεκτίμησης, που θα ασχοληθούμε στη παρούσα εργασία, είναι η υψηλή και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από παραγωγικότητα, δημιουργικότητα, φαντασία, δεκτικότητα στις προκλήσεις και αισιοδοξία (Παπάνης, 2011). Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ως επί το πλείστον ευτυχισμένα, έχουν υψηλά κίνητρα και δεν διακρίνονται από κατάθλιψη, άγχος και αρνητική διάθεση (Abdel-Khalek, 2016). Γενικά, τα παραπάνω γνωρίσματα, που αναφέρθηκαν, διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διατήρηση της καλής ψυχικής υγείας του ατόμου. Επιπρόσθετα, τα άτομα αυτά διακατέχονται από το αίσθημα της αγάπης, είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή που κάνουν και διαθέτουν το αίσθημα της χαράς και της ελπίδας (Abdel-Khalek, 2016).

Επιπρόσθετα, διαθέτουν ηγετική προσωπικότητα και ικανοποιητικές διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις (Παπάνης, 2011). Αναγνωρίζουν την αξία του άλλου, νοιάζονται για το συνάνθρωπό τους και κάνουν αρκετά πράγματα για τους άλλους, αλλά παράλληλα επιθυμούν να δέχονται την αγάπη και τη φροντίδα του άλλου (Παπάνης, 2011). Επιπρόσθετα, είναι καλοί ακροατές, διαθέτουν μεγάλο βαθμό αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης, είναι αυθόρμητοι και γνωρίζουν τα όριά τους (Παπάνης, 2011). Τις περισσότερες φορές επιμένουν στο να αναλαμβάνουν τη περάτωση δύσκολων έργων, είναι σε θέση να χειρίζονται δυσάρεστες καταστάσεις, να ανταπεξέρχονται σε δυσκολίες και είναι πιο επίμονοι μέχρι να επιτύχουν σε έναν τομέα (Abdel-Khalek, 2016). Επίσης, είναι σε θέση να αυτορυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και μπορούν να προσαρμοστούν σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (Abdel-Khalek, 2016).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ότι είναι αλτρουιστές, αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων τους και όχι άλλων ανθρώπων για να κερδίζουν την εύνοια άλλων και να φαίνονται σωτήρες (Παπάνης, 2011). Τέλος, δεν καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, σχεδιάζουν τις μελλοντικά τους σχέδια και επιτεύγματα, όπως και τις αντιδράσεις τους, θέτουν υψηλούς στόχους και δεν απελπίζονται εύκολα (Παπάνης, 2011).

Από την άλλη τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση θεωρούν τον εαυτό τους ανάξιο της προσοχής και τη φροντίδα των άλλων, επαναπαύονται και δεν επιθυμούν να αντιμετωπίσουν κάποιες καταστάσεις, είτε από έλλειψη θέλησης, είτε επειδή επιθυμούν να διατηρήσουν αυτή τη κατάσταση (Παπάνης, 2011). Επιπρόσθετα, διακατέχονται από το φόβο της απόρριψης και αναπτύσσουν μη υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, δεν είναι καθόλου διεκδικητικοί και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Παπάνης, 2011). Τις περισσότερες φορές νοιώθουν ανίκανοι, διακατέχονται από αίσθημα κατωτερότητας, συναισθηματική αστάθεια και είναι ανικανοποίητοι (Abdel-Khalek, 2016).

Επιπρόσθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την κατάθλιψη, την επιθετικότητα και τη κακή ψυχική υγεία (Abdel-Khalek, 2016). Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση επιζητούν την επιδοκίμασία του άλλου, δυσκολεύονται να επιλύσουν προβλήματα κοινωνικού περιεχομένου και είναι μυστικοπαθείς και μοιρολάτρες (Παπάνης, 2011). Επιπλέον, επιζητούν το χρήμα και τις υπερωρίες στον ακαδημαϊκό και τον επαγγελματικό τομέα, δεν αξιολογούν ορθά τις δυνατότητές τους, νοιώθουν αμήχανα όταν οι άλλοι τους επαινούν και έχουν χάσει τη ταυτότητα του εαυτού τους, καθώς υιοθετούν συμπεριφορές για να γίνουν αποδεκτοί (Παπάνης, 2011). Επίσης, πειράζουν και υποτιμούν τους άλλους, είναι ντροπαλοί, φοβούνται την αποτυχία και πολλές φορές δεν αναλαμβάνουν ρίσκα για να μην αποτύχουν και αισθάνονται ανάξιοι, ανεπαρκείς και μη αγαπητοί (Σιακαντάρη, 2011).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ότι έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνιακά προβλήματα, διακατέχονται από έντονο άγχος, μελαγχολία και αποσυντονισμό, είναι εξαρτημένοι από την οικογένειά τους, εκδηλώνουν νευρωσικές συμπεριφορές (αλκοολισμός, χαρτοπαιξία κτλ.) και βιώνουν την ανεξαρτησία ως απόρριψη, την προσφορά ως καχυποψία κ.ο.κ.



(Παπάνης, 2011). Γενικά, έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και αξιολογούν τους εαυτούς τους αρνητικά.

Ένα άτομο που ανήκει σε έναν από τους δύο τύπους αυτοεκτίμησης μπορεί να μην διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπάνης (2011) ότι δεν γίνεται ένας άνθρωπος να διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της υψηλής αυτοεκτίμησης, καθώς αυτά διαθέτει ένας ιδανικός άνθρωπος. Επομένως, ένα άτομο μπορεί να έχει κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά ή να διαθέτει κάποια από τα χαρακτηριστικά και των δύο τύπων. Η διαμόρφωση της υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί ποικίλουν από άτομο σε άτομο και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Ένας από τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης είναι η κληρονομικότητα, σε συνδυασμό με το περιβάλλον, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Robins & Trzeniewski, 2002). Άλλοι παράγοντες είναι η ηλικία και το φύλο. Όσο πιο μικρός είναι ένας άνθρωπος τόσο πιο αυξημένη είναι η αυτοεκτίμησή του και καθώς μεγαλώνει εκείνη σταδιακά μειώνεται (Robins & Trzeniewski, 2002). Τα εξωτερικά ερεθίσματα και οι εμπειρίες που βιώνουν οι άνθρωποι όταν είναι σε μικρή ηλικία δεν τους επηρεάζουν σε τέτοιο βαθμό, όπως όταν βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία. Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, οι άνδρες έχουν περισσότερο αυξημένο το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, σε αντίθεση με της γυναίκες (Robins & Trzeniewski, 2002). Επίσης, άλλος ένας παράγοντας, όπως προαναφέρθηκε, είναι η οικογένεια και ευρύτερα ο κοινωνικός περίγυρος του ατόμου. Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και για το πώς μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία του ή την αποτυχία του σε διάφορους τομείς.

Στη παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε εκτενώς με τους τύπους της υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, θα ελεγχτεί ένα οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, όσον αφορά τέσσερις υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης, τη γενική αυτοεκτίμηση, που αναφέρεται στη συνολική αντίληψη του ατόμου για την αξία του, την κοινωνική αυτοεκτίμηση, που αναφέρεται στην εικόνα του ατόμου για την ποιότητα των σχέσεων του με τους άλλους, την προσωπική αυτοεκτίμηση, που αναφέρεται στις πιο ενδόμυχες αντιλήψεις του ατόμου για τη προσωπική αυτοαξία του και τέλος, την κλίμακα

ψεύδους, που δείχνει αμυντικότητα. Η έννοια της αυτοεκτίμησης θα ερευνηθεί σε συνδυασμό με άλλες έννοιες. Θα αναφερθούμε εκτενώς σε αυτό το κομμάτι στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

### **3.6. Η Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών**

Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελεί ίσως ένα από τα πιο κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καθώς η άποψη που σχηματίζει ένα άτομο για τον εαυτό του δεν μεταβάλλεται με τη πάροδο του χρόνου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφορά του και στις επιλογές που θα κάνει (Παπάνης, 2011). Στον χώρο εργασίας, σύμφωνα με μελέτες, όπως του Brockner (1983), το εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει περισσότερο τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, έναντι των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011). Επίσης, οι Kinicky & Latack (1990) προσθέτουν ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν περισσότερο παθητικούς τρόπους αντιμετώπισης μίας αγχογόνου κατάστασης στο εργασιακό τους περιβάλλον, σε αντίθεση με τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση που εφαρμόζουν ενεργητικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης (Παπάνης, 2011). Βέβαια, δεν υπάρχει μία ξεκάθαρη άποψη εάν η αυτοεκτίμηση επιδρά αρνητικά ή θετικά στην απόδοση των ατόμων στο εργασιακό τους περιβάλλον σε σχέση, βέβαια, και με άλλες μεταβλητές (Παπάνης, 2011).

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για να φανεί η ύπαρξης σχέσης μεταξύ αυτών των παραγόντων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι μελέτες των Mossholder, Bedeian και Armenakis (1981, 1982) παρουσίασαν μία σχέση μεταξύ κάποιων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση των εργαζόμενων θεωρείται παράγοντας επίδρασης της σχέσης μεταξύ των ρόλων που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον και της εργασιακής ικανοποίησης, καθώς και τη σχέση μεταξύ της σύγκρουσης των ρόλων και της εργασιακής απόδοσης, ενώ δεν επηρεάζει τη σχέση μεταξύ της σύγχυσης των ρόλων στο εργασιακό περιβάλλον και της εργασιακής απόδοσης (Παπάνης, 2011). Επιπρόσθετα, η μελέτη των Pierce, Gardner, Dunham & Cummings (1993) παρουσίασε την επίδραση της αυτοεκτίμησης, που αναπτύσσεται στον εργασιακό χώρο, όσον αφορά την υποστήριξη που δέχονται τα άτομα από τους

συναδέλφους τους και την αλληλεγγύη που υπάρχει μεταξύ των ίδιων και των προϊστάμενων τους (Παπάνης, 2011).

Ένα από τα πιο πολυσυζητημένα εργασιακά περιβάλλοντα είναι αυτό των εκπαιδευτικών. Ο χώρος εργασίας των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο απαιτητικά περιβάλλοντα εργασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν έρχεται σε επαφή σε αυτόν τον χώρο μόνο με τους συναδέλφους του και τους προϊστάμενους του, αλλά και με τους μαθητές του και με τους γονείς, όπου ο καθένας από τη μεριά του έχει τις ανάλογες απαιτήσεις. Για αυτό το λόγο το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών θεωρείται αρκετά αγχώδης, καθώς ο ίδιος πρέπει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις όλων των εμπλεκόμενων. Επομένως, η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ίσως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, για να μπορέσει ο ίδιος να ανταπεξέλθει σε αυτόν τον εργασιακό χώρο. Ενώ, επηρεάζει σημαντικά και την αυτοεκτίμηση και ευρύτερα τη προσωπικότητα του μαθητή του. '

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και την επιρροή που ασκούν στους μαθητές τους ανάλογα με το είδος αυτοεκτίμησης τους. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αυτοεκτίμηση (Aspy, 1975· Curtis & Altman, 1977· Purkey, 1974), αναδείχθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των δασκάλων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Σίμου & Παπάνης, 2007). Το 1/3 των εκπαιδευτικών, βρέθηκε σε έρευνα, αποτελείται από άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που επηρεάζουν σημαντικά τους μαθητές τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Schwab & Iwanicki (1982a), αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλοί αυτοεκτίμηση είναι εκείνοι που βρίσκονται στην ηλικία μεταξύ 20-39 ετών και είναι κυρίως άντρες (Σίμου & Παπάνης, 2007). Αντίθετα, έχουν πραγματοποιηθεί και έρευνες (Rogers, 1969), σύμφωνα με τις οποίες, δάσκαλοι που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και της επαφής τους με τους μαθητές έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους (Mbuva, 2016). Σύμφωνα με κάποιες μελέτες (Maslach & Pines, 1977· Pines & Maslach, 1978· Young, 1978), οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν ως μέσο τη τιμωρία, δεν έχουν ιδιαίτερη υπομονή, ούτε κατέχουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης, χαρακτηρίζονται από μία δασκαλοκεντρική διδασκαλία και χρησιμοποιούν ένα

παθητικό μοντέλο διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση αφήνουν τους μαθητές τους να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο (Σίμου & Παπάνης, 2007).

Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο επικριτικοί, δεν παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, ενώ θεωρούν ότι θα έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη από τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Επιπλέον, δεν αναπτύσσουν εύκολα φιλικές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς θεωρούν ότι θα χάσουν την ανωτερότητα της θέσης τους απέναντι στα μάτια των μαθητών τους και εστιάζουν περισσότερο στις αδυναμίες τους με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα για τους εαυτούς τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Αυτή η συμπεριφορά και η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές τους έχει ως άμεσο αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοεκτίμηση αποδέχονται τους μαθητές τους και τους παρέχουν την αντίστοιχη διδασκαλία και αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους (Mbuva, 2016). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται στο πως πρέπει να αντιδράσουν σε μία ενδεχόμενη αρνητική κατάσταση, έχοντας στο μυαλό τους στο πως πρέπει να συμπεριφέρεται ένας αληθινός ή ιδανικός δάσκαλος, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοεκτίμηση (Glotova & Wilhelm, 2014). Επιπρόσθετα, οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφέρουν και ως τον τρόπο επικοινωνίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν διαθέτουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν διάφορα μέσα επικοινωνίας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς υψηλής αυτοεκτίμησης οι οποίοι θεωρούν σημαντική τη χρήση διαφόρων μέσων επικοινωνίας (Glotova & Wilhelm, 2014).

Μία ακόμη διαφορά μεταξύ στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση διαθέτουν την ικανότητα να παρακινούν τους μαθητές τους και να τους κρατούν το ενδιαφέρον ενεργό, ενώ αναπτύσσουν και διάλογο μαζί τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Glotova & Wilhelm, 2014). Επιπλέον, οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοεκτίμηση ενθαρρύνουν τους μαθητές τους και θέλουν να είναι οι μαθητές τους ανεξάρτητοι, τους αποδέχονται ακόμα και όταν εκείνοι αποτυγχάνουν και τονίζουν τα δυνατά σημεία τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Επίσης, σέβονται τους μαθητές του

και διαμορφώνεται μία αμοιβαία εμπιστοσύνη και γενικά οι μαθητές αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα ως προς τους δασκάλους τους (Σίμου & Παπάνης, 2007).

Επομένως, η αυτοεκτίμηση των δασκάλων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική διαδικασία και στη προσωπικότητα των μαθητών. Αλλά, η ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης είναι σημαντική, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν και άλλα άτομα στον εργασιακό τους χώρο, όπως τους γονείς και τους συναδέλφους. Η ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης ενδεχομένως να επιφέρει προβλήματα στην επικοινωνία με αυτά τα άτομα και γενικά να κυριαρχεί το άγχος και τελικά να οδηγήσει στην επαγγελματική εξάντληση του ατόμου. Όμως, όπως προαναφέρθηκε κυρίαρχη είναι η επιρροή τους στους μαθητές. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι στον εργασιακό χώρο του σχολείου που ίσως να είναι υπαίτιοι για τη διαμόρφωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και αυτοί είναι: α) η έλλειψη καθαρότητας στις προσδοκίες, β) η έλλειψη ασφάλειας, γ) τα συναισθήματα απομόνωσης, δ) τα συναισθήματα ανεπαρκούς υποστήριξης, ε) η έλλειψη αναγνώρισης, στ) η πειθαρχία και η αντιμετώπιση των μαθητών, ζ) η έλλειψη ανατροφοδότησης της προόδου των μαθητών, η) η έλλειψη σημαντικών στόχων, θ) η γνώση των προσωπικών περιορισμών και ι) η έλλειψη ενός περιβάλλοντος φροντίδας και περιποίησης (Σίμου & Παπάνης, 2007). Κάποιοι αν όχι όλοι από αυτούς τους λόγους επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Καταληκτικά, η εργασιακή αυτοεκτίμηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός ανθρώπου και ενδεχομένως να επηρεάζει και άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του και του χαρακτήρα του. Όπως αναφέρει και ο Παπάνης (2011) η εργασιακή αυτοεκτίμηση αποτελεί μέρος της συνολικής αυτοεκτίμησης. Επίσης, η αυτοεκτίμηση ευρύτερα, αλλά και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών συνδέεται και με την αυτοαντίληψή τους και με την αυτοεικόνα τους, καθώς εάν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους εαυτούς τους και δεν τους αξιολογούν ορθά, τότε θα αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επαγγελματική τους καριέρα ως εκπαιδευτικοί (Mbuva, 2016). Επομένως, η αυτοεκτίμηση ευρύτερα και ειδικότερα στον χώρο εργασίας αποτελεί μία αρκετά ενδιαφέρουσα έννοια και αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω.

Η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί κυρίως στην αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους, καθώς αποτελεί ένα θέμα που άπτεται συζήτησης και έρευνας. Οι ειδικοί παιδαγωγοί εργάζονται και συμμετέχουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον, το οποίο αποτελείται, πέραν όσων ατόμων αναφέρθηκαν παραπάνω, και από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του ειδικού παιδαγωγού και να του προκαλέσει στρες, άγχος και τελικά εξάντληση. Επιπλέον, όπως και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, έτσι και ο ειδικός παιδαγωγός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του και η δική του προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

### 4.1. Αποσαφήνιση του όρου Επαγγελματική Εξουθένωση

Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης έκανε την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια και πολλοί επιστήμονες του χώρου προσπαθούν να κατανοήσουν και να αποσαφηνίσουν το παρόν σύνδρομο. Επί της ουσίας, το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης αναφέρεται στην ψυχική εξάντληση του ατόμου που οφείλεται στο επάγγελμά του και γίνεται αντιληπτό στον χώρο εργασίας του και ευρύτερα στη ζωή του. Αποτελεί μία αρνητική ψυχολογική εμπειρία για το άτομο που την βιώνει, καθώς αναπτύσσονται αρνητικά συναισθήματα και πολλές φορές μπορεί να επιφέρει και επιπτώσεις στο σώμα του και στον οργανισμό του ευρύτερα. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες για να δοθεί ένας ορισμός για την Επαγγελματική Εξουθένωση, καθώς υπήρχε μία έντονη διαφωνία. Επίσης, έπρεπε να γίνει σαφής και η διάκριση του όρου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με το εργασιακό άγχος και την κατάθλιψη, καθώς παρατηρούταν μία σύγχυση μεταξύ αυτών των όρων.

Το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης χαρακτηρίζεται ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο, καθώς έπληξε ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων. Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση», που στα αγγλικά αποδίδεται με τη λέξη «burnout», έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Η χρήση του όρου έγινε, αρχικά, για να εκφραστεί το παρόν σύνδρομο, που βίωναν επαγγελματίες του χώρου υγείας και έπειτα, έγινε ευρέως γνωστό. Άλλες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το σύνδρομο είναι οι «professional burnout», «job burnout» και «burnout syndrome». Η κυριολεκτική σημασία του όρου «burnout» είναι, σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1974), η απανθράκωση (Χατζηπέμου, 2016). Συγκεκριμένα, ετυμολογικά ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» στα αγγλικά μεταφράζεται ως «αναλώνομαι προοδευτικά εκ των ένδον, μέχρι το σημείο της απανθράκωσης» (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001, 399). Η λέξη burnout αποτέλεσε αργό μεταξύ των αθλητών και συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε την

δεκαετία του 1930 για να δηλώσει την εξάντληση που βίωναν οι αθλητές μετά από τις καλές επιδόσεις που κατέγραφαν και εν συνεχεία δεν μπορούσαν να αποδώσουν όπως θα ήθελαν στον αγωνιστικό τομέα (Χατζηπέμου, 2016). Επιπλέον, το 1960 ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει τα αρνητικά αποτελέσματα της χρόνιας χρήσης ναρκωτικών ουσιών, σύμφωνα με τον Pederson (οπ. αναφ. στη Τζίμα, 2014). Ενώ, το 1961 ο όρος χρησιμοποιήθηκε και σε ένα μυθιστόρημα του Γκριν, όπου περιγράφει την απογοήτευση και την εξάντληση ενός αρχιτέκτονα λόγω της δουλείας του, την οποία εγκαταλείπει και καταφεύγει στην αφρικανική ζούγκλα (Τζίμα, 2014).

Η χρήση του όρου «burnout» με την σημερινή σημασία της έννοιας, αναδείχθηκε από τον Κλινικό Ψυχολόγο Herbert Freudenberger, το 1974. Ο Freudenberger διεξήγαγε έρευνα, στην κλινική αποτοξίνωσης όπου ο ίδιος εργαζόταν και παρατήρησε ότι το προσωπικό της κλινικής εμφάνιζε συμπτώματα του συνδρόμου (Montero-Marín, García-Campayo, Mosquera Mera, & López del Hoyo, 2009). Τα συμπτώματα αυτά διέφεραν στο κάθε άτομο. Γενικά, παρατηρήθηκε ότι ως συμπτώματα σωματικής εξάντλησης παρουσιάζονταν το τρέμουλο, ο πονοκέφαλος, γαστρεντερολογικά προβλήματα, δύσπνοια και αϋπνία, ενώ παρουσίαζαν και συμπεριφορικά συμπτώματα (ήταν ευέξαπτοι, ανήμποροι και κάποιοι δεν ήταν μετριόφρονες ως προς τις ικανότητές τους) (Χατζηπέμου, 2016). Ο Freudenberger θεωρεί ως βασική αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης, την φιλοδοξία και την υπερβολική προσδοκία για την πραγματοποίηση μη ρεαλιστικών στόχων (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Το 1980 ο ίδιος περιέγραψε το παρόν σύνδρομο ως «μία κατάσταση κούρασης και απογοήτευσης που επέρχεται όταν αφοσιώνεσαι σε έναν σκοπό, σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής και όταν δεν επέρχεται η αναμενόμενη ανταμοιβή» (Τζίμα, 2014, 8).

Ένας πρώτος ορισμός, που θα μπορούσε να αναφέρεται σε όλα τα επαγγέλματα και όχι μόνο στα επαγγέλματα υγείας, δόθηκε από τους Maslach & Jackson (1986), όπου η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται «ως μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης η οποία είναι αποτέλεσμα της μακροχρόνιας συμμετοχής σε εργασιακές καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές» (Greenglass, 2008,109). Επίσης, το 1982, η Maslach όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως «ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου, ο εργαζόμενος παύει να έχει ενδιαφέρον και θετικά συναισθήματα για τους



πελάτες ή ασθενείς, δεν είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του και αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του» (Χατζηπέμου, 2016, 18). Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1986), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα ψυχολογικό φαινόμενο και διακρίνεται στις εξής διαστάσεις, οι οποίες θα αναλυθούν εκτενώς παρακάτω: α) την συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση και γ) την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων (Montero-Marín et al., 2009).

Γενικά, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μία κατάσταση που εμφανίζεται απροειδοποίητα, η εξέλιξή της είναι αργή και διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να γίνει αντιληπτή και σε κάποιες περιπτώσεις όχι. Κάποιοι ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης επισημαίνουν τα ψυχικά συμπτώματα του συνδρόμου που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του εργαζομένου (Τζίμα, 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Schaufeli & Buunk (1996), ορίζεται ως «η αίσθηση μειωμένης επίτευξης και απόδοσης το οποίο δεν οφείλεται σε ανικανότητα του εργαζομένου αλλά στην αρνητική του στάση και συμπεριφορά» (Τζίμα, 2014, 9). Επίσης, από κάποιους η επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως μία διαδικασία, όπου με τη πάροδο του χρόνου οι εργαζόμενοι αλλάζουν την συμπεριφορά τους, νοιώθουν απογοητευμένοι από την επίδοσή τους στο επάγγελμά τους, με αποτέλεσμα να διαψεύδονται οι προσδοκίες και οι στόχοι τους. Επιπρόσθετα, οι Pines & Aronson (1998) αναφέρονται στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ως «μία κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και νοητικής εξάντλησης μετά από μια μακροχρόνια εμπλοκή του ατόμου σε μία κατάσταση αρκετά απαιτητική» (Χατζηπέμου, 2016, 14). Το άτομο που πάσχει από το σύνδρομο βιώνει συναισθηματική εξάντληση, όπου παρουσιάζει αρνητικά συναισθήματα, νοητική εξάντληση, όπου αναπτύσσει μη αποδεκτές συμπεριφορές απέναντι στον εαυτό του και στην εργασία του, και φυσική εξάντληση, όπου παρουσιάζει σωματικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Χατζηπέμου, 2016).

Ένας άλλος ορισμός δόθηκε από τους Edelwich & Brodsky (1980), όπου περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως «μία προοδευτική διαδικασία αποϊδανικοποίησης της πραγματικότητας που δεν ανταποκρίνεται στους υψηλούς στόχους και τα ιδανικά του επαγγελματία» (Χατζηπέμου, 2016, 15). Θεωρούν ότι το σύνδρομο αυτό οφείλεται στην ύπαρξη άγχους που έχει συσσωρευτεί με τον καιρό και επηρεάζει ψυχικά τον εργαζόμενο, ο οποίος νοιώθει εξαντλημένος, πιεσμένος και

δεν μπορεί να ανταπεξέλθει περαιτέρω στον εργασιακό του χώρο. Ο Cherniss (1980) επισημαίνει τη σημασία του εργασιακού περιβάλλοντος του ατόμου και ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως «τις αρνητικές προσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν με τη πάροδο του χρόνου σε επαγγελματίες που εργάζονται σε απαιτητικά επαγγέλματα και σε επαγγέλματα που προκαλούν συναισθηματική ένταση» (Χατζηπέμου, 2016, 16). Επίσης, ο ίδιος επισημαίνει ότι οι αλλαγές που υπήρξαν στο κοινωνικό γίγνεσθαι συνέβαλαν στην εμφάνιση και την αύξηση του συνδρόμου. Στο ίδιο κλίμα, ο Harrison (1978,1985) εστιάζοντας στο κοινωνικό περιβάλλον του εργαζόμενου, ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως «αποτέλεσμα της αρνητικής ανατροφοδότησης που λαμβάνει το άτομο από την αλληλεπίδρασή του με το εργασιακό του περιβάλλον, δηλαδή το εργασιακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και ελάχιστα ενισχυτικό» (Χατζηπέμου, 2016, 17). Επιπρόσθετα, πολλοί ορισμοί για την παρούσα έννοια επισημαίνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα της μείωσης των προσδοκιών του εργαζόμενου και της απογοήτευσης που αισθάνεται για τον φορέα που εργάζεται.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι περίπλοκο και ορισμοί που έχουν δοθεί για την παρούσα έννοια ποικίλουν, όπως ποικίλουν και οι απόψεις των ερευνητών για το συγκεκριμένο θέμα. Αυτή η ανομοιομορφία απόψεων ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες και αίτια που μελετούνται κάθε φορά από τους ερευνητές. Σημαντικό και αξιοσημείωτο αναφοράς, θεωρείται το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο. Οι Iacovides, Fountoulakis, Moysidou και Ierodiakonou (1997), αναφέρουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής κούρασης του εργαζομένου, αλλά αποτελεί ένα κλινικό σύνδρομο που παρουσιάζει νευρωτικά χαρακτηριστικά. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί μία σταδιακά ανεπτυγμένη διαδικασία που προκύπτει από τη χρήση των αναποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του εργαζόμενου (Gil-Monte, 2005). Ο εργαζόμενος συνήθως αναπτύσσει κάποιες στρατηγικές για να μπορέσει να αντιμετωπίσει το εργασιακό άγχος, αλλά εάν αυτές δεν λειτουργήσουν επιθυμητά, τότε ο ίδιος βιώνει έντονο στρες και απογοήτευση και επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, κατανοεί ότι υπάρχει μία σημαντική απόκλιση μεταξύ των προσπαθειών που έκανε και των αποτελεσμάτων του, καθώς και μεταξύ των επενδύσεων που έκανε και των ανταμοιβών που έλαβε στην εργασία

του. Οι προσπάθειες του που καταβάλλει καθημερινά στο εργασιακό του περιβάλλον δεν ανταμείβονται, καθώς ο εργαζόμενος δεν δέχεται την απαραίτητη αναγνώριση από τον εργοδότη του, με αποτέλεσμα την εμφάνιση του συνδρόμου.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω υπάρχει μία ποικιλία απόψεων για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην προσπάθεια σύντημησης των παραπάνω απόψεων ο Παπαναθανασίου (2012) συγκέντρωσε τα βασικά στοιχεία του συνδρόμου, τα οποία είναι: α) η επαγγελματική εξουθένωση αφορά άτομα ή οργανισμούς, β) επηρεάζει το ψυχολογικό τομέα (συναίσθημα, στάσεις, προσδοκίες, κίνητρα), γ) έχει αρνητικές επιπτώσεις και επηρεάζει την υγεία του ατόμου, δ) βιώνεται ως αρνητική εμπειρία, ε) παρουσιάζεται και σε υγιή άτομα, τα οποία δεν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα υγείας και στ) η απόδοση και η παραγωγικότητα των ατόμων είναι μειωμένη.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται είτε στον ίδιο τον επαγγελματία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προσωπικότητα, κίνητρα κ.α.), είτε στο επάγγελμά του και στις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό του χώρο (χαμηλοί μισθοί, συναδελφικές σχέσεις, απαιτητική δουλειά κ.α.). Στη παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τον ίδιο τον επαγγελματία και την προσωπικότητά του.

#### **4.1.1. Διάκριση επαγγελματικής εξουθένωσης, εργασιακού άγχους και κατάθλιψης**

Προτού προχωρήσουμε, αξιοσημείωτο είναι να αποσαφηνιστεί η σύγχυση που επικρατεί μεταξύ των εννοιών της επαγγελματικής εξουθένωσης, του εργασιακού άγχους και της κατάθλιψης. Η ύπαρξη εργασιακού άγχους αποτελεί συχνό φαινόμενο στις σύγχρονες κοινωνίες. Όλο και περισσότεροι εργαζόμενοι βιώνουν άγχος καθημερινά, καθώς οι συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας τους δεν είναι και οι πλέον κατάλληλες. Το άγχος, σύμφωνα με τον Greenglass, παρουσιάζεται ως ένα παροδικό συναίσθημα, του οποίου βασικά συμπτώματα στο άτομο είναι η ένταση, η ανησυχία και η νευρικότητα, και είναι αποτέλεσμα του έντονου στρες (Παπαθανασίου, 2012). Η κατάσταση του άγχους συνδέεται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, παρόλα αυτά δεν ταυτίζονται. Σημαντικό

χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί αυτές τις δύο έννοιες αποτελεί η διάρκεια παραμονής της κάθε κατάστασης στο άτομο. Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζει περισσότερη διάρκεια παραμονής, με αποτέλεσμα το άτομο να μην δύναται να προσαρμοστεί στο εργασιακό του περιβάλλον, ενώ από την άλλη το άγχος, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί ένα παροδικό φαινόμενο (Schaufeli & Enzmann, 1998). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική εξουθένωση παρατηρείται σε άτομα που από την αρχή της εργασιακής τους πορείας έχουν θέσει υψηλούς στόχους και προσδοκίες και όταν αυτά δεν επιτυγχάνονται, απογοητεύονται, ενώ αντίθετα το εργασιακό άγχος παρατηρείται σε άτομα που δεν έχουν τόσο υψηλές βλέψεις και στόχους σε κάποιες περιόδους της επαγγελματικής τους πορείας (Pines, 1993). Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση, που παρατηρείται και σε άτομα με έντονο εργασιακό άγχος, αλλά επιπλέον, παρατηρούνται και αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου (Maslach, 1993). Αξιοσημείωτη θεωρείται η άποψη του Κάντα (1996), ο οποίος επισημαίνει μία συνάφεια μεταξύ του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι εάν η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ένα εργαζόμενο άτομο οφείλεται σε ατομικούς παράγοντες, τότε είναι μορφή επαγγελματικού άγχους (Χατζηπέμου, 2016).

Επιπλέον, επικρατεί και μία σύγχυση μεταξύ των όρων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της κατάθλιψης. Η κατάθλιψη ορίζεται ως «ένα σύνολο από αρνητικά συναισθήματα, αυτοκαταστροφικές σκέψεις, συναισθηματική κόπωση και κοινωνική παραίτηση» (Παπαθανασίου, 2012, 21). Η παρουσία της κατάθλιψης στον εργασιακό χώρο χαρακτηρίζεται ως επαγγελματική κατάθλιψη και μελετάται υπό το πρίσμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και για αυτό το λόγο εμφανίζει κοινά στοιχεία με το σύνδρομο. Όμως, διαφοροποιείται από αυτό, καθώς «η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, ενώ η κατάθλιψη έχει κλινικό χαρακτήρα που αντανακλά τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματα ενός ανθρώπου» (Παπαθανασίου, 2012, 22). Δηλαδή, η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται άμεσα με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ η κατάθλιψη εμφανίζεται και πέρα από αυτό και αποτελεί μία σημαντική αρνητική κατάσταση, όπου το άτομο χρειάζεται περαιτέρω βοήθεια. Βέβαια, όταν το άτομο εμφανίζει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης και δεν μπορεί ή δεν είναι σε θέση να καταπολεμήσει το σύνδρομο, τότε μπορεί να εμφανίσει και στοιχεία κατάθλιψης.

## 4.2. Το Θεωρητικό Μοντέλο της Maslach (Οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης)

Τα μοντέλα που αναφέρονται στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα και τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα. Τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται στο γεγονός ότι οι εργαζόμενοι θέτουν υψηλούς στόχους και προσδοκίες και έπειτα απογοητεύονται από τις επαγγελματικές συνθήκες και τη πραγματικότητα, που επικρατεί. Τέτοια μοντέλα είναι το μοντέλο του Meier, το υπαρξιακό μοντέλο της Pines κ.α. Τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον. Σε αυτή τα κατηγορία ανήκουν το μοντέλο του Cherniss, το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach, το μοντέλο της συναισθηματικής υπερεμπλοκής του Leiter, το μοντέλο της έλλειψης ανταπόδοσης του Buunk & Schaufeli κ.α. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε εκτενώς στο θεωρητικό μοντέλο της Maslach.

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αυτός της Maslach, σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει ως επίπτωση την εξάντληση του ατόμου σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο. Η προσέγγισή της είναι ψυχοκοινωνική, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον (Kokkinos, 2006). Υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον. Τα άτομα που εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση βιώνουν έντονο άγχος και επηρεάζονται συναισθηματικά και ψυχικά, λόγω των συνθηκών που επικρατούν στον χώρο εργασίας. Σύμφωνα με το μοντέλο, «ο εργαζόμενος που έχει επενδύσει συναισθηματικά στην εργασία του όταν έχει να αντιμετωπίσει δυσκολίες που προκύπτουν από το εργασιακό του περιβάλλον, χρειάζεται να έχει ανεπτυγμένες στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών, ένα δυνατό υποστηρικτικό πλαίσιο (κοινωνική υποστήριξη) και ενεργό ατομικό ρόλο» (Χατζηπέμου, 2016, 32). Οι παραπάνω δομές υποστήριξης βοηθούν το άτομο να ανταπεξέλθει των δυσκολιών και των απαιτήσεων που ανακύπτουν και όταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι

μειωμένες τότε οι δυσκολίες αυτές και τα προβλήματα καταβάλλουν το άτομο και αυτό οδηγεί στην εξουθένωσή του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να επιρρίπτει τις ευθύνες της κατάστασής του στους αποδέχοντες των υπηρεσιών τους (πελάτες) και παύει να ενδιαφέρεται για αυτούς (Χατζηπέμου, 2016). Έτσι, σύμφωνα με τους Maslach & Goldberg (1998), φαίνεται το άτομο να χάνει το ενδιαφέρον του, υπάρχει μία μείωση της συμμετοχής του στο εργασιακό περιβάλλον, δυσλειτουργεί και απομακρύνεται από τους πελάτες του, ώστε να διασφαλιστεί ο ίδιος (Χατζηπέμου, 2016).

Το θεωρητικό μοντέλο της Maslach αποτελείται από τρεις διαστάσεις, οι οποίες εμφανίζονται σταδιακά στο άτομο που έχει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης: την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το αίσθημα μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (Montero-Marin et al., 2009). Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) σχετίζεται με την πίεση που νοιώθει ο εργαζόμενος και με την μείωση των συναισθημάτων του (Lee & Ashforth, 1991· Τζίμα, 2014). Τα άτομα που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενέργειας, ένταση, άγχος, σωματική κόπωση, έλλειψη διάθεσης και αϋπνία, με αποτέλεσμα να μην μπορεί ο εργαζόμενος να αποδώσει στον εργασιακό του χώρο (Lee & Ashforth, 1991· Τζίμα, 2014). Σύμφωνα με τον Κάντα (1996) το άτομο αυτό βιώνει έντονα το αίσθημα του φόβου, όταν πρόκειται να πάει στο εργασιακό του περιβάλλον (Τζίμα, 2014). Η κούραση που αισθάνεται ο εργαζόμενος τον επηρεάζει αρνητικά, καθώς δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει των υποχρεώσεων του και των καθηκόντων του, σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (οπ.αναφ. στην Τζίμα, 2014). Χρησιμοποιώντας ως μηχανισμό άμυνας την απομόνωση, το άτομο αυτό βιώνει την μοναξιά και χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας ή από λανθασμένη μορφή επικοινωνίας, καθώς όταν προσεγγίσει ένα άτομο είναι επιθετικός (Δεληγάς, 2010). Επομένως, η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται άμεσα με την ψυχολογική και φυσική κόπωση και κατάπτωση του οργανισμού.

Η αποπροσωποποίηση (depersonalization) ως όρος αναφέρεται στην απομάκρυνση του ατόμου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και έκφραση μίας επιθετικής και κυνικής στάσης (Τζίμα, 2014). Η αποπροσωποποίηση συνδέεται με την έννοια της αντιμετώπισης προς τους άλλους ανθρώπους, καθώς ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει

τους πελάτες του ως αντικείμενα ή αριθμούς και όχι ως άτομα, τους συμπεριφέρεται επιθετικά και απρεπώς, εξαιτίας της έντονης συναισθηματικής φόρτισης που τον διακατέχει (Δεληγάς, 2010· Lee & Ashforth, 1991). Οι Ashforth και Lee (1990) υποστηρίζουν ότι η αποπροσωποποίηση συνιστά μία μορφή αμυντικής συμπεριφοράς, που ορίζεται ως ένα είδος αντιδραστικών και προστατευτικών ενεργειών με σκοπό την αποφυγή μιας ανεπιθύμητης κατάστασης ή την εξάλειψη μιας αντιληπτής απειλής (Lee & Ashforth, 1991). Έτσι, η αποπροσωποποίηση προηγήθηκε της συσχέτισης με την ψυχολογική καταπόνηση και την καταστροφή ως μέθοδο αντιμετώπισης και εντοπίζεται και συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση. Η παρουσία και των δύο εννοιών στο άτομο επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα και δημιουργούν στον εργαζόμενο αισθήματα αποτυχίας.

Το αίσθημα των μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων (αναποτελεσματικότητα) αναφέρεται στη στάση του εργαζόμενου να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του και να τον υποτιμά, όσον αφορά την εργασία του και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Τζίμα, 2014). Σύμφωνα με τον Κάντα (1996) οι εργαζόμενοι νοιώθουν έντονο το αίσθημα της λύπης και της απογοήτευσης για τα αποτελέσματα της δουλειάς του, ενώ εμφανίζουν και πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση (Τζίμα, 2014). Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων εκφράζεται με μειωμένη απόδοση και παραίτηση από κάθε προσπάθεια αποτελεσματικού χειρισμού των προβλημάτων των ατόμων (Maslach, 2003). Το άτομο που βιώνει αυτή τη κατάσταση, συνήθως, κρίνει αρνητικά τον εαυτό του και τη δουλειά του. Όταν το άτομο νοιώθει αρνητικά για τον εαυτό του, τότε σιγά σιγά εγκαταλείπει την εργασία του ή αναζητάει βοήθεια (Τζίμα, 2014). Στο μοντέλο οι τρεις διαστάσεις συνυπάρχουν και παρουσιάζουν μία εξελικτική πορεία. Σύμφωνα με την Καλαντζή (2007), το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί η συναισθηματική εξάντληση και τα άλλα δύο έπονται, αν και κάποιοι υποστηρίζουν ότι η αποπροσωποποίηση αποτελεί βασικό αμυντικό μηχανισμό του ατόμου, που προηγείται των άλλων δύο.

Στη πορεία μελέτης του παρόντος μοντέλου, κάποιοι ερευνητές πρότειναν την αλλαγή των δύο από τις τρεις έννοιες. Η έννοια της αποπροσωποποίησης μετονομάστηκε σε «κυνισμό» και η έννοια της έλλειψης των προσωπικών επιτευγμάτων μετονομάστηκε σε «μειωμένη αποτελεσματικότητα» ή «αναποτελεσματικότητα». Όμως,

παρατηρήθηκαν κάποιες ασάφειες με τους συγκεκριμένους όρους και διατηρήθηκαν ως επί των πλείστον οι πρώτοι όροι που είχαν δοθεί.

### **4.3. Αιτιακοί παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Η διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνει τις αιτίες και τους παράγοντες που μπορεί να δημιουργούν το εν λόγω φαινόμενο. Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το παρόν ζήτημα και έχουν δοθεί πολλές απόψεις για το ποιοι αποτελούν τους αιτιακούς παράγοντες του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι περισσότερες μελέτες επισημαίνουν ότι οι δύο βασικοί αλληλεπιδραστικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου και το περιβάλλον εργασίας (Δημητρόπουλος & Φιλίππου, 2008). Σύμφωνα με την Maslach et al. (2001) κάποιες από τις αιτίες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι απαιτητικές συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας, καθώς οι εργαζόμενοι επιβάλλεται να είναι μονίμως συγκεντρωμένοι και να μεταχειρίζονται ευπρεπώς τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, υπάρχει αρκετή χρονική πίεση, οι ρόλοι που έχει ο καθένας στο εργασιακό περιβάλλον δεν σημασιοδοτούνται ορθά και, συχνά, η εργασία αποφέρει μειωμένες απολαβές, ενώ χαρακτηρίζεται και από μονοτονία και περιορισμένες δυνατότητες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Vlachou (1987), κάποιιοι από τους βασικούς αιτιακούς παράγοντες που βασίζονται κυρίως σε ατομικά κριτήρια είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι ενδοατομικοί παράγοντες, οι διαπροσωπικοί παράγοντες και οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες (Τζίμα, 2014).

Άλλη μία διάκριση των παραγόντων εμφάνισης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης πραγματοποιείται από την Chang (2009), η οποία επισημαίνει ως βασικούς παράγοντες τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και τους παράγοντες συναλλαγής. Από την άλλη, ο Cedoline (1982) αναφέρεται σε έξι παράγοντες που έχουν επισημανθεί περισσότερο σε συναφείς έρευνες, οι οποίοι είναι: α) η έλλειψη ελέγχου, σύμφωνα με την οποία οι εργαζόμενοι τείνουν να συμμετέχουν όλο και λιγότερο στη λήψη αποφάσεων, β) η έλλειψη ανατροφοδότησης και επικοινωνίας, γ) ο υπερβολικός ή ο μειωμένος φόρτος εργασίας, καθώς στην πρώτη περίπτωση τα άτομα βιώνουν την ψυχική και σωματική εξάντληση, ενώ στη δεύτερη αναπτύσσουν



σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της ανίας, δ) η πέραν του δέοντος αλληλεπίδραση των ατόμων του ίδιου εργασιακού περιβάλλοντος (πολλές συναντήσεις-meeting για θέματα που αφορούν την εργασία), ε) η ασάφεια των ρόλων και στ) οι ατομικοί παράγοντες (Beheshtifar & Omidvar, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με την Παππά (2006) οι παράγοντες διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες, τους προσωπικούς, τους δημογραφικούς, τους οργανωσιακούς και τους διαπροσωπικούς παράγοντες.

#### **4.3.1. Προσωπικοί Παράγοντες**

Οι προσωπικοί παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η ύπαρξη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, με τη προσωπικότητά του και με τον ψυχικό του τομέα. Σύμφωνα με τους Pierce & Molloy (1990), σημαντική θεωρείται το είδος της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς όσο πιο ισχυρή και δυναμική είναι μία προσωπικότητα, τόσο λιγότερο επιρρεπές είναι το άτομο για να εμφανίσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Τζίμα, 2014). Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι τα άτομα που είναι πολύ καλά στη δουλειά τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν το σύνδρομο, καθώς επιδιώκουν την επίτευξη όλων των στόχων που έθεσαν, με αποτέλεσμα να αγχώνονται και να βιώνουν συναισθηματική, ψυχική και σωματική εξάντληση (Τζίμα, 2014). Επίσης, η μειωμένη ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, όπως είναι η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν ενδείξεις επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα των Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλου (2007), η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων συνδέεται σημαντικά με την συναισθηματική εξάντληση του εργαζόμενου. Επίσης, οι Mearns & Cain (2003), μετά από έρευνα που διεξήγαγαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη αυξημένου εργασιακού άγχους αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016). Ενώ, ο Βασιλόπουλος (2012), στην έρευνά του συμπέρανε ότι η ανάπτυξη κοινωνικού άγχους επιδρά αρνητικά στο άτομο με αποτέλεσμα την εμφάνιση του συνδρόμου.

Επίσης, η παρουσία νευρωτικού και εσωστρεφούς τύπου προσωπικότητας, το καταθλιπτικό συναίσθημα, η απόδοση ατομικής ευθύνης στη συμπεριφορική διαταραχή και η χρήση τιμωρητικών πρακτικών ως στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016). Επιπλέον, η παρουσία υψηλών κινήτρων και μη ρεαλιστικών προσδοκιών θεωρείται ότι σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς το άτομο οδηγείται πιο εύκολα στη ματαίωση (Schaufeli & Enzmann, 1998). Τέλος, η μειωμένη ικανότητα προσαρμογής στην εργασία και η απόδοση των γεγονότων που συμβαίνουν στον χώρο εργασίας σε εξωγενείς παράγοντες (τύχη) καθιστά το άτομο πιο επιρρεπές στην επαγγελματική εξουθένωση.

### **4.3.2. Δημογραφικοί Παράγοντες**

Στην κατηγορία των δημογραφικών παραγόντων συγκαταλέγονται η ηλικία, το φύλλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση κ.α. Όσον αφορά την ηλικία, κυριαρχεί μία αντίθεση απόψεων, καθώς κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα άτομα που βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία, εξαιτίας των πολλών χρόνων παραμονής τους στον επαγγελματικό τομέα, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι που είναι μικρότεροι σε ηλικία, βιώνουν εντονότερα το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς εμφανίζουν λιγότερα πείρα σε σχέση με τους συναδέλφους τους και αυτό λειτουργεί αρνητικά (Τζίμα, 2014). Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, οι έρευνες φαίνεται να μην συμφωνούν μεταξύ τους. Σε άλλες έρευνες οι γυναίκες εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, σε άλλες έρευνες οι άνδρες, ενώ σε κάποιες δεν παρατηρείται κάποια διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Αυτή η πολυμορφία απόψεων οφείλεται σε πολλούς λόγους και κυρίως στη σύνδεσή του με άλλες μεταβλητές, όπως είναι τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, η ηλικία, κτλ. (Χατζηπέμου, 2016).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον δημογραφικό παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, σύμφωνα με την έρευνα των Νομικού, Ρώμπα & Μήταλα (2010), που βασιζόταν σε εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε ότι οι άγαμοι ή οι διαζευγμένοι

εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης από τους παντρεμένους. Οι περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν βασιζόμενες σε αυτόν το συγκεκριμένο τομέα επέφεραν παρόμοια αποτελέσματα. Τέλος, και άλλα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το επίπεδο εκπαίδευσης και η μόρφωση σχετίζονται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **4.3.3. Οργανωσιακοί Παράγοντες**

Οι οργανωσιακοί παράγοντες σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον του εργαζομένου. Τέτοιοι παράγοντες είναι η δομή, το σύστημα διοίκησης, η κατανομή των ρόλων (σύγκρουση και ασάφεια ρόλων), οι εργασιακές συνθήκες, ο φόρτος εργασίας, η υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικές απολαβές, η αξιολόγηση που δέχεται ο εργαζόμενος και οι εργασιακές απαιτήσεις (Χατζηπέμου, 2016). Επίσης, σε αυτούς τους παράγοντες ανήκουν και το έλλειμμα δικαιοσύνης και ισότητας, που νοιώθουν οι εργαζόμενοι, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εργαζόμενους και η έλλειψη εργασιακής αυτονομίας. Σύμφωνα με την Chang (2009) κάποιοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, όσον αφορά συγκεκριμένα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι: το σύστημα διοίκησης και η έλλειψη υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους ανώτερους φορείς, οι εργασιακές απαιτήσεις και οι έλλειψη οικονομικών απολαβών, η έλλειψη αυτονομίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, οι κακές συνθήκες εργασίας, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις αίθουσες και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου ευρύτερα.

Όσον αφορά τον παράγοντα της σύγκρουσης και της ασάφειας των ρόλων, που θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εργαζόμενοι σε πολλές περιπτώσεις δεν γνωρίζουν ποιος είναι ο ρόλος τους σε ένα εργασιακό περιβάλλον και τι περιμένουν οι άλλοι από αυτόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι αξίες και οι στόχοι του εργαζομένου να αντιτίθενται με αυτούς του εργασιακού του περιβάλλοντος, γεγονός που επηρεάζει την προσαρμογή του σε αυτό. Επιπρόσθετα, ο φόρτος εργασίας αναφέρεται στις αυξημένες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, οι δύσκολες εργασιακές

συνθήκες, ο μεγάλος όγκος δουλειάς, τα εξαντλητικά ωράρια κ.α. Επίσης, το έλλειμμα δικαιοσύνης και ισότητας αναφέρεται στο πως αισθάνεται το άτομο για τον οργανισμό που εργάζεται, για το πώς αντιμετωπίζεται από αυτόν. Όταν ο εργαζόμενος αντιμετωπίζεται με αυταρχικό, μεροληπτικό και άσχημο τρόπο και αισθάνεται ότι υπάρχει έλλειψη σεβασμού προς τον ίδιο, τότε βιώνει αρνητικά συναισθήματα και επέρχεται η εξάντληση.

Επιπρόσθετα, άλλος ένας οργανωσιακός παράγοντας που σχετίζεται με τη παρουσία του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης του ατόμου είναι η επιμόρφωση (Χατζηπέμου, 2016). Άτομα με επιμορφωτικά κενά, πέραν του ότι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στο εργασιακό τους καθήκον, αισθάνονται μειονεκτικά προς τους άλλους, νοιώθουν ότι αντιμετωπίζονται διαφορετικά, γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις ισχύει, με αποτέλεσμα να επέρχεται η συναισθηματική εξάντληση. Τέλος, άλλοι δύο παράγοντες που επιδρούν αρνητικά για τον εργαζόμενο είναι οι περιορισμένοι πόροι που έχουν, η βαθμίδα που διαθέτουν στην εργασιακή ιεραρχία (οι εργαζόμενοι κατώτερων θέσεων εμφανίζουν πιο συχνά το σύνδρομο) και ο άνισος καταμερισμός εργασίας στο εργασιακό περιβάλλον (Χατζηπέμου, 2016).

#### **4.3.4. Διαπροσωπικοί Παράγοντες**

Ο διαπροσωπικός παράγοντας σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Δηλαδή, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζόμενων, μεταξύ των εργοδοτών και των εργαζόμενων και μεταξύ των εργαζόμενων και των πελατών (στη περίπτωση του εκπαιδευτικού αυτοί είναι και οι μαθητές και οι γονείς). Η ύπαρξη κακών και ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των παραπάνω προσώπων αποτελεί βασικό παράγοντα εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι «τόσο οι ίδιες οι τοπικές αντιλήψεις και οι ιδέες που νοηματοδοτούν τον τρόπο και τις αξίες της εργασίας όσο και οι διαφορετικοί νόμοι, κανόνες και θεσμοί είναι να αποτελούν ευνοϊκούς ή ανασταλτικούς παράγοντες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης» (Χατζηπέμου, 2016).

#### 4.4. Οι Επιπτώσεις τις Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα από τα πλέον ευρέως γνωστά φαινόμενα του εργασιακού χώρου. Έχει κάνει την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια και πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό το φαινόμενο, καθώς οι επιπτώσεις που επιφέρει στο άτομο είναι αρνητικές και το επηρεάζουν όχι μόνο στον εργασιακό, αλλά και στον προσωπικό τομέα και ευρύτερα στη ζωή του. Όπως προαναφέρθηκε, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει κυρίως τον ψυχικό και τον συναισθηματικό τομέα του ατόμου και μετέπειτα εμφανίζονται και σωματικές επιπτώσεις. Το άτομο καταβάλλεται ψυχικά και σωματικά και επέρχεται η εξάντληση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Cordes & Dougherty (1993), το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να επιφέρει συμπτώματα στον εργαζόμενο, όπως η μείωση των δεσμεύσεων, η αύξηση των απουσιών από τον χώρο εργασίας και η μείωση της παραγωγικότητας και της απόδοσης του ατόμου (Beheshtifar & Omidvar, 2013).

Επίσης, τα άτομα που βιώνουν το παρόν σύνδρομο επιθυμούν να αποχωρήσουν από τη δουλειά τους, αισθάνονται ανικανοποίητοι από αυτά που τους προσφέρει η εργασία τους, με αποτέλεσμα την μείωση των κινήτρων και των επιδόσεων του. Δεν αναλαμβάνουν ιδιαίτερες δεσμεύσεις, ενώ όσον αφορά τον τομέα της υγείας τους, εμφανίζουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Beheshtifar & Omidvar, 2013). Το άτομο αποκτά μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και γίνεται πιο ευάλωτο, βιώνοντας συγχρόνως έντονα αισθήματα αποτυχίας και ανικανότητας.

Επίσης, όσον αφορά τις επιπτώσεις που παρατηρούνται στον οργανισμό του ατόμου, επισημαίνονται τα συμπτώματα όπως η αϋπνία, οι έντονοι πονοκέφαλοι και οι γαστρεντερικές διαταραχές (Beheshtifar & Omidvar, 2013). Ενώ, παρατηρείται και αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων όσον αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μείωση των επαφών του εργαζόμενου ατόμου με τον φιλικό του κύκλο και περιορισμένη κοινωνικοποίηση (Beheshtifar & Omidvar, 2013). Σε έρευνα των Naveed & Saeed Rana (2012), αναφέρθηκε ότι μία από τις απόρροιες

επίδρασης των παραπάνω συμπτωμάτων που επιφέρει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι η εμφάνιση της συνήθειας του καπνίσματος.

Άλλα συμπτώματα που παρουσιάζει το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τα χαμηλά επίπεδα ενεργητικότητας του ατόμου, η χρόνια σωματική κούραση και οι διατροφικές διαταραχές (Παπαθανασίου, 2012). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Pines (1988) ο εργαζόμενος, μπορεί να εμφανίσει κάποια ευαισθησία σε ασθένειες και ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως και προβλήματα υγείας ευρύτερα (Παπαθανασίου, 2012). Επίσης, το άτομο αποκτά μία απάθεια απέναντι σε ό,τι έχει να κάνει με το επάγγελμά του, εκδηλώνει άγχος και στεναχώρια, ενώ παρατηρείται και μία νευρική κατάσταση (Παπαθανασίου, 2012). Επιπλέον, ο εργαζόμενος φθείρεται συναισθηματικά και δεν είναι συγκεντρωμένος στην εργασία του, ενώ σύμφωνα με τον Rogers (1987) το άτομο είναι ευερέθιστο και χαρακτηρίζεται από έντονο θυμό, καχυποψία και παρανοϊκές σκέψεις (Παπαθανασίου, 2012).

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις και στη ζωή του ατόμου, όσον αφορά τις σχέσεις με την οικογένειά του και το φιλικό του περιβάλλον. Η μεταφορά των προβλημάτων του εργαζόμενου από το εργασιακό περιβάλλον στο οικογενειακό μπορεί να προκαλέσει έντονες εντάσεις και οικογενειακές συγκρούσεις, απομόνωση του ατόμου, μειωμένη ενασχόληση με τα μέλη της οικογένειας και ανάπτυξη αρνητικής συμπεριφοράς προς τα κοντινά του πρόσωπα (Παπαθανασίου, 2012). Επίσης, όσον αφορά τον επαγγελματικό τομέα, τα άτομα αυτά δεν εκτελούν τα καθήκοντά τους όπως πρέπει και παρουσιάζουν έλλειψη δημιουργικότητας, ενώ αναπτύσσουν και αρνητική στάση απέναντι στους συναδέλφους τους και τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους. Παρουσιάζουν αποπροσωποποιημένη συμπεριφορά απέναντι σε αυτά τα άτομα και είναι ιδιαίτερα σκληρός ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους συνανθρώπους τους (Παπαθανασίου, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με την Pines (1993), ο εργαζόμενος που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης επιρρίπτει ευθύνες σε άλλους και αναπτύσσει μία κυνική στάση (Hogan & McKnight, 2007). Τέλος, αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι, ακριβώς επειδή η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα χρόνια σύνδρομο που επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στο άτομο, υπάρχουν και περιπτώσεις τα άτομα με αυτό το σύνδρομο να αναπτύσσουν και αυτοκτονικές τάσεις.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι το άτομο πλήττεται σωματικά, ψυχικά και συμπεριφορικά και έχει αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική του ζωή. Επομένως, αποτελεί μία κατάσταση που σε πολλές περιπτώσεις εάν δεν αντιμετωπιστεί νωρίς είναι μη αναστρέψιμη.

## **4.5. Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών**

### **4.5.1. Παράγοντες**

Η μελέτη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούσε, αρχικά, τον τομέα της υγείας. Ύστερα από αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι το φαινόμενο αυτό έπληττε και άλλα επαγγέλματα, πέραν αυτών περί υγείας. Ένα από αυτά τα επαγγέλματα αποτελεί εκείνο του εκπαιδευτικού. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για τους εκπαιδευτικούς και την εμφάνιση του συνδρόμου σε αυτούς. Οι παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση του συνδρόμου δεν διαφοροποιούνται από αυτούς που προαναφέρθηκαν. Επομένως, και στην παρούσα περίπτωση οι αιτιακοί παράγοντες διακρίνονται σε προσωπικούς, διαπροσωπικούς, οργανωσιακούς και δημογραφικούς.

Όσον αφορά τους προσωπικούς παράγοντες, η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του ευρύτερα. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί, που είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου είναι εκείνοι που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους ή αυτοί που αποδίδουν τα γεγονότα και τα επιτεύγματά τους σε εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή άλλα πρόσωπα (Leithwood, Jantzi, & Steinbach 2001· Maslach et al., 2001). Επίσης, σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που είχαν το σύνδρομο, βίωναν αρνητικά συναισθήματα, κατάθλιψη και έντονο άγχος (Χατζηπέμου, 2016). Επιπλέον, χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που εμφάνιζαν το σύνδρομο ήταν η έλλειψη προσωπικής αυτοπραγμάτωσης και επίτευξης, ενώ εκπαιδευτικοί που είχαν εξωτερικό κέντρο<sup>1</sup> ελέγχου ήταν πιο επιρρεπείς στην

---

<sup>1</sup> Τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι η επιτυχία τους ή η αποτυχία τους οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η τύχη, η δυσκολία ή οι ενέργειες άλλων ατόμων.

εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Χατζηπέμου, 2016). Ενώ, σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζε και η άποψη που είχαν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους και την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλοί από τους προσωπικούς παράγοντες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς συμπίπτουν με αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εμπειρία, κτλ.) είναι αρκετά σημαντικοί, καθώς πολλές έρευνες βασίζονται σε αυτούς για να εξαχθούν συμπεράσματα. Έρευνες σχετικά με το φύλο και την επαγγελματική εξουθένωση έχουν δώσει ποικίλα αποτελέσματα. Σε κάποιες έρευνες υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς να προσβληθούν από το σύνδρομο σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλες υποστηρίζεται το αντίθετο. Σε έρευνα των Sariçam & Sakiz (2014) που αφορούσε εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες ήταν αυτές που είχαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σύγκριση με τους άντρες και αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο συναισθηματικές και δένονται πιο πολύ με τους μαθητές τους. Στη πλειονότητα των ερευνών φαίνεται οι γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση, ενώ οι άνδρες υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Sariçam & Sakiz, 2014).

Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας φαίνεται από έρευνες ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου και αυτό διότι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία, γεγονός που τους δημιουργεί άγχος και εξάντληση (Carton & Fruchart, 2013). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με την επαγγελματική επάρκεια ( Leiter, 1992· Sariçam & Sekiz, 2014· Schwarzer & Hallum, 2008· Skaalvik E.M. & Skaalvik S., 2010). Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ανεπαρκείς είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου. Επιπλέον βρέθηκε ότι οι μη έμπειροι εκπαιδευτικοί συμπεραίνουν ότι οι προσδοκίες και τα πρότυπά τους δεν συνάδουν με τη πραγματικότητα (Carton & Fruchart 2013). Όσον αφορά τον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, φαίνεται ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους ανύπαντρους, καθώς οι πρώτοι δέχονται σημαντική στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην



εμφάνιση του συνδρόμου. Εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και έχουν αποκτήσει κάποια διπλώματα (π.χ. μεταπτυχιακό) έχουν περισσότερες φιλοδοξίες και υψηλούς στόχους και όταν αυτοί δεν πραγματοποιούνται, τότε βιώνουν έντονα τη ματαιώση και την απογοήτευση (Maslach et al., 2001).

Οι οργανωσιακοί παράγοντες αναφέρονται, όπως προαναφέρθηκε, στις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι παράγοντες είναι το περιβάλλον εργασίας, το εργασιακό κλίμα, το οργανωτικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το κύρος του επαγγέλματος κ.τ.λ. Συγκεκριμένα, το εργασιακό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς κάποια από τα χαρακτηριστικά του ευθύνονται για την εμφάνισή του συνδρόμου. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ο φόρτος εργασίας, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, οι χαμηλές απολαβές, η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών στα σχολεία, τα κακής ποιότητας αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην σχολική τάξη (Kyriacou, 2001· Leithwood et al., 2001· Maslach et al., 2001· Μπάλιου, 2005). Ο φόρτος εργασίας διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο. Πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας αυτά που τους έχουν ανατεθεί, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις είναι υπερβολικά πολλά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται εξαντλημένος και να τον κατακλύζει το άγχος. Σε έρευνες (Kyriacou 1987· Landsmann, 1977) που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον φόρτο εργασίας, παρατηρήθηκε ότι μεγάλο μέρος του άγχους τους οφειλόταν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ελάχιστα και μικρής διάρκειας διαλλείματα από το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ περνούσαν αρκετό χρόνο με τους μαθητές, χωρίς κάποιο πραγματικό διάλλειμα, με αποτέλεσμα την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Travers, 2010).

Επιπρόσθετα, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων που επικρατούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν αρνητικά τον ψυχολογικό τομέα του εργαζόμενου. Ο εκπαιδευτικός βιώνει μία εσωτερική σύγκρουση ρόλων, καθώς αναμένεται να εκπληρώσει τις προσδοκίες πολλών εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (γονείς, μαθητές, συνάδελφοι, διευθυντές), γεγονός που καθιστά δύσκολο το έργο του, εφόσον οι προσδοκίες του ενός ενδεχομένως να αντιτίθενται με τις προσδοκίες του άλλου. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου

αναλαμβάνει πολλούς ρόλους, πέραν από το ρόλο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνει τον ρόλο του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή, του επόπτη, του συμβούλου, του κοινωνικού λειτουργού και οργανωτή των μαθησιακών διαδικασιών (Κωνσταντίνου, 2015; Μπρούζος, 2009· Φύκαρης, 2010). Οι αρμοδιότητες και οι προσδοκίες του κάθε ρόλου μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με αυτές του άλλου ρόλου, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να βιώνει συναισθηματική εξάντληση και απογοήτευση. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Travers (2010, 462-463) ότι «η πολλαπλότητα των ρόλων στους οποίους ίσως να πρέπει να ανταποκριθεί ο δάσκαλος περιλαμβάνει το ρόλο του διαγιγνώσκοντα, του θεραπευτή, του συμβούλου και καθοδηγητή, του αξιολογητή, του κοινωνικού λειτουργού και τέλος του δασκάλου», με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αντεπεξέλθει των ρόλων αυτών και να επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση.

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι οι χαμηλές οικονομικές απολαβές. Ιδιαίτερα στην χώρα μας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνει το κατάλληλο χρηματικό ποσό, που αναλογεί στη δουλειά που κάνει, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην έχει ένα από τα βασικά κίνητρα για να εργασθεί. Οι χαμηλές απολαβές και η κοινωνική υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες εμφάνισης άγχους, ανασφάλειας και ενδεχομένως επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς διαισθάνονται ότι υποτιμάται το έργο τους (Φατούρου και Παπαθανασίου, 2008). Επίσης, οι συνθήκες εργασίας που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και οι πλέον κατάλληλες. Ως επί το πλείστον, η κατάσταση που επικρατεί στον χώρο του σχολείου είναι ακατάλληλη, καθώς υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, εποπτικών μέσων, οικονομικών πόρων και πληθώρα γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να παραμελεί το εκπαιδευτικό του έργο (Antonίου, Polychroni, & Vlachakis, 2006· Kaufhold, Alvarez, & Arnold, 2006). Επιπλέον, η έλλειψη της κατάλληλης υποστήριξης από τα διοικητικά όργανα, η πληθώρα εργασιακών απαιτήσεων, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην λήψη αποφάσεων και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι κάποιοι από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την κατάσταση (Chang, 2009).

Σε έρευνες (Kantas & Vassilaki, 1997; Μόττη-Στεφανίδου, 2000) που έχουν πραγματοποιηθεί για τον ελλαδικό χώρο, παρατηρήθηκε ότι σημαντικοί

οργανωσιακοί παράγοντες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι κακές κτηριακές υποδομές, το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξέλιξη, τα μη λειτουργικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ο χαμηλός μισθός και η γραφειοκρατική δομή (Χατζηπέμου, 2016). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Goddard R., O' Brien & Goddard M. (2006), παρατηρήθηκε ότι η απουσία εφαρμογής καινοτόμων στρατηγικών στο σχολείο και οι υψηλές πιέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν σημαντικούς οργανωσιακούς παράγοντες παρουσίας του συνδρόμου. Επιπλέον, και η ιεραρχική βαθμίδα στην οποία βρίσκεται ένας εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε ανώτερες βαθμίδες εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα του συνδρόμου (Χατζηπέμου, 2016).

Όσον αφορά τους διαπροσωπικούς παράγοντες εμφάνισης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με όλους όσους αποτελούν μέλη του εργασιακού του περιβάλλοντος (συναδέλφοι, διευθυντές, μαθητές, γονείς) επηρεάζουν σημαντικά τον ίδιο και το επάγγελμά του. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και η ανάπτυξη αρνητικών και ανταγωνιστικών σχέσεων επηρεάζει σημαντικά τον εκπαιδευτικό. Η έλλειψη κοινότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων δρουν ως κατασταλτικοί παράγοντες. Η έλλειψη συναδελφικότητας εξουθενώνει τον εκπαιδευτικό και οδηγεί στην αποπροσωποποίησή του (Αντωνίου, Αναγνωστοπούλου, & Γάκη, 2010). Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα ανώτερα στελέχη (π.χ. διευθυντές), η έλλειψη υποστήριξης από τους προϊσταμένους, όπως και η έλλειψη αναγνώρισης, εκτίμησης και ανατροφοδότησης μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες εμφάνισης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αρκετά σημαντικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός έρχεται σε σύγκρουση με τους γονείς, καθώς οι δεύτεροι ενδεχομένως δεν αποδέχονται τον τρόπο διδασκαλίας του και ευρύτερα το εκπαιδευτικό του έργο. Οι προσπάθειες των γονέων να παρέμβουν στο έργο του εκπαιδευτικού δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας (Grayson & Alvarez, 2008). Τέλος, το πιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Σύμφωνα με έρευνες (Hastings & Bham, 2003· Pines, 2001), μαθητές με κακή συμπεριφορά μέσα στην σχολική

αίθουσα, επηρεάζουν αρνητικά τον εκπαιδευτικό, καθώς ο ίδιος αισθάνεται υπεύθυνος για αυτήν την συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να τον καταβάλλει το άγχος και το στρες (Τζίμα, 2014). Επίσης, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοητευμένος όταν δεν αναγνωρίζεται το έργο του από τους μαθητές του και αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα. Σε περιπτώσεις όπου τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι απολύτως εμφανή στους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός νοιώθει ότι δεν είναι αποτελεσματικός στην δουλειά του, απογοητεύεται και επέρχεται η επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με τον Koustelio (οπ.αναφ. στη Χατζηπέμου, 2016). Επίσης, τα προβλήματα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που προκύπτουν από τις μαθησιακές δυσκολίες και την έλλειψη κινήτρου των μαθητών, οδηγούν προς την ίδια κατεύθυνση.

Οι παράγοντες εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ποικίλουν. Οι ειδικοί παιδαγωγοί, από την άλλη, επηρεάζονται αρνητικά από τους ίδιους ακριβώς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Βέβαια, ένας επιπλέον παράγοντας που συνεισφέρει αρνητικά στην ανάπτυξη του συνδρόμου είναι το είδος της αναπηρίας των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα. Ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και τι απαιτήσεις που έχει ο εκάστοτε μαθητής εξαρτάται και η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την έρευνα των Talmor et al. (2007), παρατηρήθηκε ότι η ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην σχολική αίθουσα και η έλλειψη βοηθητικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό τον επηρέασαν σημαντικά. Επίσης, οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Συγκεκριμένα, πολλοί γονείς δεν αποδέχονται την αναπηρία του παιδιού τους με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν το έργο του ειδικού παιδαγωγού, οποίος αναπτύσσει έντονο στρες, άγχος και έπειτα επέρχεται και η επαγγελματική εξουθένωση. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ειδικός παιδαγωγός, έχει γίνει μία πρώτη νύξη στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο (βλ. κεφ. 1.3.).

#### 4.5.2. Συμπτώματα

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ποικίλουν και ως επί των πλείστων συνάδουν με εκείνες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση, τότε δυσκολεύεται να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του, γεγονός που επιφέρει αρνητικές συνέπειες και στον ίδιο και στην επαγγελματική του καριέρα. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει αισθήματα χαμηλής προσωπικής επίτευξης, βιώνει έντονα αισθήματα αποτυχίας τόσο στην προσωπική του ζωή, όσο και στο περιβάλλον εργασίας του, αναπτύσσει αναποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις και θεωρεί ότι δεν είναι σε θέση να πειθαρχήσει και να ελέγξει τους μαθητές του, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει αισθήματα ήττας και άγχους (Salazar, 2017). Ο εκπαιδευτικός που βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση νοιώθει συναισθηματικά εξαντλημένος, ενώ αυτή η φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση που ζει έχει επιπτώσεις και στη σωματική του υγεία, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει συμπτώματα αϋπνίας, πονοκεφάλους και στομαχικές διαταραχές (Salazar, 2017).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται χρήσιμος και πιστεύει ότι δύσκολα θα περάσει μία μέρα διδασκαλίας, τείνει να απομακρύνεται από τη ρουτίνα που μέχρι στιγμής έχει διαμορφώσει και απομακρύνεται αισθητά από τους μαθητές του και τους συναδέλφους του, με αποτέλεσμα να απουσιάζει από τον εργασιακό χώρο και να αναπτύσσει συμπτώματα κατάθλιψης (Salazar, 2017). Γενικά, η επαγγελματική εξουθένωση έχει ως βασικό αντίκτυπο την μείωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού, νοιώθει ανίκανος να εκπληρώσει τα καθήκοντα του και δεν είναι καθόλου δημιουργικός.

Η επαγγελματική εξουθένωση επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό όσον αφορά τον ίδιο. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει το ενδεχόμενο να επηρεάσει αρνητικά και το ίδιο τον μαθητή (Barutcu & Serinkan, 2013). Όταν οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από συμπτώματα χρόνιου άγχους και κατάθλιψης, τότε η συμπεριφορά τους προς τους μαθητές δεν είναι η πλέον κατάλληλη. Είναι ευερέθιστοι, λιγότερο ευαίσθητοι σε ζητήματα των μαθητών και δεν εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στην μαθησιακή διαδικασία (Salazar, 2017). Αυτή η κατάσταση

μπορεί να οδηγήσει στην μείωση της συμμετοχής των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία, ενώ μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορεί να παραβλεφθούν (Salazar, 2017). Επίσης, σύμφωνα με έρευνες, έχει παρατηρηθεί ότι το άγχος του εκπαιδευτικού είναι μεταδοτικό στους μαθητές του (Salazar, 2017). Επιπρόσθετα, παρατηρείται σημαντική ελάττωση της επίδοσης των μαθητών, μείωση των επιτυχιών τους και των κινήτρων τους για μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός δεν εκπληρώνει ορθά το έργο του, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν ημιτελείς γνώσεις και να μην δέχονται ανατροφοδότηση. Επίσης, αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τους μαθητές και φαίνεται να μην είναι δεκτικοί προς τις απόψεις τους. Για αυτό, σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προκαλούν συναισθήματα αντιπάθειας, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους συναδέλφους τους. Όλη αυτή η κατάσταση που επικρατεί εξαντλεί τον εκπαιδευτικό σε συναισθηματικό, ψυχικό και σωματικό τομέα.

Καταληκτικά, η επαγγελματική εξουθένωση, αποτελεί ένα σημαντικό σύνδρομο που έχει κάνει αισθητή την παρουσία του τα τελευταία χρόνια και πλήττει πολλά επαγγέλματα, ανάμεσα σε αυτά και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Για αυτόν τον λόγο πρέπει να ληφθούν σημαντικά μέτρα για την αντιμετώπισή του, καθώς αποτελεί ένα χρόνιο πρόβλημα, που οδηγεί στην ανάπτυξη σημαντικών ψυχικών προβλημάτων. Ειδικά, για τους εκπαιδευτικούς, η αντιμετώπισή του κρίνεται άμεση και απαραίτητη, καθώς εμπλέκονται και οι μαθητές.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ**

### **5.1. Έρευνες σχετικές με το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

#### **5.1.1. Διεθνείς έρευνες για την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών**

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές ερευνητικές μελέτες για το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στο Ελλαδικό χώρο. Η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο που έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές ανά τον κόσμο και αποτελεί σημείο διχασμού, καθώς έχουν βρεθεί πολλά αντικρουόμενα αποτελέσματα μετά την διεξαγωγή ερευνών. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως, αναφέρονται στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, υπό το πρίσμα των τριών διαστάσεων, όπου σύμφωνα με το μοντέλο της Maslach, εμφανίζονται σταδιακά στο άτομο που έχει το παρόν σύνδρομο. Οι διαστάσεις αυτές είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική επίτευξη (βλ. κεφ. 4.2.). Επίσης, οι έρευνες αναφέρονται και στους παράγοντες εμφάνισης του συνδρόμου.

Οι Genoud, Brodard & Reicherts (2009) διερεύνησαν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, και πιο συγκεκριμένα, την αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Διενήργησαν έρευνα σε 787 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρατήρησαν ότι το αίσθημα των μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων προσδιορίζεται από τις άλλες δύο διαστάσεις, τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η ανάπτυξη της αποπροσωποποίησης, σε ένα άτομο που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, επηρεάζεται αρνητικά από τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς, ενώ άλλες στρεσογόνες πηγές επηρεάζουν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του ατόμου.

Παρόμοια έρευνα διεξήχθη από τους Shaheen & Mahmood (2015) σε 380 εκπαιδευτικούς με σκοπό να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση τους ως προς

τις τρεις διαστάσεις και αν οι παράγοντες φύλο και οικογενειακή κατάσταση διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην εμφάνιση του φαινομένου. Μετά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εμφανίζει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και ως προς τις τρεις διαστάσεις, ενώ βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, συγκριτικά με τους άνδρες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου σε σχέση με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς. Οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απογοητευμένοι, στρεσαρισμένοι, κυνικοί, απρόσωποι και ανυπόμονοι ως προς τους μαθητές τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Sahu & Gupta (2013), οι οποίοι διενέργησαν έρευνα σε 300 γυναίκες εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι οι άγαμες γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τις έγγαμες, αλλά σε αντίθεση με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν βρέθηκε ότι και οι δύο κατηγορίες γυναικών εκπαιδευτικών (άγαμες και έγγαμες) δεν εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Έρευνα που έγινε από τους Barutcu & Serinkan (2013) σε 167 εκπαιδευτικούς της πόλης Denizli στην Τουρκία με στόχο τη διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής τους εξουθένωσης, παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο επιρρεπείς από τις γυναίκες ως προς την εμφάνιση του συνδρόμου, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Shaheen & Mahmood (2015) που προαναφέρθηκε. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του συνδρόμου είναι οι ανεπαρκείς μισθοί και οι κακές συνθήκες εργασίας, ενώ βασικό εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε έρευνα της Lo (2014), που πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ σε εκπαιδευτικούς, μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και στα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών. Στη παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι βασικοί παράγοντες ανάπτυξης άγχους και εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν η απουσία υποστήριξής τους και το πλήθος των πιεστικών ευθυνών.

Σε παλαιότερη έρευνα οι Godard R. & Godard M. (2006) διερεύνησαν την εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως βασική επίπτωση της



ανάπτυξης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 112 εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας με λιγότερο από 2 έτη προϋπηρεσίας και βρέθηκε ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι επιθυμούν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους παρουσίασαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (κυρίως συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης) συγκριτικά με αυτούς που δεν επιθυμούσαν να παραιτηθούν.

Όσον αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών για την ανάπτυξη του φαινομένου σε αυτό τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Η έρευνα των Jovanović, Karić, Mihajlović, Džamonja-Ignjatović & Hinić (2019) αναφέρεται στην διερεύνηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) των ειδικών παιδαγωγών, όπως και στη συσχέτιση του συνδρόμου με κάποια κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διενεργήθηκε σε 225 ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται σε πέντε είδη ειδικών σχολείων (σχολεία τυφλών και κωφών μαθητών, σχολεία με μαθητές με κινητική και νοητική αναπηρία και σχολεία με μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς) στην Σερβία. Μέσω των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε ότι το 1/3 των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε τουλάχιστον μία από τις τρεις διαστάσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με ευρήματα άλλων ερευνών (Grbović, Pranjić, Selmanović, Brekalo-Lazarević, & Jatić. 2011· Llorent & Ruiz-Calzado, 2016· Popov & Stefanović, 2016). Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται με μαθητές με κινητική αναπηρία εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνους που εργάζονται με μαθητές με νοητική αναπηρία, ειδικά όσον αφορά τη διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα που διεξήχθη από τους Ko, Hensel, Lunsky & Dewa (2012). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι έγγαμοι ειδικοί παιδαγωγοί ήταν λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου από τους άγαμους, ενώ βρέθηκε, επιπρόσθετα, όσοι από τους ειδικούς παιδαγωγούς της έρευνας διέμεναν ακόμη στο ίδιο χώρο με τους γονείς τους εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Η Atiyat (2017) διενήργησε έρευνα σε 94 ειδικούς παιδαγωγούς, που δίδασκαν σε μαθητές με αυτισμό, στη Σαουδική Αραβία, μελετώντας κατά πόσο μία σειρά παραγόντων (γένος, ηλικία, σχολικό πλαίσιο, προσόντα, εμπειρία και βαθμίδα στην οποία διδάσκουν) επηρεάζει την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα, όσον αφορά την απουσία των προσωπικών επιτευγμάτων, με μικρή διαφορά σε σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες ειδικοί παιδαγωγοί είναι πιο επιρρεπείς στη συναισθηματική κόπωση, ενώ αυτοί που βρίσκονταν σε μεγαλύτερη ηλικία και είχαν περισσότερη εμπειρία βίωναν πιο έντονα την έλλειψη προσωπικής ικανοποίησης.

Σε έρευνα της Lavian (2012), που πραγματοποιήθηκε σε ειδικούς παιδαγωγούς του Ισραήλ, βρέθηκε ότι τα άτομα με περισσότερη έτη προϋπηρεσίας αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, βρέθηκε ότι τα οργανωτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου. Η έρευνα αυτή συμφωνεί με εκείνη της MacKenzie (2010), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με τη γραφειοκρατία (δηλαδή διοικητικά και οργανωτικά θέματα), με το φόρτο εργασίας και την έλλειψη χρόνου.

Σε έρευνά της η Küçüksüleymanoğlu (2011), όπου διερεύνησε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης 67 ειδικών παιδαγωγών, που εργάζονται με μαθητές με ακουστική, νοητική και κινητική αναπηρία στην Τουρκία, βρέθηκε ότι οι άνδρες ειδικοί παιδαγωγοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, από ότι οι γυναίκες. Εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα της Atiyat (2017), που προαναφέρθηκε. Όσον αφορά τον παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης των ειδικών παιδαγωγών, τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δεν ήταν σαφή, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα. Επιπλέον, στην έρευνα βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονταν από 1-10 έτη και από 16-20 έτη παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και απουσίας προσωπικών επιτευγμάτων, ενώ εκείνοι που εργάζονταν από 1-15 χρόνια παρουσίασαν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Επίσης, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι την μεγαλύτερη απογοήτευση είχαν εκείνοι οι ειδικοί παιδαγωγοί που επέλεξαν συνειδητά αυτό το επάγγελμα, ενώ υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσίασαν εκείνοι που έγιναν γνώμονες του επαγγέλματός τους και του τι πρόκειται να αντιμετωπίσουν.

Βασικό εύρημα ήταν ότι όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί ανεξαρτήτως θέσης εργασίας και αναπηρίας μαθητών εμφάνισαν το σύνδρομο.

Επιπρόσθετα, το 2011 διεξήχθη έρευνα από την Berry, η οποία διερεύνησε τις πεποιθήσεις των ειδικών παιδαγωγών και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους ως παράγοντες επιρροής της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 88 ειδικούς παιδαγωγούς, που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία στη πολιτεία της Ουάσινγκτον, στις Η.Π.Α. και βρέθηκε ότι το 43% που εμφάνισε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οφειλόταν στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, στα έτη προϋπηρεσίας και στις σχέσεις που είχαν αναπτύξει με τους γονείς, όσον αφορά τις ευθύνες που έχουν προς τους μαθητές τους.

Η έρευνα των Zarafshan, Mohammadi, Ahmadi & Arsalani (2013), διερεύνησε το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης ειδικών παιδαγωγών μαθητών με αυτισμό σε σύγκριση με ειδικούς παιδαγωγούς μαθητών με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 93 γυναίκες ειδικούς παιδαγωγούς της Τεχεράνης και βρέθηκε ότι η πρώτη ομάδα ειδικών παιδαγωγών παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σύγκριση με άλλους. Τέλος, σε παλαιότερη έρευνα των Kelly, Carey, McCathy & Coyle (2007), που διεξήχθη σε ειδικούς παιδαγωγούς στην Ιρλανδία, παρατηρήθηκε ότι τα προβλήματα και η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση τους.

### **5.1.2. Έρευνες στον Ελλαδικό χώρο για την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών**

Στην Ελλάδα η έρευνα για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό ξεκινά από τον προηγούμενο αιώνα. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για αυτό το φαινόμενο. Ενδεικτικά, μία παλαιότερη έρευνα είναι αυτή του Κόκκινου (2005), ο οποίος διενήργησε έρευνα σε 447 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο και παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, όσον αφορά τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της

προσωπικής επίτευξης και υψηλότερα επίπεδα, όσον αφορά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Ενώ, σε παρόμοια έρευνα που διεξήγαγε ο ίδιος το 2007 παρατηρήθηκε ότι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν επηρεάζονται μόνο από προσωπικούς παράγοντες, αλλά και από περιβαλλοντικούς. Κάποιοι από αυτούς είναι η διαχείριση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών, η πειθαρχία και ο περιορισμένος χρόνος.

Η έρευνα των Antoniou, Ploumpi & Ntalla (2013) διερευνούσε το επίπεδο εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης σε 338 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το φύλο, η διδακτική εμπειρία και εργασιακή βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζουν άγχος και συναισθηματική εξάντληση, ενώ περισσότερο εργασιακό άγχος βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας.

Στον κλάδο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που πραγματεύονται το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και πολλές από αυτές πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών, όσον αφορά το σύνδρομο και τους παράγοντες ανάπτυξής του. Η Τζίμα (2014) στην έρευνά της, διερεύνησε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε 370 ειδικούς παιδαγωγούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνά της βασίστηκε στο μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach και βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά τον παράγοντα φύλο στους ειδικούς παιδαγωγούς, ειδικότερα όσον αφορά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, όπου παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα εμφάνισής της. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αρκετές έρευνες του εξωτερικού (Atiyat, 2017· Küçüksüleymanoğlu, 2011). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονταν στο τμήμα ένταξης παρουσίασαν υψηλά επίπεδα απουσίας προσωπικής επίτευξης, συγκριτικά με εκείνους που εργάζονταν σε ειδικό σχολείο, ενώ όσοι είχαν λίγα χρόνια εμπειρίας εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνους που είχαν

μεγάλη προϋπηρεσία. Εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Lavian (2012), που προαναφέρθηκε. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι άγαμοι ειδικοί παιδαγωγοί εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης από τους έγγαμους.

Σε έρευνά του ο Χατζηπέμου (2016), που διενήργησε σε 281 ειδικούς παιδαγωγούς και ειδικό επιστημονικό προσωπικό που απαρτίζουν το προσωπικό 48 ΣΜΕΑΕ, παρατήρησε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης από τους έμπειρους, εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα της Τζίμα (2014), ενώ παρατηρήθηκε το ίδιο και ως προς τον παράγοντα της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης (άγαμοι, έγγαμοι και γονείς). Επιπλέον, βρέθηκε ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προσωπικοί παράγοντες, ως προς την εμφάνιση αυξημένων επιπέδων εργασιακής αυτοεκτίμησης και μειωμένων επιπέδων εργασιακού άγχους, τα οποία επιδρούν στην εμφάνιση του αισθήματος των προσωπικών επιτευγμάτων. Ενώ στα προαναφερθέντα συμβάλλει σημαντικά η προετοιμασία της διδασκαλίας στο σπίτι, η επένδυση, δηλαδή, ωρών για τη βέλτιστη διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, τα επίπεδα της αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων αυξάνονται και με την ύπαρξη καλών συνθηκών εργασίας και πολλών δυνατοτήτων επιμόρφωσης. Αντίθετα, πολλοί παράγοντες, όπως η μετεκπαίδευση σε ΔΔΕ, τα αυξημένα επίπεδα άγχους, η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, η επίδραση της προετοιμασίας ψυχοπαιδαγωγικού υλικού και η επίδραση των προβλημάτων που προκύπτουν στον χώρο εργασίας στην προσωπική ζωή του ατόμου, συμβάλλουν σημαντικά στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Ο Χατζηπέμου, μετά την ολοκλήρωση της ποσοτικής έρευνας που διενήργησε, πραγματοποίησε και μία ποιοτική έρευνα, όπου έλαβε συνεντεύξεις από 16 ειδικούς παιδαγωγούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ότι παράγοντες, όπως οι κακές εργασιακές συνθήκες, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, η προετοιμασία ψυχοπαιδαγωγικού υλικού για τη διδασκαλία, η παραγνώριση των ρόλων, οι σχέσεις με τον διευθυντή και τους μαθητές, οι περιορισμένες δυνατότητες επιμόρφωσης και η διείσδυση των εργασιακών προβλημάτων στη προσωπική ζωή, συμβάλλουν σημαντικά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Πατσάλης & Παπουτσάκη (2010) διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών, των εκπαιδευτικών και αυτών που εργάζονται σε νοσοκομειακά σχολεία. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 160 συνολικά εκπαιδευτικοί και βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, άρα οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης διαδραματίζουν η νέα εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατεί και η ετερογένεια των τάξεων. Επίσης, δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με όλες τις έρευνες που προαναφέρθηκαν. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης και της δυσaréσκειας των ειδικών παιδαγωγών έχουν η πληθώρα της διδακτικής ύλης, τα σχολικά εγχειρίδια, η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η έλλειψη επικοινωνίας με συναδέλφους και η έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή, η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, η αδιαφορία της πολιτείας και οι κακές συνθήκες εργασίας.

Οι Καλύβα, Καραγιάννη, Τζιάστα, Τσοντάκη και Χατζηαλεξιάδου (2007) διεξήγαγαν έρευνα σε 384 ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και βρήκαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς και δείχνουν περισσότερη ανοχή στους μαθητές τους. Εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010). Επίσης, βρέθηκε ότι οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους Έλληνες. Τέλος, σε παρόμοια έρευνα του Κόκκινου και της Δαβάζογλου (2006), που πραγματοποιήθηκε σε 745 Έλληνες ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και απουσίας προσωπικών επιτευγμάτων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με κάποιες έρευνες (Καλύβα κ. συν., 2007· Platsidou & Agaliotis, 2008), ενώ συμφωνεί με άλλες έρευνες (Αντωνίου, 2008). Ενώ δεν βρέθηκε κάποια ιδιαίτερη συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά στοιχεία,

συμπέρασμα που συμφωνεί με αυτό της έρευνας των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010).

## **5.2. Έρευνες σχετικές με τις μεταβλητές της Προσωπικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

### **5.2.1. Διεθνείς έρευνες για την Προσωπικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών**

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ προσωπικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης ποικίλουν. Όπως προαναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 4, κάποιοι από τους παράγοντες εμφάνισης του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι και οι προσωπικοί παράγοντες και στη προκειμένη περίπτωση, ο παράγοντας της προσωπικότητας. Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και, ίσως, αποτελεί ένας από τους βασικότερους παράγοντες ύπαρξης του συνδρόμου. Στις παρακάτω έρευνες, που θα παρατεθούν, μελετάται η σχέση αυτή μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η σχέση μεταξύ της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, έννοια η οποία στις περισσότερες έρευνες βασίζεται στο μοντέλο των πέντε παραγόντων (Νευρωτισμός, Ευσυνειδησία, Δεκτικότητα/ Ανοικτότητα σε νέες εμπειρίες, Εξωστρέφεια και Προσήγεια) (βλ. κεφ. 2.3.) και της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία βασίζεται στο μοντέλο της Maslach (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) (βλ. κεφ. 4.2.).

Οι Kim, Jorg & Klassen (2019) διενήργησαν μία μετανάλυση, με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πέντε βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 μελέτες σχετικές με το θέμα και παρατηρήθηκε ότι η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών, όπως και η

συναισθηματική σταθερότητα που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση. Δηλαδή, εκπαιδευτικοί που είναι εσωστρεφείς και δεν διαθέτουν ευσυνειδησία και συναισθηματική σταθερότητα είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου. Η έρευνα αυτή συμφωνεί και με άλλες μελέτες (Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009· Zimmerman, 2010).

Επιπρόσθετα, οι Jovanovic et al. (2019), πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να μελετήσουν ένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, το οποίο είναι η βεβαιότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και για αυτά που εφαρμόζουν στους μαθητές τους. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά ποσοστά βεβαιότητας είναι λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η έρευνα των Andrisano-Ruggieri, Crescenzo, Iervolino, Mossi & Boccia (2018) μελέτησε το γεγονός εάν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων) μπορούν να θεωρηθούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 171 εκπαιδευτικοί και σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η συναισθηματική σταθερότητα και η ενεργητικότητα επηρεάζουν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία αυξάνεται ανάλογα με το κατά πόσο το άτομο είναι εσωστρεφές και νευρωτικό. Επίσης, και η διάσταση της αποπροσωποποίησης επηρεάζεται από την συναισθηματική σταθερότητα και την ανοικτότητα, ενώ βασικό προβλεπτικό παράγοντα αποτελεί και η τερπνότητα για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Άλλο ένα βασικό εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μία ρουτίνα και υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους, με αποτέλεσμα να νοιώθουν απογοητευμένοι. Σημαντικό ρόλο στην επικράτηση της απογοήτευσης διαδραματίζει η διάσταση του νευρωτισμού, καθώς οι εκπαιδευτικοί ιδανικοποιούν το επάγγελμά τους, με αποτέλεσμα, όταν αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, να απογοητεύονται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε ότι τα χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού υποδεικνύουν υψηλή τάση των ανθρώπων να παρερμηνεύουν τα γεγονότα, να βιώνουν άγχος, φόβο και ανικανότητα να επιλύσουν διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν. Επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω



έρευνα η προσωπικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Zawadzka, Koscielniak & Zalewska (2018), η οποία αφορούσε τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης 271 εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τον νευρωτισμό και αρνητική συσχέτιση με την εξωστρέφεια, την τερπνότητα και την ευσυνειδησία. Επίσης, σε έρευνα του Sadoughi (2017), όπου διερευνάται η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης 205 εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του νευρωτισμού και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό συνάδει και με την έρευνα του Colomeischi (2015). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό το εύρημα έχει παρατηρηθεί και στην έρευνα του Mohajer (2003). Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της τερπνότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς εκπαιδευτικοί με χαμηλά ποσοστά τερπνότητας βιώνουν πιο έντονα το σύνδρομο.

Η έρευνα των Mojsa-Kaja, Golonka & Marek (2015) στόχευε στη διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης 205 εκπαιδευτικών στη Πολωνία εστιάζοντας στην ενσωμάτωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους και στον βαθμό αναντιστοιχίας των χαρακτηριστικών αυτών και του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές η έρευνα έδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από προσωπικούς και οργανωσιακούς παράγοντες. Όσον αφορά τους προσωπικούς παράγοντες και συγκεκριμένα τον παράγοντα της προσωπικότητας, η έρευνα έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από αυτήν. Επίσης, βρέθηκε ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με τον νευρωτισμό, ενώ και οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου σχετίζονται με τη χαμηλή ενεργητικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε στην έρευνα ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (χαμηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ευσυνειδησίας)

διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δέσμευση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους.

Οι Sadeghi, Ofogki, Niyafar & Dadashi (2015) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 327 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και πιο συγκεκριμένα η προσωπικότητα επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση και το αντίστροφο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ποικίλες έρευνες (Khaghani, 2012· Lotfaniya, 2010· MontazerGheib & Sheikhy, 2012· Nasrollahi et al., 2013). Επιπρόσθετα, σε έρευνα που διεξήχθη το 2015 από την Colomeischi, διερευνήθηκε η σχέση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης 575 εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η προσωπικότητα επηρεάζει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και δημιουργεί μία προδιάθεση εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ο νευρωτισμός αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε έρευνά τους οι Espinoza-Diaz, Tous-Pallares & Vigil-Colet (2015) διερεύνησαν το κατά πόσο το ψυχοκοινωνικό κλίμα, που επικρατεί σε μία ομάδα, και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα διενεργήθηκε σε 386 εκπαιδευτικούς και βρέθηκε ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και ιδιαιτέρως η διάσταση της συναισθηματικής σταθερότητας επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση και αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης του συνδρόμου. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Enache & Calin (2014), όπου μελετήθηκαν οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, διενεργήθηκε σε 51 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ανάπτυξη του συνδρόμου και, επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ένταση. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση βιώνουν το σύνδρομο και εκείνοι που είναι απομονωμένοι από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποδώσουν καλά.

Ο Yilmaz (2014) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 926 εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, και πιο συγκεκριμένα, τον βασικότερο ρόλο έχει ο παράγοντας της ευσυνειδησίας και ακολουθούν η τερπνότητα, η ανοικτότητα σε νέες εμπειρίες, η εξωστρέφεια και η συναισθηματική σταθερότητα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς παρατηρήθηκαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνας του Gunduz (2005), αλλά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Cemaloglu & Erdemoglu-Sahin, 2007· Polat et. al., 2009). Επίσης, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και της συναισθηματικής εξάντλησης, μεταξύ της τερπνότητας και της συναισθηματικής εξάντλησης και μεταξύ της τερπνότητας και της αποπροσωποποίησης. Επιπλέον, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της τερπνότητας και της προσωπικής επίτευξης, της συναισθηματικής σταθερότητας και της προσωπικής επίτευξης και μεταξύ της συναισθηματικής σταθερότητας και της αποπροσωποποίησης, καθώς και της συναισθηματικής εξάντλησης. Ενώ παρατηρήθηκε η ίδια συσχέτιση μεταξύ της ανοικτότητας σε νέες εμπειρίες και της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης, ενώ δεν βρέθηκε καμία συσχέτισης μεταξύ της ανοικτότητας και της συναισθηματικής εξάντλησης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με εκείνα ποικίλων ερευνών (Basim, Begenirbas & Can Yalcin, 2013· Cetin & Hazir, 2012· Zimmerman, 2010).

Το 2013, οι Gavriilyuk, Loginova & Buzonkina διερεύνησαν τη συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας, που αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 91 εκπαιδευτικοί της Ρωσίας και βρέθηκε ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών, που παρατηρήθηκαν, μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, οι Basim et al. (2013) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της συναισθηματικής εξάντλησης 798 εκπαιδευτικών από 44

σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Δηλαδή, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων νευρωτισμού και χαμηλών επιπέδων εξωστρέφεια συμβάλουν στην ύπαρξη υψηλών επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα άλλων ερευνών (Ghorpade, Lackritz & Singh, 2007· Judge, Woolf, & Hurst, 2009· Kokkinos, 2007).

Επιπρόσθετα, σε έρευνά της ο Pishghadam (2012) μελέτησε τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 147 εκπαιδευτικοί του Ιράν και βρέθηκε ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλών επιπέδων προσωπικής επίτευξης σχετίζονται με την ύπαρξη υψηλών επιπέδων νευρωτισμού και χαμηλών επιπέδων εξωστρέφειας. Επίσης, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων αποπροσωποποίησης σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα τερπνότητας και ευσυνειδησίας, ενώ, εν αντιθέσει, παρατηρήθηκε ότι η ύπαρξη υψηλών επιπέδων ανοικτότητας σχετίζονται χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Σε παρόμοια έρευνα του Dennis (2008), όπου διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ προσωπικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης 104 εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Γεωργίας, παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα προαναφέρθηκαν.

Τέλος, ο Kokkinos (2007) διεξήγαγε έρευνα στην Κύπρο με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους και των στρεσογόνων παραγόντων του παρόντος επαγγέλματος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 447 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και βρέθηκε ότι η προσωπικότητα σχετίζεται με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό συνάδει και με την έρευνα της Chang (2009). Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση της προσωπικής επίτευξης βρέθηκε ότι σχετίζεται περισσότερο με τη προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ο νευρωτισμός αποτελεί κοινό προβλεπτικό παράγοντα όλων των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ η ευσυνειδησία σχετίζεται με τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης.

Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα ευσυνειδησίας παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, ενώ εκείνοι που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ευσυνειδησίας και εξωστρέφειας, παρουσιάζουν και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής επίτευξης. Επίσης, η ευσυνειδησία παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την συναισθηματική εξάντληση, ενώ η ανοικτότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην Ελλάδα δεν βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες με αυτές που αναλύθηκαν παραπάνω, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται η έρευνα των Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco Ortiz (2005), όπου διερευνάται εάν η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την προσωπικότητά τους και τη ψυχολογική τους κατάσταση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 99 εκπαιδευτικοί, 42 ειδικοί παιδαγωγοί και 57 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία της Ισπανίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους εξουθένωση, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπου στη προκειμένη περίπτωση είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εργάζονται. Ιδιαίτερα, παρατηρήθηκε ότι η ύπαρξη υψηλών επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης) σχετίζονται με την ύπαρξη υψηλών επιπέδων νευρωτισμού και εσωστρέφειας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης χαμηλών επιπέδων τερπνότητας και μετρίων επιπέδων στη αποπροσωποποίηση, καθώς και μεταξύ των μετρίων επιπέδων στην ευσυνειδησία και μετρίων επιπέδων στην προσωπική επίτευξη.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, η πλειονότητα αυτών συμφωνεί ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της επηρεάζουν την ανάπτυξη του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **5.3. Έρευνες σχετικές με τις μεταβλητές της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

#### **5.3.1. Διεθνείς έρευνες σχετικές με την Αυτοεκτίμηση και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών**

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι περιορισμένες. Στις περισσότερες έρευνες μελετάται η σχέση αυτή σε συνδυασμό με άλλες μεταβλητές, ενώ σε πολλές έρευνες η αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται ως διαμεσολαβητική μεταβλητή, για να μελετηθεί η συσχέτιση άλλων μεταβλητών.

Οι Sovitriana, Santosa & Hendrayani (2019) εξέτασαν στην έρευνά τους εάν το θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής υποστήριξης, ικανοποίησης από την εργασία και διαπροσωπικής επικοινωνίας αλληλεπιδρά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, όταν η μεταβλητή της αυτοεκτίμησης λειτουργεί ως διαμεσολαβητής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 287 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς όσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση του ατόμου τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες ύπαρξης του συνδρόμου. Επίσης, βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό διαμεσολαβητικό παράγοντα, καθώς επηρεάζει τις παραπάνω μεταβλητές (κοινωνικής υποστήριξη, ικανοποίηση από την εργασία και διαπροσωπική επικοινωνία), που αναφέρθηκαν, με αποτέλεσμα αυτές οι μεταβλητές να παρουσιάζουν αρνητική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση.

Σε έρευνά τους οι Bayani & Bagheri (2018) διερεύνησαν τη σχέση της μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, του σχολικού περιβάλλοντος, της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης 212 μουσουλμάνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Ιράν. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση φάνηκε να έχει άμεση επίδραση στη

συναισθηματική εξάντληση, στην αποπροσωποποίηση και στη μειωμένη προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών, καθώς παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με αυτές τις μεταβλητές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Tunde & Oladipo (2013), που θα αναφερθεί παρακάτω. Επίσης, η αυτοεκτίμηση δρα ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, του σχολικού περιβάλλοντος και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιπρόσθετα, ο Khezerlou (2017) στην έρευνά του, μελέτησε την μεταβλητή της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 386 εκπαιδευτικοί και βρέθηκε ότι η επαγγελματική αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική αυτοεκτίμηση, ενώ εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη προσωπική επίτευξη. Επομένως, η επαγγελματική αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί υψηλή αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και περιορίζουν τα συμπτώματά του, συγκριτικά με εκείνους που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με εκείνα της έρευνας των Zamani & Rohany (2010).

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της έρευνας του Ho (2016) ήταν να διερευνήσει την έμμεση επίδραση του χιούμορ στην επαγγελματική εξουθένωση, έχοντας ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική υποστήριξη. Η έρευνα διενεργήθηκε σε 539 εκπαιδευτικούς του Χονγκ Κονγκ και παρατηρήθηκε ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση του χιούμορ και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ενώ παρατηρήθηκε ότι η αυτοεκτίμηση διαδραματίζει καταλυτικό παράγοντα στην εξουδετέρωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπρόσθετα, σε έρευνά τους οι Barbosa, Cortez & Macuch (2016) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης 16 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της χρήσης της συνέντευξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, όμως χρειάζεται να διενεργηθούν περαιτέρω έρευνες για τη μελέτη αυτής της σχέσης.

Στην έρευνα των Lee, Chung & Lee (2017) μελετήθηκε η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής εξουθένωσης 170 εκπαιδευτικών και παρατηρήθηκε ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό επιδραστικό παράγοντα στην επαγγελματική εξουθένωση και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση. Επιπρόσθετα, σε έρευνά τους, οι Enache & Calin (2014), όπου εξέτασαν τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης 51 εκπαιδευτικών, παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση.

Η έρευνα των Bayani, Bagheri & Bayani (2013) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης, του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 280 εκπαιδευτικοί του Ιράν και βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωσή τους και λειτουργεί ως βασικός προβλεπτικός παράγοντας αυτής. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες (Byrne, 1999· Rosse & Wayne, 1991). Επιπλέον, σε έρευνά τους οι Kuzijev & Topolovcan (2013) μελέτησαν το κατά πόσο τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος και η αυτοεκτίμηση επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 304 εκπαιδευτικοί και βρέθηκε ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών (Domonic, Martinko & Jurcec, 2010· Dorman, 2003).

Όσον αφορά τον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι ακόμη πιο περιορισμένες. Ενδεικτικά, επισημαίνεται η έρευνα των Kooshki, Sepahmansoor & Noshad (2009), η οποία πραγματοποιεί σύγκριση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αυτοεκτίμησή τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί και από τις δύο ομάδες και βρέθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τις μεταβλητές της



αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην Ελλάδα δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες που να πραγματεύονται αυτές τις δύο μεταβλητές.

#### **5.4. Έρευνες που πραγματεύονται τη συσχέτιση των τριών μεταβλητών (Προσωπικότητα, Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματική Εξουθένωση)**

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, πραγματεύεται την εύρεση συσχέτισης μεταξύ της προσωπικότητας, της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή καθαυτή δεν έχει μελετηθεί στο παρελθόν. Υπάρχει μία παρόμοια ερευνητική μελέτη των Tunde & Oladipo (2013), η οποία εξετάζει τις μεταβλητές της αυτοεκτίμησης και της προσωπικότητας ως παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί από τη Νιγηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης ως παράγοντες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συνδρόμου. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου από ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν δυσαρέσκεια είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου, όπως και εκείνοι που δεν έχουν ευσυνειδησία. Επιπλέον βρέθηκε, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που έχουν παρουσιαστεί προηγουμένως (βλ. κεφ. 5.2), ότι οι εξωστρεφείς εκπαιδευτικοί, αυτοί με συναισθηματική σταθερότητα και εκείνοι που είναι ανοικτοί σε νέες εμπειρίες είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου. Όμως, στα δύο τελευταία χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συνολικά, ο παράγοντας της προσωπικότητας, σύμφωνα με την έρευνα, δεν αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εμφάνιση του συνδρόμου.

Στον τομέα της ειδικής αγωγής δεν παρατηρήθηκε καμία σχετική μελέτη, ενώ στον Ελλαδικό χώρο δεν πραγματοποιήθηκε κάτι παρόμοιο. Έχοντας αντιληφθεί τη σημασία της προσωπικότητας, της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής

εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, υπήρξε μία προσπάθεια συσχέτισης αυτών των τριών μεταβλητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η μόνη συσχέτιση μεταξύ αυτών των παραγόντων παρατηρήθηκε στην έρευνα των Tunde & Oladipo (2013), που όμως αναφέρεται στις δύο μεταβλητές της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης ως παράγοντες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση του συνδρόμου. Στη παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα μελετηθούν οι δυο μεταβλητές ως βασικοί παράγοντες ύπαρξης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών, στον Ελλαδικό χώρο.

## **ΜΕΡΟΣ Β**

# **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 6.1. Εισαγωγή

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του παρόντος θέματος που μας απασχολεί, διαπιστώθηκε ότι πλήθος ερευνητικών μελετών έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες της προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τη συσχέτιση των τριών αυτών μεταβλητών, που μελετάμε, υπάρχουν κάποιες συσχετίσεις στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, όμως το ερευνητικό κενό για αυτό το ζήτημα είναι αρκετά μεγάλο, καθώς δεν έχει ερευνηθεί αυτό καθαυτό το συγκεκριμένο θέμα.

Αναφορικά με τον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στον ελλαδικό χώρο, το ερευνητικό πλαίσιο για τη συσχέτιση των τριών αυτών μεταβλητών, είναι ακόμα πιο περιορισμένο, έως και ανύπαρκτο. Στον ελλαδικό χώρο δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοιο ερευνητικό εγχείρημα. Για αυτό τον λόγο καθίσταται ενδιαφέρουσα η μελέτη του παρόντος θέματος, καθώς έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε εάν η προσωπικότητα και η αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα του παρόντος εγχειρήματος. Έπειτα, παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με το δείγμα της έρευνας, καθώς, επίσης, γίνεται αναφορά και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων. Ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σύνοψη αυτών και τέλος συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα της έρευνας.

## **6.2. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας, της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, επιθυμείται να εξετασθεί εάν και κατά πόσο η προσωπικότητα και η αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζουν την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Ένας από τους παράγοντες που θα εξετασθεί είναι η προσωπικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, θα ερευνηθούν τα εξής χαρακτηριστικά της προσωπικότητας: η εξωστρέφεια, η ενεργητικότητα, η υπευθυνότητα, ο αυτοσεβασμός, η ανεξαρτησία-αυτονομία και η φιλοδοξία. Επίσης, εκτός από τη προσωπικότητα των ειδικών παιδαγωγών, θα επιχειρηθεί να ερευνηθεί η αυτοεκτίμησή τους, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να δέχεται, να αξιολογεί και να επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τον εαυτό του.

Οι παραπάνω συντελεστές θα διερευνηθούν ως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι η ψυχική εξάντληση του ατόμου που οφείλεται στο επάγγελμά του και γίνεται αντιληπτή στον χώρο εργασίας του και ευρύτερα στη ζωή του.

## **6.3. Ερευνητικά Ερωτήματα**

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

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και πώς εκείνοι βιώνουν το αίσθημα της Αυτοεκτίμησης;
2. Παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και πώς αυτό σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους;
3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτοεκτίμηση και στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών;

4. Πως επιδρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά στη Προσωπικότητα, στην Αυτοεκτίμηση και στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών;

#### **6.4. Διαδικασία-Συλλογή ερευνητικών δεδομένων**

Με σκοπό να εξετασθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διενεργήθηκε εμπειρική μελέτη κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2018 έως και τον Ιανουάριο του 2019. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο εκατόν ενενήντα επτά (197) ερωτήσεων σε διακόσιους πενήντα δύο (252) εκπαιδευτικούς τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης και ειδικών σχολείων, καθώς και σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Από τους 252 εκπαιδευτικούς, που κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο, οι εκατόν τριάντα (130) ήταν ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκατόν είκοσι δύο (122) εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους νομούς Ιωαννίνων και Αττικής και παράλληλα προωθήθηκε μέσω της εφαρμογής Google forms σε όλη την Ελλάδα.

Πιο αναλυτικά, κάποια από τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων, αφού πρώτα ενημερώθηκαν οι ενδιαφερόμενοι με διαπροσωπική επικοινωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας. Έπειτα, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια αυτά στους εκπαιδευτικούς μέσω έντυπης μορφής. Επιπρόσθετα, κάποια από τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς μέσω του διαδικτύου με τη χρήση της εφαρμογής Google forms. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί, που τους χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια, ενημερώθηκαν για την ανωνυμία της όλης διαδικασίας και τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ειλικρίνεια και συνέπεια.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε τόσο σε ειδικούς παιδαγωγούς όσο και σε εκπαιδευτικούς αποτελούταν από μία ενότητα, η οποία συμπεριλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία, και από τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου, τα οποία αφορούσαν τις μεταβλητές της προσωπικότητας, της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης αντίστοιχα.

## 6.5. Δειγματοληψία

### 6.5.1. Γενικά Σύνολα

Κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι, από τα 252 άτομα που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, οι 38 εκπαιδευτικοί είναι άνδρες (ποσοστό 15.1%) και οι 214 γυναίκες (ποσοστό 84.9%). Όσον αφορά την ηλικία των ερωτώμενων, από τους 252 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, οι 157 είναι ηλικίας 22 – 35 ετών (ποσοστό 62.3%), οι 53 είναι 36 – 45 ετών (ποσοστό 21%), οι 38 είναι ηλικίας 46 – 55 ετών (ποσοστό 15.1%) και οι 4 είναι ηλικίας 56 ετών και άνω (ποσοστό 1.6%). Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, από το σύνολο του δείγματος, οι 121 είναι άγαμοι (ποσοστό 48%), οι 120 είναι έγγαμοι (ποσοστό 47.6%), οι 10 είναι διαζευγμένοι (ποσοστό 4%) και 1 είναι χήρος/α (ποσοστό 0.4%). Ενώ, αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν οι ερωτηθέντες, από τους 252 εκπαιδευτικούς, οι 157 δεν έχουν παιδιά (ποσοστό 62.3%), οι 42 έχουν 1 παιδί (ποσοστό 16.7%), οι 40 έχουν 2 παιδιά (ποσοστό 15.9%), οι 12 έχουν 3 παιδιά (ποσοστό 4.8%) και 1 έχει περισσότερα από 3 παιδιά (ποσοστό 0.4%).

Επιπλέον, από το σύνολο του δείγματος, οι 158 έχουν 0 – 10 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 62.7%), οι 65 έχουν 11 – 20 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 25.8%), οι 20 έχουν 21-30 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 7.9%) και οι 9 έχουν 31 έτη προϋπηρεσίας και άνω (ποσοστό 3.6%). Αναφορικά με τις βασικές σπουδές των ερωτηθέντων, οι 20 τελείωσαν Παιδαγωγική Ακαδημία (ποσοστό 7.9%), οι 148 τελείωσαν Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 58.7%), οι 24 τελείωσαν Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ποσοστό 9.5%) και οι 60 τελείωσαν άλλο αντίστοιχο τμήμα (ποσοστό 23.8%). Ενώ αναφορικά με τους επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, οι 67 έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 26,6%), οι 50 έχουν Μεταπτυχιακό σε άλλο τομέα (ποσοστό 19,8%) οι 3 έχουν διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 1,2%), 4 έχουν διδακτορικό σε άλλο τομέα (ποσοστό 1,6%), 50 έχουν σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 19,8%) και 78 δεν έχουν κανένα από τα παραπάνω (ποσοστό 31%).

Επιπρόσθετα, από το σύνολο του δείγματος, οι 94 είναι μόνιμοι (ποσοστό 37.3%) και οι 158 αναπληρωτές (ποσοστό 62.7%), ενώ οι 130 είναι ειδικοί παιδαγωγοί (ποσοστό

51,6%) και οι 122 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 48,4%). Από τους 252 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, οι 122 εργάζονται σε τμήμα γενικού δημοτικού σχολείου (ποσοστό 48.4%), 28 σε ειδικό δημοτικό σχολείο (ποσοστό 11.1%), 18 σε τμήμα ένταξης (ποσοστό 7.1%) και 84 είναι παράλληλη στήριξη (ποσοστό 33.3%). Αναφορικά με το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών, από τους 252 εκπαιδευτικούς, οι 63 έχουν μηνιαίο εισόδημα έως 800€ (ποσοστό 25%), οι 174 αμείβονται με 801€ έως 1300€ μηνιαίως (ποσοστό 69%) και οι 15 λαμβάνουν από 1301€ και άνω (ποσοστό 6%). Όσον αφορά το είδος ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης/αναπηρίας μαθητών που απασχολούν συχνότερα, οι 51 απασχολούν συχνότερα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 20.2%), οι 10 άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας (ποσοστό 4%), οι 12 άτομα με νοητική αναπηρία (ποσοστό 4.8%), οι 2 άτομα με οπτική αναπηρία (ποσοστό 0.8%), οι 4 άτομα με ακουστική αναπηρία (ποσοστό 1.6%), οι 2 άτομα με κινητική/ σωματική αναπηρία (ποσοστό 0.8%), 69 άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος / αυτισμό (ποσοστό 27.4%), οι 47 άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ποσοστό 18.7%), 8 άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (ποσοστό 3.2%), 5 άτομα με ψυχικές διαταραχές (ποσοστό 2%) και 42 καμία από τις παραπάνω (ποσοστό 16.7%).

Στην ερώτηση εάν υπάρχει στο φιλικό/ οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία, οι 69 έχουν στο φιλικό / οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (ποσοστό 27.4%) και οι 183 δεν έχουν (ποσοστό 72.6%). Επιπρόσθετα, στην ερώτηση ασχολίας με κάποιον άλλον τομέα πέραν της εκπαίδευσης, οι 41 ασχολούνται με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα (ποσοστό 16.3%), ενώ οι 211 δεν ασχολούνται (ποσοστό 83.7%). Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση της ασχολίας με κάποιο χόμπι, από τους 252 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, οι 201 ασχολούνται με κάποιο χόμπι (ποσοστό 79.8%) και οι 51 δεν ασχολούνται (ποσοστό 20.2%).



### 6.5.2. Διάκριση μεταξύ Ειδικών Παιδαγωγών και Εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, παρατίθενται αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων και γίνεται διάκριση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς οι 13 είναι άνδρες (ποσοστό 10%) και οι 117 γυναίκες (ποσοστό 90%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς οι 25 είναι άνδρες (ποσοστό 20.5%) και οι 97 γυναίκες (ποσοστό 79.5%). Έπειτα, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 102 είναι ηλικίας 22 – 35 ετών (ποσοστό 78.5%), οι 16 είναι 36 – 45 ετών (ποσοστό 12.3%), οι 10 είναι ηλικίας 46 – 55 ετών (ποσοστό 7.7%) και οι 2 είναι ηλικίας 56 ετών και άνω (ποσοστό 1.5%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς, οι 55 είναι ηλικίας 22 – 35 ετών (ποσοστό 45.1%), οι 37 είναι 36 – 45 ετών (ποσοστό 30.3%), οι 28 είναι ηλικίας 46 – 55 ετών (ποσοστό 23%) και οι 2 είναι ηλικίας 56 ετών και άνω (ποσοστό 1.6%).

Επιπλέον, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 82 είναι άγαμοι (ποσοστό 63.1%), οι 46 είναι έγγαμοι (ποσοστό 35.4%), 1 είναι διαζευγμένος (ποσοστό 0.8%) και 1 είναι χήρος/α (ποσοστό 0.8%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς, οι 39 είναι άγαμοι (ποσοστό 32%), οι 74 είναι έγγαμοι (ποσοστό 60.7%) και οι 9 είναι διαζευγμένοι (ποσοστό 7.4%). Αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν οι ερωτηθέντες, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 97 δεν έχουν παιδί (ποσοστό 74.6%), οι 17 έχουν 1 παιδί (ποσοστό 13.1%), 13 έχουν 2 παιδιά (ποσοστό 10%) και 3 έχουν 3 παιδιά (ποσοστό 2.3%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς, οι 60 δεν έχουν παιδί (ποσοστό 49.2%), οι 25 έχουν 1 παιδί (ποσοστό 20.5%), οι 27 έχουν 2 παιδιά (ποσοστό 22.1%), οι 9 έχουν 3 παιδιά (ποσοστό 7.4%) και 1 έχει περισσότερα από 3 παιδιά (ποσοστό 0.8%).

Στη συνέχεια, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς οι 109 έχουν 0 – 10 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 83.8%), οι 12 έχουν 11 – 20 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 9.2%), οι 4 έχουν 21-30 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 3.1%) και οι 5 έχουν 31 έτη και άνω (ποσοστό 3.8%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς, οι 49 έχουν 0 – 10 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 40.2%), οι 53 έχουν 11 – 20 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 43.4%), οι 16 έχουν 21-30 έτη προϋπηρεσίας (ποσοστό 13.1%) και οι 4 έχουν 31 έτη και άνω (ποσοστό 3.3%). Όσον αφορά τους βασικούς τίτλους σπουδών, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς οι 10 τελείωσαν Παιδαγωγική Ακαδημία (ποσοστό 7.7%), οι 53 τελείωσαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 40.8%), οι

24 τελείωσαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ποσοστό 18.5%) και οι 43 τελείωσαν άλλο αντίστοιχο τμήμα (ποσοστό 33.1%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς οι 10 τελείωσαν Παιδαγωγική Ακαδημία (ποσοστό 8.2%), οι 95 τελείωσαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 77.9%) και οι 17 τελείωσαν άλλο αντίστοιχο τμήμα (ποσοστό 13.9%). Επιπρόσθετα, σχετικά με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών, οι 56 έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 43.1%), 12 έχουν μεταπτυχιακό σε άλλον τομέα (ποσοστό 9.2%), 3 διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 2.3%), 37 έχουν σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 28.5%) και 22 δεν έχουν κανένα από τα παραπάνω (ποσοστό 16.9%), ενώ από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 11 έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 9%), οι 38 έχουν μεταπτυχιακό σε άλλον τομέα (ποσοστό 31.1%), 4 έχουν διδακτορικό σε άλλον τομέα (ποσοστό 3.3%), 13 έχουν σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ποσοστό 10.7%) και 56 δεν έχουν κανένα από τα παραπάνω (ποσοστό 45.9%).

Αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς των ερωτηθέντων, από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών, οι 19 είναι μόνιμοι (ποσοστό 14.6%) και οι 111 είναι αναπληρωτές (ποσοστό 85.4%), ενώ από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 75 είναι μόνιμοι (ποσοστό 61.5%) και οι 47 αναπληρωτές (ποσοστό 38.5%). Επίσης, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς, 28 εργάζονται σε ειδικό δημοτικό (ποσοστό 21.5%), 18 σε τμήμα ένταξης (ποσοστό 13.8%) και 84 σε παράλληλη στήριξη (ποσοστό 64.6%), ενώ οι 122 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε τμήμα του γενικού δημοτικού σχολείου. Σχετικά με το μηνιαίο εισόδημα των ερωτηθέντων, από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών, οι 48 λαμβάνουν μισθό έως 800€ (ποσοστό 36.9%), οι 77 από 801€ έως 1300€ (ποσοστό 59.2%) και οι 5 λαμβάνουν μισθό 1301€ και άνω (ποσοστό 3.8%), ενώ από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 15 λαμβάνουν μισθό έως 800€ (ποσοστό 12.3%), οι 97 λαμβάνουν 801€ έως 1300€ (ποσοστό 79.5%) και οι 10 λαμβάνουν μισθό 1301€ και άνω (ποσοστό 8.2%).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών απασχολούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 22 απασχολούν συχνότερα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 16.9%), οι 3 άτομα με προβλήματα λόγου και

ομιλίας (ποσοστό 2.3%), οι 9 άτομα με νοητική αναπηρία (ποσοστό 6.9%), οι 2 άτομα με οπτική αναπηρία (ποσοστό 1.5%), οι 4 άτομα με ακουστική αναπηρία (ποσοστό 3.1%), οι 2 άτομα με κινητική/ σωματική αναπηρία (ποσοστό 1.5%), 58 άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος / αυτισμό (ποσοστό 44.6%), οι 14 άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ποσοστό 10.8%), 7 άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (ποσοστό 5.4%), 3 άτομα με ψυχικές διαταραχές (ποσοστό 2.3%) και 6 καμία από τις παραπάνω (ποσοστό 4.6%). Ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς, οι 29 απασχολούν συχνότερα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 23.8%), οι 7 άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας (ποσοστό 5.7%), οι 3 άτομα με νοητική αναπηρία (ποσοστό 2.5%), 11 άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος / αυτισμό (ποσοστό 9%), οι 33 άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ποσοστό 27%), 1 άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (ποσοστό 0.8%), 2 άτομα με ψυχικές διαταραχές (ποσοστό 1.6%) και 36 καμία από τις παραπάνω (ποσοστό 29.5%).

Σχετικά με την ερώτηση ύπαρξης ατόμου με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον του ερωτηθέντος, από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών, οι 42 απάντησαν θετικά (ποσοστό 32.3%) και οι 88 αρνητικά (ποσοστό 67.7%), ενώ από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 27 έχουν στο φιλικό / οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (ποσοστό 22.1%) και οι 95 δεν έχουν (ποσοστό 77.9%) Αντίστοιχα, στην ερώτηση για την ενασχόληση των ερωτηθέντων με άλλον τομέα πέραν της εκπαίδευσης, οι 22 ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν θετικά (ποσοστό 16.9%) και οι 108 αρνητικά (ποσοστό 83.1%), ενώ, οι 19 εκπαιδευτικοί ασχολούνται με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα (ποσοστό 15.6%) και οι 103 όχι (ποσοστό 84.4%). Τέλος, από τους 130 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 103 ασχολούνται με κάποιο χόμπι (ποσοστό 79.2%) και οι 27 όχι (ποσοστό 20.8%), ενώ από τους 122 εκπαιδευτικούς, οι 98 ασχολούνται με κάποιο χόμπι (ποσοστό 80.3%) και οι 24 όχι (ποσοστό 19.7%).

## 6.6. Ερευνητικά Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από τέσσερα μέρη που ομαδοποιήθηκαν, ώστε να διαμορφωθεί το παρόν ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 1). Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τα εξής:

- 1) Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αναφερόταν στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (ερωτήσεις 1-15). Τα δημογραφικά στοιχεία συμπεριελάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό των τέκνων, τα έτη προϋπηρεσίας, τους βασικούς και τους επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (ειδικός παιδαγωγός ή εκπαιδευτικός), το εργασιακό τους καθεστώς (μόνιμος ή αναπληρωτής), τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται (τμήμα γενικού δημοτικού σχολείου, ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη), το μηνιαίο τους εισόδημα και το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης/αναπηρίας μαθητών που απασχολούν. Επιπλέον, ερωτήθηκαν εάν έχουν στο φιλικό/οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία, εάν ασχολούνται με κάποιον άλλον εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης και εάν ασχολούνται με κάποιο χόμπι τον ελεύθερο χρόνο τους.
- 2) Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αποτελούνταν από τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.
  - **Τεστ Επαγγελματικής Προσωπικότητας (GalaPersonality Test):** Το Τεστ Επαγγελματικής προσωπικότητας αποτελεί ένα εργαλείο διάγνωσης της προσωπικότητας του ατόμου και έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα από τους Γαλανάκη Μ. και Σταλικά Α. Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει δέκα επιμέρους πτυχές της προσωπικότητας οι οποίες σχετίζονται με τη προσαρμογή και την επιτυχία του ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον. Το τεστ περιλαμβάνει διακόσιες (200) προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Το τεστ βασίζεται στο μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων (βλ. κεφ. 2.3) και προσπαθεί να αξιολογήσει διαστάσεις και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο αυτών των

παραγόντων. Οι διαστάσεις αυτές που αξιολογούνται στο παρόν τεστ σχετίζονται περισσότερο με τον επαγγελματικό τομέα, καθώς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με τα οποία ασχολείται το παρόν ερωτηματολόγιο, σχετίζονται περισσότερο με αυτόν τον τομέα.

Στη παρούσα έρευνα, από τις δέκα υποκλίμακες αυτού του ερωτηματολογίου, αξιοποιούνται οι έξι. Τα έξι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θα αξιολογηθούν είναι:

A) **Εξωστρέφεια**: Κατά πόσο δηλαδή το άτομο διοχετεύει την ενέργεια του προς τους άλλους, είναι κοινωνικό, απολαμβάνει τις συναναστροφές, την επικοινωνία και εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο.

B) **Ενεργητικότητα**: Κατά πόσο δηλαδή το άτομο είναι δραστήριο, απολαμβάνει την σωματική άσκηση, την δράση, την επίπονη εργασία, έχει ποικιλία ενδιαφερόντων και προτιμάει να κινείται σε γρήγορους ρυθμούς.

Γ) **Υπευθυνότητα**: Κατά πόσο δηλαδή το άτομο είναι αξιόπιστο και φερέγγυο, τηρεί τις υποσχέσεις του και ενεργεί με βάση ένα αυστηρό σύστημα κανόνων και αξιών.

Δ) **Αυτοσεβασμός** : Κατά πόσο δηλαδή το άτομο είναι σίγουρο για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του, πιστεύει στην αξία του, τρέφει εκτίμηση προς τον εαυτό του και πιστεύει ότι οι άλλοι το συμπαθούν και το αναγνωρίζουν.

Ε) **Ανεξαρτησία – αυτονομία** : Κατά πόσο δηλαδή το άτομο αισθάνεται ελεύθερο από τις κοινωνικές επιταγές και δεσμεύσεις και μπορεί να ενεργεί με βάση το τι πιστεύει το ίδιο ως ορθό και ανεξάρτητα από τις επιθυμίες των άλλων. Επίσης αυτός ο παράγοντας εξετάζει το κατά πόσο το άτομο έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και λειτουργεί σαν ο δημιουργός της μοίρας του.

Στ) **Φιλοδοξία** : Κατά πόσο δηλαδή το άτομο διέπεται από μια ισχυρή τάση για ανάδειξη, είναι εργατικό, του αρέσει ο ανταγωνισμός και θέτει υψηλούς στόχους στην ζωή του.

Το τεστ έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα από τον Γαλανάκη και τον Σταλικά σε δείγμα 350 ατόμων σε όλη την Ελλάδα. Αυτή η στάθμιση αποτελεί μία πιλοτική προσπάθεια, καθώς αναμένεται να σταθμιστεί το τεστ σε

μεγαλύτερο δείγμα. Όσον αφορά τον τρόπο βαθμολόγησης, το τεστ προσπαθεί να αξιολογήσει τη προσωπικότητα του ατόμου μέσω 6 διαφορετικών αριθμητικών δεικτών, καθένας εκ των οποίων αντιστοιχεί στις 6 επιμέρους διαστάσεις της προσωπικότητας. Οι διαστάσεις είναι οι εξής: η εξωστρέφεια (προτάσεις 16, 17, 22, 26, 29, 35, 39, 43, 46, 49, 54, 55, 59, 62, 65, 70, 72, 74, 79, 135), η ενεργητικότητα (προτάσεις 84, 85, 90, 91, 96, 98, 104, 106, 111, 112, 116, 117, 122, 124, 128, 129, 131, 132, 133, 134), η υπευθυνότητα (προτάσεις 21, 27, 32, 37, 41, 47, 52, 57, 61, 67, 73, 78, 83, 87, 93, 100, 105, 109, 115, 120), ο αυτοσεβασμός (προτάσεις 20, 25, 30, 36, 44, 51, 58, 63, 68, 75, 80, 88, 92, 97, 102, 107, 113, 119, 123, 127), η ανεξαρτησία-αυτονομία (προτάσεις 18, 23, 28, 33, 40, 45, 50, 56, 64, 69, 76, 81, 86, 94, 101, 108, 114, 121, 126, 130) και η φιλοδοξία (προτάσεις 19, 24, 31, 34, 38, 42, 48, 53, 60, 66, 71, 77, 82, 89, 95, 99, 103, 110, 118, 125). Οι 6 διαφορετικοί αριθμητικοί δείκτες κυμαίνονται από αρνητικό νούμερο μέχρι και το +40 (ανώτερη τιμή) και εκφράζουν τον βαθμό στον οποίο ο εξεταζόμενος/η χαρακτηρίζεται από την συγκεκριμένη διάσταση. Για να υπολογιστεί αυτός ο αριθμητικός δείκτης για κάθε μία από τις διαστάσεις της προσωπικότητας, ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει κριτικά (ΝΑΙ, ;, ΟΧΙ) σε ερωτήσεις αυτοαναφοράς κλειστού τύπου. Επομένως, το ανώτερο σκορ που μπορεί να συγκεντρώσει ένας εξεταζόμενος σε μία διάσταση είναι το 40.

Εάν ο εξεταζόμενος/η συγκεντρώσει σε μία διάσταση της προσωπικότητας 32-40 βαθμούς, τότε θεωρείται ότι έχει αρκετά ανεπτυγμένο τον παράγοντα αυτό της προσωπικότητας. Εάν συγκεντρώσει τους 20-31 βαθμούς ο εξεταζόμενος/η θεωρείται ότι διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό ανεπτυγμένο τον υπό εξέταση παράγοντα, ωστόσο σε κάποιες επιμέρους πτυχές του υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση. Εάν συγκεντρώσει από 10-19 τότε ο εξεταζόμενος/η διαθέτει σε μέτριο βαθμό ανεπτυγμένη την υπό εξέταση διάσταση και ότι ενώ μπορεί σε μερικές περιπτώσεις και ως προς συγκεκριμένες πτυχές να επιδεικνύει ότι διαθέτει αυτήν τις ποιότητες τελικά χρειάζεται ακόμη πολύ προσπάθεια για να κατορθώσει να αναπτύξει ομοιόμορφα όλες τις πλευρές της. Τέλος, εάν συγκεντρώσει βαθμολογία μικρότερη των 10 βαθμών ή ακόμη και αρνητική βαθμολογία τότε αυτό

σημαίνει ότι μολονότι μπορεί να είναι αρκετά ικανός/η σε άλλους τομείς δεν έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη αυτήν διάσταση. Μπορεί δηλαδή να διακρίνεται για τις γνώσεις του/της και την ικανότητα σκέψης αλλά δεν έχει ανεπτυγμένη σε εξίσου μεγάλο βαθμό την υπό εξέταση διάσταση της προσωπικότητας. Αντίστοιχα, η ίδια βαθμολογία ισχύει για κάθε μία ξεχωριστά από τις διαστάσεις της προσωπικότητας. Στο τεστ αυτό βαθμολογείται η κάθε διάσταση ξεχωριστά και ανάλογα με την απόδοση του εξεταζόμενου στη κάθε διάσταση διαμορφώνεται το γενικό του προφίλ.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι ακριβώς επειδή το τεστ αποτελείται από ερωτήσεις αυτοαναφοράς και υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο των κοινωνικά αρεστών απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της αντιστροφής των προτάσεων. Οι αντεστραμμένες προτάσεις εκφράζουν αντίθετες ιδιότητες ως προς τις υπό εξέταση διαστάσεις και ο εξεταζόμενος θα πρέπει να απαντήσει αρνητικά σε αυτές για να συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία. Οι προτάσεις αυτές βαθμολογούνται αντίστροφα. Αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του τεστ, δεν υπάρχουν ακόμη ανακοινώσιμα στοιχεία, καθώς η στάθμιση δεν έχει ολοκληρωθεί. Αλλά, από την πιλοτική στάθμιση που εφαρμόστηκε, η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική με τον δείκτη Cronbach's  $\alpha$  να είναι  $\alpha=0,77$ .

- **Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Ενηλίκους Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων (Culture-Free Self-Esteem Inventory for Adults) [CFSEI-AD]:** Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Ενηλίκους Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων δημιουργήθηκε από τον J. Battle και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Κλεφτάρα Γ. και Διδασκάλου Ε. Η κλίμακα αυτή στοχεύει στη μέτρηση και την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης στους ενήλικους. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί κλίμακα αυτοαναφοράς και περιλαμβάνει 40 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές ομαδοποιούνται σε 4 υποκλίμακες που αξιολογούν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Οι υποκλίμακες αυτές είναι: α) η γενική αυτοεκτίμηση (16 προτάσεις), που αναφέρεται στη συνολική αντίληψη του ατόμου για την αξία του, β) η κοινωνική αυτοεκτίμηση (8 προτάσεις), που αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τις σχέσεις που έχει διαμορφώσει με τους άλλους, γ) η προσωπική αυτοεκτίμηση (8 προτάσεις), που αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τη προσωπική

αυτοαξία του και δ) η κλίμακα ψεύδους (8 προτάσεις), που δείχνει αμυντικότητα.

Η κλίμακα έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Κλεφτάρα και Διδασκάλου και η προσαρμογή της βασίστηκε σε δείγμα 150 φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του ΤΕΙ Αθήνας. Επειδή η συγκεκριμένη κλίμακα δεν έχει κατασκευαστεί, ούτε σταθμιστεί στην Ελλάδα, εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση, η οποία έδειξε ότι αποτελεί μία πολυδιάστατη κλίμακα και σε γενικές γραμμές οι ενδείξεις της ταιριάζουν με αυτές των ερευνών του Battle (1977a, 1980, 1981).

Αναφορικά με τον τρόπο βαθμολόγησης της κλίμακας, οι 40 προτάσεις που την αποτελούν παρουσιάζονται ως ένα σύνολο και διακρίνονται σε δύο ομάδες: αυτές που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτές που δείχνουν χαμηλή. Οι ερωτήσεις-προτάσεις που περιλαμβάνει η κλίμακα είναι κλειστού τύπου και αποτελούνται από δύο απαντήσεις (ΝΑΙ, ΟΧΙ). Ο κάθε εξεταζόμενος μπορεί να συγκεντρώσει πέντε διαφορετικούς βαθμούς οι οποίοι είναι: α) ο συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης, ο οποίος υπολογίζεται με την άθροιση όλων των προτάσεων που απαντήθηκαν σωστά, εκτός από αυτές της κλίμακας ψεύδους (ανώτατος βαθμός το 32), β) βαθμός γενικής αυτοεκτίμησης (προτάσεις 137, 138, 141, 143, 146, 148, 153, 155, 158, 160, 161, 163, 165, 167, 172, 174, ανώτατος βαθμός το 16), γ) βαθμός κοινωνικής αυτοεκτίμησης (προτάσεις 136, 140, 142, 145, 151, 156, 166, 170, ανώτατος βαθμός το 8, δ) βαθμός προσωπικής αυτοεκτίμησης (προτάσεις 147, 150, 152, 157, 162, 169, 171, 175, ανώτατος βαθμός το 8) και ε) βαθμός ψεύδους-αμυντικότητας (προτάσεις 139, 144, 149, 154, 159, 164, 168, 173, ανώτατος βαθμός το 8). Η κλίμακα ψεύδους χρησιμοποιείται, καθώς υπάρχει η τάση τα άτομα να δίνουν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις και να μην απαντούν με ειλικρίνεια. Για αυτό, τα αποτελέσματα αυτής της κλίμακας δεν προστίθενται στη συνολική βαθμολογία, αλλά μέσω αυτών παρατηρείται το κατά πόσο τα άτομα αυτά απαντούν ειλικρινά.

Εάν ο εξεταζόμενος συγκεντρώσει έως 13 βαθμούς, τότε η αυτοεκτίμησή του είναι πολύ χαμηλή, εάν συγκεντρώσει 14-19 βαθμούς τότε έχει χαμηλή



αυτοεκτίμηση, εάν συγκεντρώσει 20-26 έχει μέτρια αυτοεκτίμηση, εάν συγκεντρώσει 26-29 βαθμούς τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση και τέλος, εάν ο εξεταζόμενος συγκεντρώσει 29-32 βαθμούς τότε έχει πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση.

Αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της κλίμακας, η κλίμακα παρουσιάζει καλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και περιεχομένου, καθώς και καλή συγχρονική εγκυρότητα με άλλα ψυχομετρικά εργαλεία. Επιπρόσθετα, η κλίμακα παρουσιάζει καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ( $\alpha=0,81$ ), καθώς και καλή εσωτερική συνέπεια, η οποία κυμαίνεται από  $\alpha=0,54$  έως  $\alpha=0,78$ . Επιπλέον, ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας παρουσιάζουν και οι πέντε υποκλίμακες ξεχωριστά: α) γενική αυτοεκτίμηση ( $\alpha=0,78$ ), β) κοινωνική αυτοεκτίμηση ( $\alpha=0,57$ ), γ) προσωπική αυτοεκτίμηση ( $\alpha=0,72$ ) και δ) κλίμακα ψεύδους ( $\alpha=0,54$ ).

- **Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory [MBI]-Education Survey):** Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Maslach C., Jackson S.E. και Leiter M.P. και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κόκκινο Κ. με βασικό στόχο την εξέταση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 προτάσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες διακρίνονται σε τρεις υποκλίμακες: α) την συναισθηματική εξάντληση (9 προτάσεις), την αποπροσωποποίηση (5 προτάσεις) και την προσωπική επίτευξη (8 προτάσεις). Οι απαντήσεις δίνονται σε 7βάθμια κλίμακα Likert (0=ποτέ έως 6=κάθε μέρα).

Το ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τον Κόκκινο και η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 430 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Ελλάδα και 771 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Κύπρο. Ο βαθμός υπολογίζεται ξεχωριστά για κάθε μία από τις υποκλίμακες και όχι συνολικά. Οι προτάσεις που αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση είναι οι 176, 177, 178, 181, 183, 188, 189, 191 και 195, στην αποπροσωποποίηση οι 180, 185, 186, 190 και 197 και στη προσωπική επίτευξη οι 179, 182, 184, 187, 192, 193, 194 και 196. Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του αθροίσματος των

απαντήσεων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα. Εάν ο εξεταζόμενος συγκεντρώσει μεγαλύτερη βαθμολογία ή ίση με το 27, τότε χαρακτηρίζεται από υψηλή συναισθηματική εξάντληση, εάν συγκεντρώσει 17-26 βαθμούς, τότε χαρακτηρίζεται από μέση συναισθηματική εξάντληση και εάν συγκεντρώσει 0-16 βαθμούς, τότε παρουσιάζει χαμηλή συναισθηματική εξάντληση. Αντίστοιχα, υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης παρουσιάζει ο εξεταζόμενος που έχει συγκεντρώσει βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση του 14, μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης όταν έχει συγκεντρώσει 9-13 βαθμούς και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης όταν έχει συγκεντρώσει 0-8 βαθμούς. Τέλος, υψηλή προσωπική επίτευξη έχει ο εξεταζόμενος που έχει συγκεντρώσει 0-30 βαθμούς, μέτρια όταν έχει συγκεντρώσει 31-36 βαθμούς και χαμηλή προσωπική επίτευξη όταν έχει συγκεντρώσει βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση του 37. Η συνιστώσα αυτή υπολογίζεται από την αντίθετη κατεύθυνση από τις υπόλοιπες δύο.

Αναφορικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο συνάδει με το πρωτότυπο. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα ήταν αρκετά ικανοποιητική και υπολογίστηκε σε  $\alpha=0,80$  για τη συναισθηματική εξάντληση,  $\alpha=0,68$  για την αποπροσωποποίηση και  $\alpha=0,90$  για τη προσωπική επίτευξη. Ενώ για την Κύπρο αντίστοιχα οι τιμές ήταν  $\alpha=0,85$  (συναισθηματική εξάντληση),  $\alpha=0,60$  (αποπροσωποποίηση) και  $\alpha=0,73$  (προσωπική επίτευξη).

## 6.7. Αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου

Στο παρόν ερευνητικό εργαλείο υπολογίστηκε η εσωτερική συνάφεια των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Αναφορικά με το τεστ Επαγγελματικής Προσωπικότητας, ο δείκτης Cronbach  $\alpha$  για τις υποκλίμακες της Εξωστρέφειας, Υπευθυνότητας, Ενεργητικότητας, Φιλοδοξίας, Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας και του Αυτοσεβασμού παρουσιάζεται στο παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1). Ειδικότερα, οι υποκλίμακες της Εξωστρέφειας ( $\alpha=0,589$ ) της Ενεργητικότητας ( $\alpha=0,591$ ) και της Φιλοδοξίας ( $\alpha=0,591$ ) παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο αξιοπιστίας, αλλά εμπίπτουν στο ελάχιστο αποδεκτό όριο. Οι υποκλίμακες της Υπευθυνότητας ( $\alpha=0,610$ ) και της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας ( $\alpha=0,668$ ) παρουσιάζουν επαρκές επίπεδο αξιοπιστίας και η υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού ( $\alpha=0,803$ ) παρουσιάζει καλό επίπεδο αξιοπιστίας.

**Πίνακας 1: Συνοχή δεδομένων ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach  $\alpha$**

<b>Reliability Statistics</b>			
<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</b>	<b>Number of Items</b>
Εξωστρέφεια	0.589	0.613	20
Υπευθυνότητα	0.610	0.617	20
Ενεργητικότητα	0.591	0.584	20
Φιλοδοξία	0.591	0.584	20
Ανεξαρτησία- Αυτονομία	0.668	0.677	20
Αυτοσεβασμός	0.803	0.816	20

Αναφορικά με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Ενηλίκους Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων, ο δείκτης Cronbach  $\alpha$  των υποκλιμάκων της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης

και της Κλίμακας Ψεύδους παρουσιάζεται παρακάτω (Πίνακας 2). Ειδικότερα, οι υποκλίμακες της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης ( $\alpha=0,590$ ) και του Ψεύδους-Αμυντικότητας ( $\alpha=0,539$ ) παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο αξιοπιστίας, αλλά εμπίπτουν στο ελάχιστο αποδεκτό όριο. Η υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης ( $\alpha=0,756$ ) παρουσιάζει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας και η υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης ( $\alpha=0,831$ ) παρουσιάζει καλό επίπεδο αξιοπιστίας.

**Πίνακας 2: Συνοχή δεδομένων ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach  $\alpha$**

<b>Reliability Statistics</b>		
<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Number of Items</b>
Γενική Αυτοεκτίμηση	0.831	16
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	0.590	8
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0.756	8
Ψεύδος-Αμυντικότητα	0.539	8

Τέλος, αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς, ο δείκτης Cronbach  $\alpha$  των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Εξάντλησης, της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής Επίτευξης παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3). Ειδικότερα, η υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης ( $\alpha=0,725$ ) παρουσιάζει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας και οι υποκλίμακες της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $\alpha=0,864$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $\alpha=0,847$ ) παρουσιάζουν καλό επίπεδο αξιοπιστίας.

**Πίνακας 3: Συνοχή δεδομένων ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach a**

<b>Reliability Statistics</b>			
<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</b>	<b>Number of Items</b>
Συναισθηματική Εξάντληση	.864	.865	9
Αποπροσωποποίηση	.725	.741	5
Προσωπική Επίτευξη	.847	.851	8

### **6.8. Στατιστική Επεξεργασία**

Μετά τη διανομή και τη συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21 Version. Στη παρούσα στατιστική ανάλυση έγινε χρήση του ελέγχου Anova και του τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 7.1. Η Προσωπικότητα των Ειδικών Παιδαγωγών

Η Προσωπικότητα των Ειδικών Παιδαγωγών διαμορφώνεται μέσω των επιμέρους χαρακτηριστικών της, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω (βλ. Κεφ. 6.6). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν τις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών. Οι υποκλίμακες είναι οι εξής: η Εξωστρέφεια, η Υπευθυνότητα, η Φιλοδοξία, η Ενεργητικότητα, η Ανεξαρτησία-Αυτονομία και ο Αυτοσεβασμός. Οι βαθμοί σε κάθε υποκλίμακα της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών του δείγματος παρουσιάζονται στο πίνακα παρακάτω (Πίνακας 4). Στον πίνακα παρουσιάζονται και οι βαθμοί των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Ειδικότερα, με σκοπό να αξιολογήσουμε τη Προσωπικότητα των Ειδικών Παιδαγωγών μέσω των έξι επιμέρους χαρακτηριστικών της διενεργήσαμε έλεγχο ANOVA, συγκρίνοντας τους Ειδικούς Παιδαγωγούς και τους Εκπαιδευτικούς ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά και παρατηρήθηκαν τα εξής. Αναφορικά με την υποκλίμακα της Εξωστρέφειας, από τον πίνακα παρατηρούμε ότι το  $p=0,158$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος των βαθμών της υποκλίμακας της Εξωστρέφειας των Ειδικών Παιδαγωγών είναι  $M.O=8,0308$  και των Εκπαιδευτικών  $M.O=6,2377$ . Αυτό σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας από τους Εκπαιδευτικούς, αν και αυτό δε συνιστά στατιστικά σημαντική διαφορά όπως φάνηκε. Συγκριτικά με τις άλλες υποκλίμακες και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα Εξωστρέφειας.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Υπευθυνότητας, προέκυψε ότι το  $p=0,360$ , άρα ούτε εδώ παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα επίπεδα Υπευθυνότητας των Ειδικών Παιδαγωγών βρίσκονται στο  $M.O=20,0846$  και των Εκπαιδευτικών στο  $M.O=21,0246$ . Και οι δύο υπό μελέτη ομάδες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Υπευθυνότητας με ελάχιστη διαφορά, με τους Εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη βαθμολογία. Στην υποκλίμακα της Φιλοδοξίας βρέθηκε ότι το

$p=0,799$ , χωρίς κάποια στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο εξεταζόμενων ομάδων. Ο Μ.Ο των Ειδικών Παιδαγωγών είναι 14,7000 και των Εκπαιδευτικών 14,4016, πράγμα που σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν για μικρό ποσοστό υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας, χωρίς να παρατηρείται ιδιαίτερη διαφορά μεταξύ τους. Συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα Φιλοδοξίας.

Στην υποκλίμακα της Ενεργητικότητας παρατηρούμε ότι το  $p= 0,460$ , άρα ούτε και σε αυτήν τη περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Ο Μ.Ο των Ειδικών Παιδαγωγών είναι 7,7615 και των Εκπαιδευτικών Μ.Ο= 6,9098. Αυτό σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από τους Εκπαιδευτικούς, αν και αυτό δε συνιστά στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως φάνηκε. Συγκριτικά με τις άλλες υποκλίμακες και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα Ενεργητικότητας. Αναφορικά με την υποκλίμακα της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας βρέθηκε ότι το  $p=0,103$  (μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα). Τα επίπεδα Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας των Ειδικών Παιδαγωγών βρίσκονται στο Μ.Ο=9,8846 και των Εκπαιδευτικών στο Μ.Ο=11,7787. Σύμφωνα με τους Μ.Ο παρατηρούμε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας από τους Εκπαιδευτικούς. Συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας.

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού, βρέθηκε ότι το  $p=0,077$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ο μέσος όρος των βαθμών της υποκλίμακας του Αυτοσεβασμού των Ειδικών Παιδαγωγών είναι Μ.Ο=19,4154 και των Εκπαιδευτικών Μ.Ο=22,0082. Αυτό σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από τους Εκπαιδευτικούς, αν και αυτό δε συνιστά στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως φάνηκε. Συγκριτικά με τις άλλες υποκλίμακες και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Αυτοσεβασμού. Δεν επηρεάζεται, επομένως, η Προσωπικότητα των ερωτώμενων από το αν εργάζονται στη γενική ή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

**Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας ανά ομάδα δείγματος**

ANOVA						
Υποκλίμακα	Ειδικότητα	n	Mean	SD	F	p
Εξωστρέφεια	Ειδικός Παιδαγωγός	130	8,0308	10,160	2,007	0,158
	Εκπαιδευτικός	122	6,2377	9,912		
Υπευθυνότητα	Ειδικός Παιδαγωγός	130	20,0846	8,269	0,842	0,360
	Εκπαιδευτικός	122	21,0246	7,972		
Φιλοδοξία	Ειδικός Παιδαγωγός	130	14,7000	10,039	0,065	0,799
	Εκπαιδευτικός	122	14,4016	8,441		
Ενεργητικότητα	Ειδικός Παιδαγωγός	130	7,7615	8,433	0,548	0,460
	Εκπαιδευτικός	122	6,9098	9,820		
Ανεξαρτησία- Αυτονομία	Ειδικός Παιδαγωγός	130	9,8846	9,401	2,682	0,103
	Εκπαιδευτικός	122	11,7787	8,928		
Αυτοσεβασμός	Ειδικός Παιδαγωγός	130	19,4154	12,511	3,143	0,077
	Εκπαιδευτικός	122	22,0082	10,548		

## 7.2. Η Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών

Ο βαθμός της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών υπολογίζεται μέσω των υποκλιμάκων αυτής, οι οποίες είναι η Γενική Αυτοεκτίμηση, η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, η Προσωπική Αυτοεκτίμηση και η Υποκλίμακα Ψεύδους-Αμυντικότητας. Οι βαθμοί σε κάθε υποκλίμακα της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών του δείγματος παρουσιάζονται στο πίνακα παρακάτω (Πίνακας 5), όπως παρουσιάζονται και οι βαθμοί των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Για την μέτρηση της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών διενεργήθηκε έλεγχος ANOVA και παρατηρήθηκαν τα εξής. Όσον αφορά την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, παρατηρήθηκε ότι το  $p=0,118$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά



σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες που δημιουργούνται ως προς την ειδικότητα. Μελετήθηκαν τα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών και βρέθηκε ότι βρίσκονται στο 12,0615, ενώ των Εκπαιδευτικών προέκυψε ότι βρίσκονται στο 12,7213. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο ομάδες που μελετήθηκαν παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης, συγκριτικά με τις άλλες υποκλίμακες, με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς να εμφανίζουν λίγο χαμηλότερα από τους Εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, βρέθηκε ότι το  $p=0,727$  (μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα). Ο Μ.Ο. των Ειδικών Παιδαγωγών ισούται με 1,5615 και των Εκπαιδευτικών με 1,5000, που σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν με ελάχιστη διαφορά υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης. Συγκριτικά με τις άλλες υποκλίμακες τα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης των δειγματος είναι χαμηλά. Στην υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης παρατηρήθηκε ότι το  $p=0,429$ , άρα δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Η Προσωπική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών προέκυψε ότι είναι ελάχιστα πιο χαμηλή (Μ.Ο=4,2308) συγκριτικά με αυτή των Εκπαιδευτικών (Μ.Ο=4,4590). Ως προς τις υπόλοιπες υποκλίμακες τα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης είναι χαμηλά.

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα του Ψεύδους-Αμυντικότητας, βρέθηκε ότι το  $p=0,717$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Ο Μ.Ο των Ειδικών Παιδαγωγών για τη παρούσα υποκλίμακα βρίσκεται στο 2,6190 και των Εκπαιδευτικών στο 2,6538, επομένως, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί εμφανίζουν για μικρό ποσοστό χαμηλότερα επίπεδα στην υποκλίμα του Ψεύδους-Αμυντικότητας, αν και αυτό δε συνιστά στατιστικά σημαντική διαφορά όπως φάνηκε. Συγκριτικά με τις άλλες υποκλίμακες τα επίπεδα της υποκλίμακας του Ψεύδους-Αμυντικότητας είναι χαμηλά. Άρα, δεν επηρεάζεται η Αυτοεκτίμηση των ερωτώμενων από την ειδικότητά τους.

**Πίνακας 5: Υποκλίμακες Αυτοεκτίμησης ανά ομάδα δείγματος**

ANOVA						
Υποκλίμακα	Ειδικότητα	n	Mean	SD	F	p
Γενική Αυτοεκτίμηση	Ειδικός	130	12,0615	3,510	2,467	0,118
	Παιδαγωγός					
	Εκπαιδευτικός	122	12,7213	3,131		
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	Ειδικός	130	1,5615	1,514	0,122	0,727
	Παιδαγωγός					
	Εκπαιδευτικός	122	1,5000	1,254		
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	Ειδικός	130	4,2308	2,222	0,628	0,429
	Παιδαγωγός					
	Εκπαιδευτικός	122	4,4590	2,350		
Ψεύδος Αμυντικότητα	Ειδικός	130	2,6190	1,565	0,132	0,717
	Παιδαγωγός					
	Εκπαιδευτικός	122	2,6538	1,568		

### 7.3. Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών υπολογίζεται μέσω των υποκλιμάκων της, οι οποίες είναι η Συναισθηματική Εξάντληση, η Αποπροσωποποίηση και η Προσωπική Επίτευξη. Οι βαθμοί σε κάθε υποκλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών του δείγματος παρουσιάζονται στο πίνακα παρακάτω (Πίνακας 6), όπως παρουσιάζονται και οι βαθμοί των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Για τον υπολογισμό της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών πραγματοποιήσαμε έλεγχο ANOVA και προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα. Αναφορικά με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης, παρατηρήθηκε ότι το  $p=0,362$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Ο Μ.Ο. των Ειδικών Παιδαγωγών ως προς τη παρούσα υποκλίμακα βρέθηκε ότι είναι 19,4000 και των Εκπαιδευτικών είναι 18,1557. Αυτό σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους Εκπαιδευτικούς, χωρίς κάποια στατιστικά

σημαντική διαφορά, όπως προαναφέρθηκε. Συγκριτικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες τα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών είναι μέτρια.

Στην υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης βρέθηκε ότι το  $p=0,402$  (μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα). Τα επίπεδα Αποπροσωποποίησης των Ειδικών Παιδαγωγών προέκυψε ότι βρίσκονται στο 5,0846 και των Εκπαιδευτικών στο 4,5492, γεγονός που σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τους Εκπαιδευτικούς. Ως προς τις υπόλοιπες υποκλίμακες, τα επίπεδα Αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι χαμηλά.

Τέλος, όσον αφορά την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης, παρατηρήθηκε ότι το  $p=0,672$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος. Ο Μ.Ο των Ειδικών Παιδαγωγών ισούται με 38,3000 και των Εκπαιδευτικών με 37,92662, γεγονός που σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από τους Εκπαιδευτικούς. Συγκριτικά, με τις άλλες υποκλίμακες τα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης είναι υψηλά. Δεν επηρεάζεται, επομένως, η Επαγγελματική Εξουθένωση των ερωτώμενων από το αν εργάζονται στη γενική ή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

**Πίνακας 6: Οι διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ομάδα δείγματος**

ANOVA						
Υποκλίμακα	Ειδικότητα	n	Mean	SD	F	p
Συναισθηματική εξάντληση	Ειδικός Παιδαγωγός	130	19,4000	10,438	0,833	0,362
	Εκπαιδευτικός	122	18,1557	11,208		
Αποπροσωποποίηση	Ειδικός Παιδαγωγός	130	5,0846	5,397	0,704	0,402
	Εκπαιδευτικός	122	4,5492	4,681		
Προσωπική επίτευξη	Ειδικός Παιδαγωγός	130	38,3000	6,104	0,180	0,672
	Εκπαιδευτικός	122	37,9262	7,828		

#### 7.4. Συσχέτιση Προσωπικότητας Ειδικών Παιδαγωγών και Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Βασικός σκοπός της παρούσα έρευνας ήταν να εντοπίσουμε εάν τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών αποτελούν παράγοντα εμφάνισης της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, έγινε συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της Προσωπικότητας (Εξωστρέφεια, Υπευθυνότητα, Φιλοδοξία, Ενεργητικότητα, Αυτοσεβασμός και Ανεξαρτησία-Αυτονομία) και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) των Ειδικών Παιδαγωγών, ώστε να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος. Για να εξετάσουμε τη παραπάνω συσχέτιση εφαρμόσαμε το τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations και τα αποτελέσματα αναγράφονται στον Πίνακα 7. Επιπλέον, θα παραθέσουμε και τα αποτελέσματα της συσχέτισης των παραπάνω κλιμάκων των Εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματοποιηθεί μία σύγκριση μεταξύ των δύο ειδικοτήτων.

Αρχικά, ερευνήσαμε τη πιθανή συσχέτιση της υποκλίμακας της Εξωστρέφειας με τις υποκλίμακες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Η υποκλίμακα της Εξωστρέφειας των Ειδικών Παιδαγωγών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,281$ ,  $p < 0,001$ ) και την υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,247$ ,  $p = 0,001$ ), η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι όσο χαμηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης τους. Επίσης, η υποκλίμακα της Εξωστρέφειας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,306$ ,  $p = 0,001$ ), η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Ειδικότερα, όσο υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε τη πιθανή συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της Υπευθυνότητας και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Προέκυψε ότι η μεταβλητή της Υπευθυνότητας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,268$ ,  $p = 0,002$ ), η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Δηλαδή, όσο χαμηλότερα επίπεδα

Υπευθυνότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα βρέθηκε και στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της Υπευθυνότητας και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r=0,340$ ,  $p<0,001$ ), το οποίο χαρακτηρίζεται ως μικρό και θετικό. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης. Αναφορικά με την υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης, δε βρέθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα.

Όσον αφορά τη συσχέτιση της υποκλίμακας της Φιλοδοξίας και των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Ωστόσο, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Φιλοδοξία» και «Προσωπική επίτευξη» ( $r=0,247$ ,  $p=0,005$ ), η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Η υποκλίμακα της Ενεργητικότητας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r= -0,334$ ,  $p<0,001$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r=0,321$ ,  $p=0,001$ ), οι οποίες απαρτίζουν την κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Στη πρώτη περίπτωση η συσχέτιση χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική, δηλαδή όσο χαμηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Στη δεύτερη περίπτωση η συσχέτιση χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας εμφανίζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης. Αναφορικά με την υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης, δεν παρατηρήθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα. Ακριβώς η ίδια συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ της υποκλίμακας της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας και των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r= -0,187$ ,  $p=0,033$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r=0,285$ ,  $p=0,001$ ). Και σε αυτήν τη περίπτωση δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση με την υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης.

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού παρατηρήθηκε ότι βρέθηκε συσχέτιση με τις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,306$ ,  $p < 0,001$ ), της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,213$ ,  $p = 0,015$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,383$ ,  $p < 0,001$ ). Ειδικότερα, η συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής του Αυτοσεβασμού και των μεταβλητών της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική, δηλαδή όσο χαμηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού εμφανίζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, η συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής του Αυτοσεβασμού και της μεταβλητής της Προσωπικής Επίτευξης χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα Αυτοσεβασμού των Ειδικών Παιδαγωγών, τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης. Άρα, τα περισσότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση.

**Πίνακας 7: Συσχέτιση Προσωπικότητας (Εξωστρέφεια, Υπευθυνότητα, Φιλοδοξία, Ενεργητικότητα, Αυτοσεβασμός και Ανεξαρτησία-Αυτονομία) και Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) Ειδικών Παιδαγωγών**

<b>Correlations</b>				
<b>Υποκλίμακες Προσωπικότητας</b>		<b>Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης</b>		
		<b>Συναισθηματική Εξάντληση</b>	<b>Αποπροσωποποίηση</b>	<b>Προσωπική Επίτευξη</b>
Εξωστρέφεια	r	<b>- 0,281</b>	<b>-0,247</b>	<b>0,306</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,001</b>	<b>0,001</b>
Υπευθυνότητα	r	<b>-0,268</b>	-0,096	<b>0,340</b>
	p(2-tailed)	<b>0,002</b>	0,277	<b>&lt;0,001</b>
Φιλοδοξία	r	-0,090	-0,182	<b>0,247</b>
	p(2-tailed)	0,308	0,083	<b>0,005</b>
Ενεργητικότητα	r	<b>-0,334</b>	-0,131	<b>0,321</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	0,139	<b>&lt;0,001</b>
Ανεξαρτησία-	r	<b>-0,187</b>	-0,086	<b>0,285</b>

Αυτονομία	p(2-tailed)	<b>0,033</b>	0,328	<b>0,001</b>
Αυτοσεβασμός	r	<b>-0,306</b>	<b>-0,213</b>	<b>0,383</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,015</b>	<b>&lt;0,001</b>

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των υποκλιμάκων της Προσωπικότητας και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών, ώστε να συγκρίνουμε τις δύο ειδικότητες ως προς τις συσχετίσεις αυτές (Πίνακας 8).

Ειδικότερα, ελέγχθηκε εάν η υποκλίμακα της Εξωστρέφειας σχετίζεται με τις υποκλίμακες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων αυτών. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση μεταξύ της Εξωστρέφειας και των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Εξάντλησης (**r= -0,248, p<0,001**) και της Αποπροσωποποίησης (**r= -0,182, p=0,045**) χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική και ως μηδενική και αρνητική, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι όσο χαμηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, η συσχέτιση μεταξύ της Εξωστρέφειας και της Προσωπικής Επίτευξης (**r=0,259, p=0,001**) χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική, δηλαδή όσο μεγαλύτερα επίπεδα Εξωστρέφειας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής τους Επίτευξης.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Υπευθυνότητας, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση με τις υποκλίμακες της Αποπροσωποποίησης (**r= -0,237, p=0,009**) και της Προσωπικής Επίτευξης (**r=0,320, p<0,001**), που απαρτίζουν την κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, στη πρώτη περίπτωση η συσχέτιση είναι μικρή και αρνητική (όσο χαμηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Αποπροσωποποίησης) και στη δεύτερη περίπτωση μικρή και θετική (όσο υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης). Δεν παρατηρήθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα για την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Ακριβώς το ίδιο παρατηρήθηκε και μεταξύ της συσχέτισης της υποκλίμακας της Φιλοδοξίας και των

υποκλιμάκων της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,277$ ,  $p = 0,002$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,236$ ,  $p = 0,009$ ), όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στη συσχέτιση μεταξύ της Ενεργητικότητας και των μεταβλητών της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,224$ ,  $p = 0,013$ ) και της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,240$ ,  $p = 0,008$ ) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Ειδικότερα, η συσχέτιση αυτών των υποκλιμάκων χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική, δηλαδή όσο χαμηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας παρουσιάζονται στους Εκπαιδευτικούς τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης τους. Για την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης δε βρέθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα.

Αντιθέτως, ως προς τη μεταβλητή της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μόνο με την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,203$ ,  $p = 0,025$ ) και όχι με τις άλλες δύο υποκλίμακες, που απαρτίζουν τη κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, η συσχέτιση αυτή χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Τέλος, η υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση και με τις τρεις υποκλίμακες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση μεταξύ του Αυτοσεβασμού και των μεταβλητών της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,336$ ,  $p < 0,001$ ) και της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,275$ ,  $p = 0,002$ ) χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική, δηλαδή όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα Αυτοσεβασμού των Εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης τους. Ενώ, η συσχέτιση μεταξύ Αυτοσεβασμού και Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,287$ ,  $p < 0,001$ ) χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης. Άρα, τα περισσότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Προσωπικότητας των Εκπαιδευτικών επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση.



**Πίνακας 8: Συσχέτιση Προσωπικότητας (Εξωστρέφεια, Υπευθυνότητα, Φιλοδοξία, Ενεργητικότητα, Αυτοσεβασμός και Ανεξαρτησία-Αυτονομία) και Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) Εκπαιδευτικών**

<b>Correlations</b>				
<b>Υποκλίμακες Προσωπικότητας</b>		<b>Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης</b>		
		<b>Συναισθηματική Εξάντληση</b>	<b>Αποπροσωποποίηση</b>	<b>Προσωπική Επίτευξη</b>
Εξωστρέφεια	r	<b>- 0,248</b>	<b>-0,182</b>	<b>0,259</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,045</b>	<b>0,001</b>
Υπευθυνότητα	r	-0,158	<b>-0,237</b>	<b>0,320</b>
	p(2-tailed)	0,082	<b>0,009</b>	<b>&lt;0,001</b>
Φιλοδοξία	r	-0,166	<b>-0,277</b>	<b>0,236</b>
	p(2-tailed)	0,068	<b>0,002</b>	<b>0,009</b>
Ενεργητικότητα	r	<b>-0,224</b>	<b>-0,240</b>	0,115
	p(2-tailed)	<b>0,013</b>	<b>0,008</b>	0,089
Ανεξαρτησία-Αυτονομία	r	-0,135	-0,144	<b>0,203</b>
	p(2-tailed)	0,137	0,114	<b>0,025</b>
Αυτοσεβασμός	r	<b>-0,336</b>	<b>-0,275</b>	<b>0,287</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,002</b>	<b>&lt;0,001</b>

### **7.5. Συσχέτιση Αυτοεκτίμησης Ειδικών Παιδαγωγών και Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Σκοπός, επίσης, της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, ήταν να ελέγξουμε εάν η Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών επιδρά στην εμφάνιση της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης. Για αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της Αυτοεκτίμησης (Γενική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Προσωπική Αυτοεκτίμηση και η Υποκλίμακα Ψεύδους-Αμυντικότητα) και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση,

Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη). Εφαρμόστηκε το τεστ συσχετίσεων Pearson Correlations και τα αποτελέσματα των παραπάνω συσχετίσεων παρατίθενται στον Πίνακα 9. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε και στη συσχέτιση της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματοποιηθεί μια σύγκριση μεταξύ αυτών των δύο ειδικοτήτων.

Ειδικότερα, αναφορικά με την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της Γενικής Αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,325$ ,  $p < 0,001$ ), της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,182$ ,  $p = 0,039$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,393$ ,  $p < 0,001$ ). Συγκεκριμένα, η συσχέτιση των πρώτων δύο υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική και ως μηδενική και αρνητική, αντίστοιχα, δηλαδή όσο χαμηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης. Αντιθέτως, η συσχέτιση μεταξύ της Γενικής Αυτοεκτίμησης και της Προσωπικής Επίτευξης χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική, δηλαδή όσο υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Ως προς την υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,428$ ,  $p < 0,001$ ), της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,264$ ,  $p = 0,002$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,371$ ,  $p < 0,001$ ), η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και αρνητική, ως μικρή και αρνητική και ως μικρή και θετική αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει, στις δύο πρώτες περιπτώσεις, ότι όσο χαμηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης. Ενώ, όσον αφορά τη μεταβλητή της Προσωπικής επίτευξης, παρατηρείται ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Επιπλέον, ελέγχθηκε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης και των τριών υποκλιμάκων που απαρτίζουν την κλίμακα της Επαγγελματικής εξουθένωσης και βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά. Ειδικότερα, η συσχέτιση μεταξύ της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης και της υποκλίμακας της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r=0,275$ ,  $p=0,002$ ) και της Αποπροσωποποίησης ( $r=0,180$ ,  $p=0,040$ ) χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική και ως μηδενική και θετική, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης. Ενώ, η συσχέτιση μεταξύ της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r= -0,339$ ,  $p<0,001$ ) χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική, καθώς όσο υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο χαμηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα του Ψεύδους-Αμυντικότητας, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r= -0,279$ ,  $p=0,001$ ), της Αποπροσωποποίησης ( $r= -0,225$ ,  $p=0,001$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r=0,260$ ,  $p=0,003$ ), η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική για τις πρώτες δύο υποκλίμακες και ως μικρή και θετική για την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης, όπως ακριβώς συνέβη και με τη Γενική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών. Άρα η Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών αποτελεί βασικό παράγοντα που επιδρά στην εμφάνιση της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης.

**Πίνακας 9: Συσχέτιση Αυτοεκτίμησης (Γενική Αυτοεκτίμηση, Προσωπική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ψεύδος-Αμυντικότητα) και Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) Ειδικών Παιδαγωγών**

<b>Correlations</b>				
<b>Υποκλίμακες Αυτοεκτίμησης</b>		<b>Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης</b>		
		<b>Συναισθηματική Εξάντληση</b>	<b>Αποπροσωποποίηση</b>	<b>Προσωπική Επίτευξη</b>
Γενική Αυτοεκτίμηση	r	<b>-0,325</b>	<b>-0,182</b>	<b>0,393</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,039</b>	<b>&lt;0,001</b>
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	r	<b>0,275</b>	<b>0,180</b>	<b>-0,339</b>
	p(2-tailed)	<b>0,002</b>	<b>0,040</b>	<b>&lt;0,001</b>
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	r	<b>-0,428</b>	<b>-0,264</b>	<b>0,371</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,002</b>	<b>&lt;0,001</b>
Ψεύδος-Αμυντικότητα	r	<b>-0,279</b>	<b>-0,225</b>	<b>0,260</b>
	p(2-tailed)	<b>0,001</b>	<b>0,001</b>	<b>0,003</b>

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τις συσχετίσεις των υποκλιμάκων της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματοποιηθεί μία σύγκριση μεταξύ αυτών των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (Πίνακας 10). Ειδικότερα, αναφορικά με την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτής και των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r = -0,376$ ,  $p < 0,001$ ), της Αποπροσωποποίησης ( $r = -0,306$ ,  $p = 0,001$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r = 0,269$ ,  $p = 0,003$ ). Συγκεκριμένα, η συσχέτιση αυτή χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική για τις δύο πρώτες υποκλίμακες, που σημαίνει ότι όσο χαμηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής τους Εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης. Αντιθέτως, η συσχέτιση μεταξύ Γενικής Αυτοεκτίμησης και Προσωπικής Επίτευξης χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική, καθώς όσο υψηλότερα επίπεδα Γενικής

Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Στη περίπτωση της μεταβλητής της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτής και των υποκλιμάκων που απαρτίζουν την κλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική για τις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r=0,293$ ,  $p=0,001$ ) και της Αποπροσωποποίησης ( $r=0,223$ ,  $p=0,014$ ) , ενώ χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική για την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης ( $r= -0,202$ ,  $p<0,001$ ), όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και στις συσχετίσεις μεταξύ της υποκλίμακας της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συσχέτιση αυτής με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $r= -0,331$ ,  $p<0,001$ ). Ιδιαίτερα, η συσχέτιση αυτή χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική, δηλαδή όσο χαμηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής τους Εξάντλησης. Δεν παρατηρήθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα για τις υποκλίμακες της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής Επίτευξης.

Τέλος, όσον αφορά την υποκλίμακα του Ψεύδους-Αμυντικότητας, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας του Ψεύδους-Αμυντικότητας και της υποκλίμακας της Αποπροσωποποίησης ( $r= -0,201$ ,  $p=0,026$ ) και της Προσωπικής Επίτευξης ( $r=0,388$ ,  $p<0,001$ ). Ιδιαίτερα, προέκυψε ότι η συσχέτιση του Ψεύδους-Αμυντικότητας και της Αποπροσωποποίησης χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι όσο χαμηλότερα επίπεδα Ψεύδους-Αμυντικότητας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, η συσχέτιση μεταξύ του Ψεύδους-Αμυντικότητας και της Προσωπικής Επίτευξης είναι μικρή και θετική, δηλαδή όσο υψηλότερα επίπεδα Ψεύδους-Αμυντικότητας παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής τους Επίτευξης. Δεν παρουσιάστηκε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα για την υποκλίμακα της

Συναισθηματικής Εξάντλησης. Άρα, η Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών επηρεάζει κάποιους τομείς της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης.

**Πίνακας 10: Συσχέτιση Αυτοεκτίμησης (Γενική Αυτοεκτίμηση, Προσωπική Αυτοεκτίμηση, Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, Ψεύδος-Αμυντικότητα) και Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη) Εκπαιδευτικών**

<b>Correlations</b>				
<b>Υποκλίμακες Αυτοεκτίμησης</b>		<b>Υποκλίμακες Επαγγελματικής Εξουθένωσης</b>		
		Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Γενική Αυτοεκτίμηση	r	<b>- 0,376</b>	<b>-0,306</b>	<b>0,269</b>
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,001</b>	<b>0,003</b>
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	r	<b>0,293</b>	<b>0,223</b>	<b>-0,202</b>
	p(2-tailed)	<b>0,001</b>	<b>0,014</b>	<b>&lt;0,001</b>
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	r	<b>-0,331</b>	-0,086	0,169
	p(2-tailed)	<b>&lt;0,001</b>	0,345	0,063
Ψεύδος-Αμυντικότητα	r	-0,166	<b>-0,201</b>	<b>0,388</b>
	p(2-tailed)	0,068	<b>0,026</b>	<b>&lt;0,001</b>

## **7.6. Προσωπικότητα και Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών**

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τον παράγοντα της Προσωπικότητας σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών. Ειδικότερα, θα διερευνηθούν οι επιμέρους υποκλίμακες της Προσωπικότητας, η Εξωστρέφεια, η Υπευθυνότητα, η Φιλοδοξία, η Ενεργητικότητα, ο Αυτοσεβασμός και η Ανεξαρτησία-Αυτονομία ως προς τη σχέση τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά. Θα παρατεθεί και η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών και των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν την ομάδα ελέγχου, ώστε να βρεθεί εάν υπάρχουν ή όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ

των δύο ομάδων. Για την διερεύνηση της σχέσης αυτής πραγματοποιήθηκε έλεγχος ANOVA και τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω (Πίνακας 11α, 11β, 11γ).

Ειδικότερα, όσον αφορά την υποκλίμακα της Εξωστρέφειας πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος για να μελετηθεί η σχέση μεταξύ της υποκλίμακας και των ατομικών χαρακτηριστικών των Ειδικών Παιδαγωγών και βρέθηκε ότι η Εξωστρέφεια των Ειδικών Παιδαγωγών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου, βρέθηκε ότι το  $p=0,697$  (μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα) και παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=9,0769) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξωστρέφειας από τις γυναίκες (M.O=7,9145), χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Το ίδιο ισχύει και για τη μεταβλητή της ηλικίας ( $p=0,694$ ). Χαμηλότερα ποσοστά Εξωστρέφειας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που είναι 22-35 ετών (M.O=7,6373) και ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους, εκείνοι που είναι 36-45 ετών (M.O=9,7500) και εκείνοι που είναι 46 και άνω ετών (M.O=9,0833).

Επίσης, υψηλότερα ποσοστά Εξωστρέφειας παρουσιάζουν οι έγγαμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=8,9348) από τους άγαμους (M.O=7,3659), χωρίς να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,406$ ). Εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=9,3333) εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά Εξωστρέφειας από εκείνους που δεν έχουν (M.O=7,5876) ( $p=0,396$ ). Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας παρουσιάζουν εκείνοι που έχουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας (M.O=14,5833) και ακολουθούν εκείνοι που έχουν 21 έτη και άνω (M.O=8,0000), ενώ χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζουν οι έχοντες 0 έως 10 έτη προϋπηρεσίας (M.O=7,3119) ( $p=0,062$ ). Επιπρόσθετα, υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας έχουν όσοι Ειδικοί Παιδαγωγοί έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (M.O=10,4167) και χαμηλότερα όσοι έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=6,6000) ( $p=0,398$ ).

Επιπλέον, οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=8,4211) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξωστρέφειας από τους αναπληρωτές (7,9640) ( $p=0,857$ ), εκείνοι που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=9,1429) από εκείνους που δεν έχουν (M.O=7,5000) ( $p=0,391$ ), εκείνοι που δεν ασχολούνται με άλλο

εργασιακό τομέα (Μ.Ο=8,4537) από εκείνους που απασχολούνται (Μ.Ο=5,9545) ( $p=0,295$ ), εκείνοι που έχουν κάποιο χόμπι (Μ.Ο=8,0485) από εκείνους που δεν έχουν (Μ.Ο=7,9630) ( $p=0,969$ ) και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που παίρνουν μισθό έως 800 ευρώ (Μ.Ο=9,0000) από εκείνους που παίρνουν 800 ευρώ και άνω (Μ.Ο=7,4634) ( $p=0,407$ ). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε καμία από τις παραπάνω συγκρίσεις των μεταβλητών δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η Εξωστρέφεια των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Υπευθυνότητας, ούτε σε αυτή τη περίπτωση η υποκλίμακα δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς κάποια μεταβλητή. Ειδικότερα, οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας (Μ.Ο=22,0000) (γυναίκες=19,8718,  $p=0,381$ ), όπως και εκείνοι που είναι ηλικίας 46 ετών και άνω (Μ.Ο=23,0833) (22-35 ετών=19,7059, 36-45=20,2500,  $p=0,410$ ), εκείνοι που είναι ανύπαντροι (Μ.Ο=20,3537) (έγγαμοι=19,2826,  $p=0,485$ ) και εκείνοι που δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο=20,1649) (με παιδιά=19,8485,  $p=0,850$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Υπευθυνότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (Μ.Ο=21,7778) (0-10 έτη=20,3119, 11-20 έτη=16,7500,  $p=0,302$ ), εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία, συγκριτικά με τις άλλες σχολές (Μ.Ο=22,0000) ( $p=0,283$ ), με ελάχιστη διαφορά οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (Μ.Ο=20,5263) (αναπληρωτές=20,0090,  $p=0,802$ ), οι έχοντες στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (Μ.Ο=21,5952) (μη έχοντες=19,3636,  $p=0,151$ ), εκείνοι που δεν απασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα (Μ.Ο=20,5278) (με άλλο επάγγελμα=17,9091,  $p=0,177$ ) και που έχουν κάποιο χόμπι (Μ.Ο=20,2913) (χωρίς χόμπι=19,2963,  $p=0,580$ ) και, τέλος, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που παίρνουν μισθό 800 ευρώ και άνω (Μ.Ο=20,4878) (έως 800 ευρώ=19,3958,  $p=0,470$ ). Οι συγκρίσεις αυτές δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η Υπευθυνότητα των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την επόμενη υποκλίμακα, η Φιλοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, τη γονεϊκότητα, τα έτη προϋπηρεσίας και την ενασχόλησή τους ή όχι με κάποιο χόμπι. Αντίθετα, δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τους τίτλους σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, στο αν



υπάρχει στο οικογενειακό περιβάλλον άτομο με αναπηρία, στο αν ασχολούνται με κάποιον άλλον εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης και ως προς το μηνιαίο εισόδημα που λαμβάνουν.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη Φιλοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών, μία από αυτές είναι η ηλικία. Μετά τον στατιστικό έλεγχο βρέθηκε ότι το  $p=0,017$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί ηλικίας 22-35 ετών με  $M.O=15,9706$  παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας από εκείνους που είναι 46 ετών και άνω ( $M.O=8,6667$ ). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και στη μεταβλητή της γονεϊκότητας, όπου βρέθηκε ότι το  $p=0,028$  ( $p < 0,05$ ). Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν έχουν παιδιά ( $M.O=15,8247$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας από εκείνους που έχουν ( $M.O=11,3939$ ). Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, προέκυψε ότι το  $p=0,008$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας ( $M.O=15,4404$ ) και 11-20 έτη προϋπηρεσίας ( $M.O=15,4167$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας από εκείνους που έχουν 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας ( $M.O=4,7778$ ). Τέλος, βρέθηκε ότι εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο χόμπι ( $M.O=15,8544$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας από εκείνους που δεν ασχολούνται ( $M.O=10,2963$ ), με το  $p=0,010$  ( $p < 0,05$ ).

Όσον αφορά τις μεταβλητές που μετά τη συσχέτισή τους με την υποκλίμακα της Φιλοδοξίας δεν βρέθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, επισημαίνουμε ότι με μικρή διαφορά οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί ( $M.O=15,5385$ ) (γυναίκες=14,6060,  $p=0,752$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Φιλοδοξίας, όπως και εκείνοι που είναι ανύπαντροι ( $M.O=15,6220$ ) (έγγαμοι=12,8043,  $p=0,130$ ), εκείνοι που έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ( $M.O=16,4151$ ) ( $p=0,083$ ), οι αναπληρωτές ( $M.O=15,1622$ ) (μόνιμοι=12,0000,  $p=0,206$ ), εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία ( $M.O=14,7045$ ) (που έχουν=14,6905,  $p=0,994$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα ( $M.O=15,9545$ ) (δεν ασχολούνται=14,4444,  $p=0,522$ ) και εκείνοι που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ ( $M.O=15,2083$ ) (800 και άνω=14,4024,  $p=0,660$ ).

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Ενεργητικότητας, η Ενεργητικότητα των Ειδικών Παιδαγωγών διαφοροποιείται ως προς το αν ασχολούνται με κάποιο άλλο χόμπι ενώ δεν διαφοροποιείται ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκότητα, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο επάγγελμα, μηνιαίο εισόδημα). Ειδικότερα, μετά τη στατιστικά ανάλυση βρέθηκε ότι, στην ερώτηση με το αν ασχολούνται με κάποιο χόμπι, το  $p= 0,038$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p,0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι ( $M.O=8,5437$ ) νοιώθουν ότι έχουν περισσότερη Ενεργητικότητα από αυτούς που δεν ασχολούνται ( $M.O=4,7778$ ).

Αναφορικά με τις μεταβλητές που δεν εμφάνισαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί ( $M.O=9,6154$ ) (γυναίκες=7,5556,  $p=0,406$ ) παρουσιάζουν με μικρή διαφορά υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας, όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω ( $M.O=8,0000$ ) (22-35 ετών=7,8529, 36-45 ετών=7,0000,  $p=0,928$ ), εκείνοι που είναι ανύπαντροι ( $M.O=8,2317$ ) (έγγαμοι=7,0435,  $p=0,450$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά ( $M.O=8,8485$ ) (όχι παιδιά=7,3918,  $p=0,393$ ), εκείνοι που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας ( $M.O=9,9167$ ) (0-10 έτη=7,6330, 21 έτη και άνω=6,4444,  $p=0,602$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει κάποιο άλλο παρόμοιο Πανεπιστήμιο του Παιδαγωγικού τομέα ( $M.O=8,6512$ ) ( $p=0,513$ ). Επιπρόσθετα, οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί ( $M.O=8,6316$ ) (αναπληρωτές=7,6126,  $p=0,628$ ) παρουσιάζουν με μικρή διαφορά υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας, όπως και εκείνοι που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία ( $M.O=8,0000$ ) (δεν έχουν=7,6477,  $p=0,825$ ) και εκείνοι που παίρνουν μισθό έως 800 ευρώ ( $M.O=8,4583$ ) (800 ευρώ και άνω=7,3537,  $p=0,473$ ). Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι ένα μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, που οριακά δε συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά είναι ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα ( $M.O=10,9091$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από εκείνους που δεν ασχολούνται ( $M.O=7,1204$ ,  $p=0,054$ ).

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας, η Ανεξαρτησία-Αυτονομία των Ειδικών Παιδαγωγών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί ( $M.O=11,6154$ ) (γυναίκες=9,6923,  $p=0,486$ ) παρουσιάζουν με ελάχιστη διαφορά

υψηλότερα ποσοστά Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας, όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω (M.O=11,6667) (22-35=9,4412, 36-45=11,3750,  $p=0,592$ ), εκείνοι που είναι άγαμοι (M.O=10,2073) (έγγαμοι=9,1957,  $p=0,562$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=10,6364) (χωρίς παιδιά=9,6289,  $p=0,597$ ), εκείνοι που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας (M.O=14,1667) (0-10 έτη=9,4771, 21 έτη και άνω=9,1111,  $p=0,254$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει κάποιο άλλο παρόμοιο Πανεπιστήμιο του Παιδαγωγικού τομέα (M.O=12,2558,  $p=0,224$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας παρουσιάζουν οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=11,3684) (αναπληρωτές=9,6306,  $p=0,459$ ), όπως και εκείνοι που δεν έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία (M.O=10,2330) (έχουν=8,1905,  $p=0,157$ ), που ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=11,0909) (δεν ασχολούνται=9,6389,  $p=0,511$ ), που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=10,2330) (δεν έχουν=8,5556,  $p=0,411$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο εισόδημα 800 ευρώ και άνω (M.O=10,0000) (έως 800 ευρώ=9,6875,  $p=0,856$ ). Οι συγκρίσεις, όπως προαναφέρθηκε, αυτές δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η Ανεξαρτησία-Αυτονομία των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού, ο Αυτοσεβασμός των Ειδικών Παιδαγωγών δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=23,6923) (γυναίκες=18,9402,  $p=0,195$ ) παρουσιάζουν με ελάχιστη διαφορά υψηλότερα ποσοστά Αυτοσεβασμού, όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω (M.O=21,8333) (22-35=19,1569, 36-45=19,2500,  $p=0,784$ ), εκείνοι που είναι έγγαμοι (M.O=20,0435) (άγαμοι=18,7683,  $p=0,582$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=21,4848) (χωρίς παιδιά=18,7113,  $p=0,273$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=23,3333) (0-10 έτη=18,6697, 11-20 έτη=23,2500,  $p=0,304$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει τη Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=20,6000,  $p=0,648$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Αυτοσεβασμού παρουσιάζουν οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=20,3158) (αναπληρωτές=19,2613,  $p=0,736$ ), όπως και εκείνοι που δεν έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία (M.O=19,7273) (έχουν=18,7619,  $p=0,682$ ), που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=20,1574) (ασχολούνται=15,7727,  $p=0,135$ ), που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=19,9806) (δεν έχουν=17,2593,  $p=0,316$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο

εισόδημα 800 ευρώ και άνω (Μ.Ο=19,5122) (έως 800 ευρώ=19,2500,  $p=0,909$ ). Άρα, ο Αυτοσεβασμός των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

**Πίνακας 11α: Διερεύνηση υποκλιμάκων Προσωπικότητας ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Εξωστρέφεια				Υπευθυνότητα			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	13	9.0769	11.094	0.152	0.697	22.0000	7.393	0.774	0.381
	Γυναίκα	117	7.9145	10.096			19.8718	8.363		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	7.6373	10.413	0.366	0.694	19.7059	8.456	0.898	0.410
	36 έως 45 ετών	16	9.7500	8.504			20.2500	7.835		
	46 ετών και άνω	12	9.0833	10.457			23.0833	7.102		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	82	7.3659	10.845	0.695	0.406	20.3537	8.285	.491	0.485
	Έγγαμος/η	46	8.9348	8.979			19.2826	8.320		
Γονεϊκότητα	Όχι	97	7.5876	10.586	0.725	0.396	20.1649	8.381	0.036	0.850
	Ναι	33	9.3333	8.809			19.8485	8.054		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	7.3119	9.861	2.847	0.062	20.3119	8.409	1.209	0.302
	11 έως 20 έτη	12	14.5833	9.811			16.7500	7.225		
	21 έτη και άνω	9	8.0000	12.165			21.7778	7.462		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	6.6000	7.947	0.994	0.398	22.0000	6.565	1.283	0.283
	Π.Τ.Ε.Α.	53	6.5283	10.540			21.0566	7.479		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	10.4167	11.286			20.6667	6.900		
	Άλλο	43	8.8837	9.429			18.1163	9.962		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	19	8.4211	11.006	0.033	0.857	20.5263	8.335	0.063	0.802
	Αναπληρωτής	111	7.9640	10.060			20.0090	8.294		
Οικογενειακό	Ναι	42	9.1429	9.927	0.742	0.391	21.5952	8.619	2.088	0.151

περιβάλλον	Όχι	88	7.5000	10.283			19.3636	8.047		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	5.9545	12.311	1.107	0.295	17.9091	9.947	1.845	0.177
	Όχι	108	8.4537	9.677			20.5278	7.865		
χόμπι	Ναι	103	8.0485	10.436	0.002	0.969	20.2913	8.041	0.308	0.580
	Όχι	27	7.9630	9.213			19.2963	9.210		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	9.0000	8.778	0.691	0.407	19.3958	9.309	0.526	0.470
	800€ και άνω	82	7.4634	10.900			20.4878	7.627		

**Πίνακας 11β: Διερεύνηση υποκλιμάκων Προσωπικότητας ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Φιλοδοξία				Ενεργητικότητα			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	13	15.5385	13.245	0.100	0.752	9.6154	6.076	0.696	0.406
	Γυναίκα	117	14.6068	9.687			7.5556	8.651		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	15.9706	9.616	4.197	<b>0.017<sup>1</sup></b>	7.8529	8.206	0.075	0.928
	36 έως 45 ετών	16	11.1250	10.190			7.0000	9.338		
	46 ετών και άνω	12	8.6667	10.857			8.0000	9.788		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	82	15.6220	9.410	2.324	0.130	8.2317	8.118	0.575	0.450
	Έγγαμος/η	46	12.8043	11.068			7.0435	9.162		
Γονεϊκότητα	Όχι	97	15.8247	9.622	4.943	<b>0.028</b>	7.3918	8.096	0.733	0.393
	Ναι	33	11.3939	10.650			8.8485	9.404		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	15.4404	9.689	5.017	<b>0.008<sup>2</sup></b>	7.6330	8.243	0.510	0.602
	11 έως 20 έτη	12	15.4167	10.731			9.9167	7.763		
	21 έτη και άνω	9	4.7778	8.969			6.4444	11.727		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	7.8000	11.350	2.274	0.083	6.4000	9.240	0.770	0.513
	Π.Τ.Ε.Α.	53	16.4151	9.272			8.2264	7.456		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	13.5000	10.806			5.7083	10.593		
	Άλλο	43	14.8605	9.779			8.6512	8.120		
Εργασιακό	Μόνιμος	19	12.0000	12.414	1.617	0.206	8.6316	11.572	0.235	0.628

καθεστώς	Αναπληρωτής	111	15.1622	9.565			7.6126	7.832		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	42	14.6905	9.908	0.000	0.994	8.0000	9.004	0.049	0.825
	Όχι	88	14.7045	10.157			7.6477	8.198		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	15.9545	9.031	0.412	0.522	10.9091	7.043	3.768	0.054
	Όχι	108	14.4444	10.252			7.1204	8.576		
Χόμπι	Ναι	103	15.8544	9.166	6.855	<b>0.010</b>	8.5437	7.715	4.377	<b>0.038</b>
	Όχι	27	10.2963	12.041			4.7778	10.378		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	15.2083	9.383	0.194	0.660	8.4583	7.222	0.517	0.473
	800€ και άνω	82	14.4024	10.449			7.3537	9.085		

Σημείωση<sup>1</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι είναι ηλικίας 22-35 ετών διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στη Φιλοδοξία.

Σημείωση<sup>2</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στη Φιλοδοξία.

### Πίνακας 11γ: Διερεύνηση υποκλιμάκων Προσωπικότητας ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Ανεξαρτησία				Αυτοσεβασμός			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	13	11.6154	9.188	0.488	0.486	23.6923	8.576	1.697	0.195
	Γυναίκα	117	9.6923	9.444			18.9402	12.813		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	9.4412	9.269	0.526	0.592	19.1569	12.783	0.244	0.784
	36 έως 45 ετών	16	11.3750	9.032			19.2500	12.808		
	46 ετών και άνω	12	11.6667	11.308			21.8333	10.223		
Οικογενειακή	Άγαμος/η	82	10.2073	9.366	0.339	0.562	18.7683	12.583	0.305	0.582

κατάσταση	Έγγαμος/η	46	9.1957	9.555			20.0435	12.438		
Γονεϊκότητα	Όχι	97	9.6289	9.447	0.281	0.597	18.7113	12.942	1.212	0.273
	Ναι	33	10.6364	9.370			21.4848	11.071		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	9.4771	9.279	1.386	0.254	18.6697	12.800	1.202	0.304
	11 έως 20 έτη	12	14.1667	8.871			23.2500	11.242		
	21 έτη και άνω	9	9.1111	11.151			23.3333	9.565		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	7.7000	7.498	1.475	0.224	20.6000	7.604	0.551	0.648
	Π.Τ.Ε.Α.	53	9.1321	9.889			19.9245	12.280		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	8.2083	10.488			16.4583	14.690		
	Άλλο	43	12.2558	8.301			20.1628	12.541		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	19	11.3684	10.646	0.552	0.459	20.3158	14.772	0.114	0.736
	Αναπληρωτής	111	9.6306	9.201			19.2613	12.153		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	42	8.1905	9.919	2.031	0.157	18.7619	14.721	0.168	0.682
	Όχι	88	10.6932	9.091			19.7273	11.387		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	11.0909	8.847	0.434	0.511	15.7727	13.255	2.267	0.135
	Όχι	108	9.6389	9.531			20.1574	12.286		
Χόμπι	Ναι	103	10.2330	9.559	0.679	0.411	19.9806	12.704	1.012	0.316
	Όχι	27	8.5556	8.820			17.2593	11.723		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	9.6875	9.193	0.033	0.856	19.2500	13.456	0.013	0.909
	800€ και άνω	82	10.0000	9.576			19.5122	12.008		

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σχέση των παραπάνω υποκλιμάκων με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει μία σύγκριση μεταξύ αυτών των δύο ειδικοτήτων (Πίνακας 12α, 12β, 12γ). Αναφορικά με την υποκλίμακα της Εξωστρέφειας, προέκυψε ότι η Εξωστρέφεια των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τη μεταβλητή της γονεϊκότητας, ενώ δεν διαφοροποιείται ως προς τις άλλες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο επάγγελμα, ενασχόληση με κάποιο χόμπι, μηνιαίο εισόδημα). Ειδικότερα, μετά τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε ότι ως προς τη μεταβλητή της γονεϊκότητας το **p=0,002**, άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ). Αυτό συνεπάγεται ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά (**M.O=8,9516**) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας, από εκείνους που δεν έχουν (**M.O=3,4333**).

Όσον αφορά τις μεταβλητές, που δεν προέκυψε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, παρατηρείται ότι με μικρή διαφορά οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί

(M.O=6,5567) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας από τους άνδρες Εκπαιδευτικούς(M.O=5,0000,  $p=0,486$ ), όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω (M.O=8,2333) (22-35 ετών=4,8909, 36-45 ετών=6,6216, ,  $p=0,321$ ), εκείνοι που έχουν 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας (M.O=7,0000) (0-10 έτη=5,8571, 11-20 έτη=6,3019,  $p=0,910$ ) και εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=8,2000) ( $p=0,787$ ). Επιπλέον, χωρίς κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε ότι οι Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί (M.O=6,8800) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας από τους Αναπληρωτές (M.O=5,2128) ( $p=0,386$ ), όπως και εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=6,3579) (έχοντες=5,8148,  $p=0,803$ ), που δεν απασχολούνται με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=6,4757) (πασχολούμενοι=4,9474,  $p=0,539$ ), που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=6,6224) (χωρίς χόμπι=4,6667,  $p=0,389$ ) και που λαμβάνουν μισθό άνω των 800 ευρώ (M.O=6,4206) (έως 800 ευρώ=4,9333,  $p=0,588$ ). Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι ένα μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, όπου είχε ελάχιστη απόκλιση από το να συμπεριληφθεί στα στατιστικώς σημαντικά είναι ότι οι παντρεμένοι Εκπαιδευτικού (M.O=7,6622) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Εξωστρέφειας από τους άγαμους (M.O=3,7949, ,  $p=0,054$ )

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Υπευθυνότητας, παρατηρήθηκε ότι η Υπευθυνότητα των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τη γονεϊκότητα, ενώ δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντική ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο επάγγελμα, ενασχόληση με κάποιο χόμπι, μηνιαίο εισόδημα).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη μεταβλητή της ηλικίας φάνηκε ότι επηρεάζει την Υπευθυνότητα των Εκπαιδευτικών, καθώς βρέθηκε ότι το  $p= 0,028$ , άρα το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω (M.O=23,6000) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών (M.O=19,0182). Επιπρόσθετα, φάνηκε από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων ότι οι έγγαμοι Εκπαιδευτικοί, όπου ο M.O βρίσκεται στο 22,0676, είναι περισσότερο υπεύθυνοι από τους άγαμους εκπαιδευτικούς με M.O=18,2051,



καθώς βρέθηκε ότι το  $p=0,016$  (στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα,  $p<0,05$ ). Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή της γονεϊκότητας, βρέθηκε ότι το  $p=0,017$  ( $p < 0,05$ ), άρα οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά ( $M.O=22,7097$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας από αυτούς που δεν έχουν ( $M.O=19,2833$ ).

Ως προς τις μεταβλητές που δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφέρουμε ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί ( $M.O=21,6392$ ) εμφανίζουν με μικρή διαφορά υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας από τους άνδρες Εκπαιδευτικούς ( $M.O=18,6400$ ) ( $p=0,094$ ), όπως και εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία ( $M.O=23,4000$ ) ( $p=0,619$ ), οι Εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι ( $M.O=21,5467$ ) και όχι αναπληρωτές ( $M.O=20,1915$ ) ( $p=0,363$ ), εκείνοι που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία ( $M.O=21,4444$ ) (δεν έχουν=20,9053,  $p=0,758$ ), με μικρή διαφορά εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα ( $M.O=21,1053$ ) (δεν ασχολούνται=21,0097,  $p=0,962$ ), εκείνοι που έχουν κάποιο χόμπι ( $M.O=21,1122$ ) (δεν ασχολούνται=20,6667,  $p=0,807$ ) και οι Εκπαιδευτικοί που παίρνουν μισθό 800 ευρώ και άνω ( $M.O=21,2804$ ) (έως 800 ευρώ=19,2000,  $p=0,346$ ). Οριακά συμπεριλαμβανόμενο θεωρείται το εξής εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι Εκπαιδευτικοί που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω ( $M.O=24,4000$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπευθυνότητας (0-10 έτη=19,3878, 11-20 έτη=21,2642,  $p=0,057$ ),

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Φιλοδοξίας, η Φιλοδοξία των Εκπαιδευτικών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί ( $M.O=14,4948$ ) (άνδρες=14,0400,  $p=0,314$ ) παρουσιάζουν με ελάχιστη διαφορά υψηλότερα ποσοστά Φιλοδοξίας, όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω ( $M.O=16,5667$ ) (22-35=13,7818, 36-45=13,5676,  $p=0,270$ ), εκείνοι που είναι παντρεμένοι ( $M.O=15,1081$ ) (άγαμοι=13,1538,  $p=0,241$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά ( $M.O=15,4839$ ) (χωρίς παιδιά=13,2833,  $p=0,151$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω ( $M.O=15,3000$ ) (0-10 έτη=14,5510, 11-20 έτη=13,9245,  $p=0,817$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει τη Παιδαγωγική Ακαδημία ( $M.O=16,2000$ ,  $p=0,648$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Φιλοδοξίας με ελάχιστη διαφορά παρουσιάζουν οι αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί ( $M.O=14,8085$ ) (μόνιμοι=14,1467,  $p=0,675$ ), όπως και εκείνοι που δεν έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία ( $M.O=14,4947$ ) (έχουν=14,0741,  $p=0,820$ ), που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης ( $M.O=14,7282$ )

(ασχολούνται=12,6316,  $p=0,322$ ), που έχουν κάποιο χόμπι ( $M.O=15,0102$ ) (δεν έχουν=11,9167,  $p=0,108$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο εισόδημα έως 800 ευρώ ( $M.O=16,4667$ ) (800 ευρώ και άνω=14,1121,  $p=0,314$ ). Οι συγκρίσεις αυτές, όπως προαναφέρθηκε, δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η Φιλοδοξία των Εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Ενεργητικότητας, προέκυψε, μετά τη στατιστική επεξεργασία, ότι η Ενεργητικότητα των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη γονεϊκότητα, την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι και το μηνιαίο εισόδημα, ενώ δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο επάγγελμα).

Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας βρέθηκε ότι το  $p=0,006$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς το  $p$  είναι  $<0,05$ . Συγκεκριμένα, τα άτομα ηλικίας 46 ετών και άνω με  $M.O=11,1000$  παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από τα άτομα ηλικίας 22-35 ετών ( $M.O=4,1818$ ). Επιπλέον, προέκυψε ότι οι έγγαμοι Εκπαιδευτικοί ( $M.O=8,8514$ ) διαθέτουν περισσότερη Ενεργητικότητα από τους άγαμους εκπαιδευτικούς ( $M.O=3,9487$ ), καθώς το  $p$  βρέθηκε να είναι στο  $0,011$  ( $p<0,05$ ). Το ίδιο ισχύει και για τους Εκπαιδευτικούς που έχουν παιδιά ( $M.O=9,9839$ ) συγκριτικά με εκείνους που δεν έχουν ( $M.O=3,7333$ ), καθώς η τιμή του  $p$  βρέθηκε να είναι  $<0,001$  ( $p<0,05$ ). Επιπρόσθετα, στην ερώτηση με το αν ασχολούνται οι Εκπαιδευτικοί με κάποιο χόμπι, προέκυψε ότι το  $p=0,020$ , άρα το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι Εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι ( $M.O=7,9286$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από εκείνους που δεν ασχολούνται ( $M.O=2,7500$ ). Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή του μηνιαίου εισοδήματος, προέκυψε ότι το  $p=0,018$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί με μισθό άνω των 800 ευρώ ( $M.O=7,6919$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από τους Εκπαιδευτικούς με μισθό έως 800 ευρώ ( $M.O=1,3333$ ).

Σχετικά με τις μεταβλητές που δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, προέκυψε ότι με μικρή διαφορά οι άνδρες Εκπαιδευτικοί (Μ.Ο=8,6800) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από τις γυναίκες (Μ.Ο=6,4536) ( $p=0,811$ ), όπως και εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (Μ.Ο=9,8500) (0-10 έτη=5,5102, 11-20 έτη, 7,0943,  $p=0,247$ ), εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία (Μ.Ο=9,6000) ( $p=0,661$ ), οι μόνιμοι Εκπαιδευτικοί (Μ.Ο=7,7600) από τους Αναπληρωτές (Μ.Ο=5,5532) ( $p=0,229$ ), εκείνοι που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (Μ.Ο=7,0370) (δεν έχουν=6,8737,  $p=0,940$ ) και εκείνοι που εργάζονται σε κάποιον άλλο τομέα (Μ.Ο=8,7895) (δεν εργάζονται=6,5631,  $p=0,366$ ).

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας, η Ανεξαρτησία-Αυτονομία των Εκπαιδευτικών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι άνδρες Εκπαιδευτικοί (Μ.Ο=14,6800) (γυναίκες=11,0309,  $p=0,068$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας, όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω (Μ.Ο=13,3000) (22-35 ετών=10,2364, 36-45 ετών=12,8378,  $p=0,221$ ), εκείνοι που είναι άγαμοι (Μ.Ο=12,5128) (έγγαμοι=11,6081,  $p=0,614$ ), εκείνοι που δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο=12,1000) (με παιδιά=11,4677,  $p=0,697$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (Μ.Ο=13,2000) (0-10 έτη=10,0204, 11-20 έτη =12,8679,  $p=0,203$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία (Μ.Ο=15,1000,  $p=0,423$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας παρουσιάζουν οι μόνιμοι Εκπαιδευτικοί (Μ.Ο=12,2800) (αναπληρωτές=10,9787,  $p=0,436$ ), όπως και εκείνοι που δεν έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία (Μ.Ο=12,2000) (έχουν=10,2963,  $p=0,330$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (Μ.Ο=13,5789) (δεν ασχολούνται=11,4466,  $p=0,341$ ), οι Εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο χόμπι (Μ.Ο=12,4898) (δεν έχουν=8,8750,  $p=0,075$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο εισόδημα 800 ευρώ και άνω (Μ.Ο=12,0374) (έως 800 ευρώ=9,9333,  $p=0,395$ ). Οι συγκρίσεις αυτές, όπως προαναφέρθηκε, δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η Ανεξαρτησία-Αυτονομία των Εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού, βρέθηκε μετά τη στατιστική ανάλυση, ότι ο Αυτοσεβασμός των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται

στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, τη γονεϊκότητα, το εργασιακό καθεστώς και την ενασχόληση με κάποιο χόμπι, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο επάγγελμα, μηνιαίο εισόδημα).

Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας προέκυψε ότι το  $p=0,044$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω ( $M.O=25,4000$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών ( $M.O=19,6000$ ). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με  $M.O=24,0968$ , έχουν περισσότερο Αυτοσεβασμό από εκείνους που δεν έχουν παιδιά με  $M.O=19,8500$ , καθώς το  $p=0,026$  ( $p<0,05$ ). Επιπλέον, αναφορικά με τη μεταβλητή του εργασιακού καθεστώτος, φάνηκε ότι το  $p=0,046$  (στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα,  $p<0,05$ ), άρα οι μόνιμοι Εκπαιδευτικοί ( $M.O=23,5067$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από τους αναπληρωτές Εκπαιδευτικούς ( $M.O=19,6170$ ). Τέλος, ως προς τη μεταβλητή της ενασχόλησης με κάποιο χόμπι, βρέθηκε ότι το  $p=0,017$ , άρα το παρόν αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι ( $M.O=23,1327$ ) έχουν περισσότερο Αυτοσεβασμό από αυτούς που δεν ασχολούνται ( $M.O=17,4167$ ).

Αναφορικά με τις μεταβλητές, όπου δεν φάνηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφέρουμε ότι οι άνδρες Εκπαιδευτικοί ( $M.O=24,0800$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από τις γυναίκες Εκπαιδευτικούς ( $M.O=21,4742$ ) ( $p=0,273$ ), όπως και οι έγγαμοι Εκπαιδευτικοί ( $M.O=22,3243$ ) (άγαμοι=21,3333,  $p=0,640$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω ( $M.O=25,3000$ ) (0-10 έτη=20,3061, 11-20 έτη=22,3396,  $p=0,195$ ), εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία ( $M.O=22,8316$ ) (έχουν=19,1111,  $p=0,106$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα ( $M.O=23,1053$ ) (δεν ασχολούνται=21,8058,  $p=0,624$ ) και οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω ( $M.O=22,4206$ ) (έως 800 ευρώ=19,0667,  $p=0,250$ ). Ωστόσο, σημαντικό είναι να αναφερθεί και το εύρημα που οριακά δεν συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά, σύμφωνα με το οποίο οι Εκπαιδευτικοί που έχουν

αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες (M.O=28,6000) ( $p=0,052$ ).

**Πίνακας 12α: Διερεύνηση υποκλιμάκων Προσωπικότητας ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Εξωστρέφεια				Υπευθυνότητα			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	25	5.0000	8.144	0.488	0.486	18.6400	10.270	2.856	0.094
	Γυναίκα	97	6.5567	10.331			21.6392	7.202		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	4.8909	8.168	1.146	0.321	19.0182	8.161	3.698	<b>0.028<sup>1</sup></b>
	36 έως 45 ετών	37	6.6216	11.984			21.9189	8.029		
	46 ετών και άνω	30	8.2333	9.981			23.6000	6.754		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	3.7949	8.727	3.777	0.054	18.2051	8.284	5.947	<b>0.016</b>
	Έγγαμος/η	74	7.6622	10.682			22.0676	7.853		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	3.4333	9.852	10.167	<b>0.002</b>	19.2833	8.338	5.858	<b>0.017</b>
	Ναι	62	8.9516	9.261			22.7097	7.277		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	49	5.8571	8.213	0.095	0.910	19.3878	7.579	2.941	0.057
	11 έως 20 έτη	53	6.3019	10.941			21.2642	8.582		
	21 έτη και άνω	20	7.0000	11.253			24.4000	6.244		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	8.2000	11.858	0.239	0.787	23.4000	6.947	0.481	0.619
	Π.Τ.Δ.Ε.	95	6.1579	9.741			20.8316	8.067		
	Άλλο	17	5.5294	10.168			20.7059	8.206		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	6.8800	10.807	0.816	0.368	21.5467	7.469	0.834	0.363
	Αναπληρωτής	47	5.2128	8.293			20.1915	8.734		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	5.8148	9.248	0.063	0.803	21.4444	8.450	0.095	0.758
	Όχι	95	6.3579	10.136			20.9053	7.874		
Εργασιακός	Ναι	19	4.9474	9.460	0.379	0.539	21.1053	8.956	0.002	0.962

τομέας	Όχι	103	6.4757	10.019			21.0097	7.825		
χόμπι	Ναι	98	6.6224	9.678	0.749	0.389	21.1122	7.884	0.060	0.807
	Όχι	24	4.6667	10.889			20.6667	8.488		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	4.9333	9.764	0.294	0.588	19.2000	8.169	0.895	0.346
	800€ και άνω	107	6.4206	9.964			21.2804	7.950		

Σημείωση<sup>1</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι είναι ηλικίας 46 ετών και άνω διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στην Υπευθυνότητα.

### Πίνακας 12β: Διερεύνηση υποκλιμάκων Προσωπικότητας ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Φιλοδοξία				Ενεργητικότητα			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	25	14.0400	9.718	1.022	0.314	8.6800	7.867	0.057	0.811
	Γυναίκα	97	14.4948	8.133			6.4536	10.250		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	13.7818	8.182	1.323	0.270	4.1818	9.901	5.285	<b>0.006<sup>1</sup></b>
	36 έως 45 ετών	37	13.5676	8.722			7.5676	9.771		
	46 ετών και άνω	30	16.5667	8.467			11.1000	8.276		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	13.1538	8.215	1.389	0.241	3.9487	8.252	6.732	<b>0.011</b>
	Έγγαμος/η	74	15.1081	8.463			8.8514	10.158		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	13.2833	8.130	2.091	0.151	3.7333	9.387	13.642	<b>&lt;0.001</b>
	Ναι	62	15.4839	8.658			9.9839	9.302		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	49	14.5510	8.492	0.203	0.817	5.5102	9.443	1.413	0.247
	11 έως 20 έτη	53	13.9245	8.728			7.0943	10.251		
	21 έτη και άνω	20	15.3000	7.841			9.8500	9.331		
Τίτλοι	Ακαδημία	10	16.2000	8.052	0.436	0.648	9.6000	9.276	0.416	0.661

σπουδών	Π.Τ.Δ.Ε.	95	14.0316	8.249			6.6105	9.470		
	Άλλο	17	15.4118	9.931			7.0000	12.206		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	14.1467	8.043	0.176	0.675	7.7600	9.888	1.465	0.229
	Αναπληρωτής	47	14.8085	9.114			5.5532	9.661		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	14.0741	8.999	0.052	0.820	7.0370	11.676	0.006	0.940
	Όχι	95	14.4947	8.323			6.8737	9.296		
Εργασιακός τομέας	Ναι	19	12.6316	7.689	0.990	0.322	8.7895	8.670	0.823	.0366
	Όχι	103	14.7282	8.567			6.5631	10.018		
Χόμπι	Ναι	98	15.0102	8.368	2.624	0.108	7.9286	9.051	5.563	<b>0.020</b>
	Όχι	24	11.9167	8.454			2.7500	11.807		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	16.4667	9.303	1.024	0.314	1.3333	10.202	5.730	<b>0.018</b>
	800€ και άνω	107	14.1121	8.319			7.6916	9.556		

Σημείωση<sup>1</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι είναι ηλικίας 46 ετών και άνω διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στην Ενεργητικότητα.

### Πίνακας 12γ: Διερεύνηση υποκλιμάκων Προσωπικότητας ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Ανεξαρτησία				Αυτοσεβασμός			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Ανδρας	25	14.6800	9.410	3.386	0.068	24.0800	10.547	1.215	0.273
	Γυναίκα	97	11.0309	8.693			21.4742	10.537		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	10.2364	8.798	1.530	0.221	19.6000	10.977	3.212	<b>0.044<sup>1</sup></b>
	36 έως 45 ετών	37	12.8378	8.115			22.8378	10.172		
	46 ετών και άνω	30	13.3000	9.917			25.4000	9.364		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	12.5128	9.624	0.257	0.614	21.3333	10.692	0.219	0.640
	Έγγαμος/η	74	11.6081	8.700			22.3243	10.691		

Γονεϊκότητα	Όχι	60	12.1000	8.530	0.152	0.697	19.8500	10.453	5.110	<b>0.026</b>
	Ναι	62	11.4677	9.355			24.0968	10.296		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	49	10.0204	8.903	1.614	0.203	20.3061	10.468	1.655	0.195
	11 έως 20 έτη	53	12.8679	8.190			22.3396	10.987		
	21 έτη και άνω	20	13.2000	10.506			25.3000	9.067		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	15.1000	10.354	0.866	0.423	28.6000	6.077	3.041	0.052
	Π.Τ.Δ.Ε.	95	11.6526	9.058			21.9579	10.553		
	Άλλο	17	10.5294	7.194			18.4118	11.203		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	12.2800	9.236	0.612	0.436	23.5067	9.996	4.027	<b>0.047</b>
	Αναπληρωτής	47	10.9787	8.448			19.6170	11.066		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	10.2963	8.277	0.956	0.330	19.1111	11.855	2.651	0.106
	Όχι	95	12.2000	9.101			22.8316	10.063		
Εργασιακός τομέας	Ναι	19	13.5789	7.358	0.914	.341	23.1053	11.770	.242	0.624
	Όχι	103	11.4466	9.180			21.8058	10.358		
Χόμπι	Ναι	98	12.4898	9.077	3.218	0.075	23.1327	10.160	5.889	<b>0.017</b>
	Όχι	24	8.8750	7.803			17.4167	11.076		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	9.9333	7.759	0.729	0.395	19.0667	12.383	1.333	0.250
	800€ και άνω	107	12.0374	9.082			22.4206	10.265		

Σημείωση<sup>1</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι είναι ηλικίας 46 ετών και άνω διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στον Αυτοσεβασμό.

## 7.7. Αυτοεκτίμηση και Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών, επηρεάζουν την Αυτοεκτίμηση τους. Συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών και των τεσσάρων υποκλιμάκων της Αυτοεκτίμησης, οι οποίες είναι η Γενική Αυτοεκτίμηση, η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, η Προσωπική Αυτοεκτίμηση και η Υποκλίμακα Ψεύδους-Αμυντικότητα. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η σύγκριση διενεργήθηκε έλεγχος ANOVA και προέκυψαν τα αποτελέσματα που θα αναλυθούν παρακάτω (Πίνακας 13α, 13β). Επιπρόσθετα, θα παρατεθούν και οι σχέσεις μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν την ομάδα ελέγχου, και των τεσσάρων υποκλιμάκων, ώστε να βρεθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.



Αναφορικά με την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτής και των ατομικών στοιχείων των Ειδικών Παιδαγωγών. Ειδικότερα, όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου, προέκυψε ότι με ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους, οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί (Μ.Ο=12,1538) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από τις γυναίκες (12,0513) ( $p=0.921$ ). Επιπρόσθετα, υψηλότερα ποσοστά Γενικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν με ελάχιστη διαφορά οι Ειδικοί Παιδαγωγοί ηλικίας 46 ετών και άνω (Μ.Ο=12,3333) (22-35 ετών=12,0098, 36-45 ετών=12,1875,  $p=0,945$ ), όπως και οι έγγαμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (Μ.Ο=12,3261) (άγαμοι=11,8659,  $p=0,480$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (Μ.Ο=12,2424) (δεν έχουν=12,0000,  $p=0,733$ ), εκείνοι που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο=14,1667) (0-10 έτη=11,8899, 21 έτη και άνω=11,3333,  $p=0,083$ ), εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από σχολή παρόμοια με τις υπόλοιπες του Παιδαγωγικού τομέα (Μ.Ο=12,5814) ( $p= 0,332$ ) και οι αναπληρωτές Ειδικοί Παιδαγωγοί (Μ.Ο=12,2883) (μόνιμοι=10,7368,  $p=0,075$ ). Επιπλέον, εκείνοι που δεν έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Μ.Ο=12,2727) (έχουν=11,6190,  $p=0,323$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Γενικής Αυτοεκτίμησης, όπως και εκείνοι που δεν εργάζονται σε κάποιο άλλον εργασιακό τομέα (Μ.Ο=12,2315) (εργάζονται=11,2273,  $p=0,223$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο χόμπι (Μ.Ο=12,3204) (δεν ασχολούνται=11,0741,  $p=0,101$ ) και εκείνοι που παίρνουν μισθό έως 800 ευρώ (Μ.Ο=12,3333) (800 ευρώ και άνω=11,9024,  $p=0,502$ ). Άρα, η Γενική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ενασχόληση ή όχι με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, ενώ δε διαφοροποιείται ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκότητα, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με κάποιο χόμπι και μηνιαίο εισόδημα). Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της ενασχόλησης με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα, βρέθηκε ότι το  $p<0,001$ , άρα το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς το  $p<0,05$ . Συγκεκριμένα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που απασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα

**(M.O=2,5909)** παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν απασχολούνται **(M.O=1,3519)**.

Ως προς τις μεταβλητές που δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, παρατηρήθηκε ότι με μικρή διαφορά μεταξύ τους, οι γυναίκες Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=1,5641) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από τους άνδρες (M.O=1,5385) ( $p=0,954$ ), όπως και οι Εδικοί Παιδαγωγοί ηλικίας 46 ετών και άνω (M.O=1,9167) (22-35 ετών=1,5980, 36-45 ετών=1,0625,  $p=0.295$ ), εκείνοι που είναι ανύπαντροι (M.O=1,6341) (έγγαμοι=1,3913,  $p=0,388$ ), εκείνοι που δεν έχουν παιδιά (M.O=1,6392) (με παιδιά=1,3333,  $p=0,318$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=1,6667) (0-10 έτη=1,6147, 11-20 έτη=1,0000,  $p=0,404$ ) και εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (M.O=2,0000) ( $p=0.202$ ). Επιπλέον, με ελάχιστη διαφορά υψηλότερα ποσοστά Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=1,8947) από τους αναπληρωτές (M.O=1,5045) ( $p=0.301$ ), εκείνοι που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=1,8571) (δεν έχουν=1,4205,  $p=0,125$ ), εκείνοι που δεν έχουν κάποιο χόμπι (M.O=1,8148) (έχουν=1,4951,  $p=0,331$ ) και εκείνοι που παίρνουν μισθό έως 800 ευρώ (M.O=1,6875) (800 ευρώ και άνω=1,4878,  $p=0,470$ ).

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, η Προσωπική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, προέκυψε με μικρή διαφορά ότι οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=4,7692) (γυναίκες=4,1709,  $p=0,359$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, όπως και εκείνοι που είναι 36-45 ετών (M.O=4,6875) (22-35 ετών=4,1471, 46 ετών και άνω=4,3333,  $p=0,658$ ), εκείνοι που είναι παντρεμένοι (M.O=4,2391) (άγαμοι=4,1707,  $p=0,868$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=4,3939) (δεν έχουν παιδιά=4,1753,  $p=0,627$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=4,6667) (0-10 έτη=4,1743, 11-20 έτη =4,4167,  $p=0,781$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=4,9000,  $p=0,424$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Προσωπικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν οι αναπληρωτές Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=4,2793) (μόνιμοι=3,9474,  $p=0,550$ ), όπως και εκείνοι που έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία (M.O=4,2857) (δεν έχουν=4,2045,  $p=0,846$ ), εκείνοι που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=4,2593) (ασχολούνται=4,0909,  $p=0,747$ ), οι

Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=4,3592) (δεν έχουν=3,7407,  $p=0,199$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο εισόδημα έως 800 ευρώ (M.O=4,9358) (800 ευρώ και άνω=4,1341,  $p=0,519$ ). Οι συγκρίσεις αυτές, όπως προαναφέρθηκε, δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, όσον αφορά τη σχέση τους με την υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης. Άρα, η Προσωπική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Αναφορικά με την τελευταία υποκλίμακα, η υποκλίμακα Ψεύδους-Αμυντικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, προέκυψε με μικρή διαφορά ότι οι γυναίκες Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=2,6838) (άνδρες=2,3846,  $p=0,516$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Ψεύδους-Αμυντικότητας, όπως και εκείνοι που είναι 25-35 ετών (M.O=2,6863) (36-45 ετών=2,4375, 46 ετών και άνω=2,6667,  $p=0,842$ ), εκείνοι που είναι παντρεμένοι (M.O=2,8043) (άγαμοι=2,5488,  $p=0,381$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=2,7273) (δεν έχουν παιδιά=2,6289,  $p=0,754$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=3,1111) (0-10 έτη=2,5688, 11-20 έτη =3,0833,  $p=0,374$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (M.O=3,0833,  $p=0,356$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Ψεύδους-Αμυντικότητας με ελάχιστη διαφορά παρουσιάζουν οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=3,0526) (αναπληρωτές=2,5856,  $p=0,232$ ), όπως και εκείνοι που έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία (M.O=2,7381) (δεν έχουν=2,6136,  $p=0,674$ ), εκείνοι που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=2,7407) (ασχολούνται=2,2273,  $p=0,163$ ), οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν έχουν κάποιο χόμπι (M.O=2,7037) (έχουν=2,6408,  $p=0,854$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο εισόδημα 800 ευρώ και άνω (M.O=2,70703) (έως 800 ευρώ=2,5625,  $p=0,613$ ). Οι παραπάνω συγκρίσεις, όπως προαναφέρθηκε, δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η υποκλίμακα Ψεύδους-Αμυντικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

**Πίνακας 13α: Διερεύνηση υποκλιμάκων Αυτοεκτίμησης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Γενική Αυτοεκτίμηση				Κοινωνική Αυτοεκτίμηση			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Ανδρας	13	12.1538	3.555	0.010	0.921	1.5385	1.330	0.003	0.954
	Γυναίκα	117	12.0513	3.520			1.5641	1.539		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	12.0098	3.643	0.057	0.945	1.5980	1.618	1.232	0.295
	36 έως 45 ετών	16	12.1875	3.525			1.0625	0.853		
	46 ετών και άνω	12	12.3333	2.348			1.9167	1.164		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	82	11.8659	3.537	0.502	0.480	1.6341	1.575	0.750	0.388
	Έγγαμος/η	46	12.3261	3.509			1.3913	1.421		
Γονεϊκότητα	Όχι	97	12.0000	3.520	0.117	0.733	1.6392	1.562	1.004	0.318
	Ναι	33	12.2424	3.526			1.3333	1.361		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	11.8899	3.614	2.541	0.083	1.6147	1.586	0.912	0.404
	11 έως 20 έτη	12	14.1667	2.167			1.0000	0.852		
	21 έτη και άνω	9	11.3333	2.872			1.6667	1.224		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	11.8000	2.616	1.150	0.332	1.8000	1.229	1.562	0.202
	Π.Τ.Ε.Α.	53	12.1887	3.568			1.6038	1.535		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	10.9583	4.328			2.0000	1.933		
	Άλλο	43	12.5814	3.056			1.2093	1.225		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	19	10.7368	4.161	3.224	0.075	1.8947	1.852	1.077	0.301
	Αναπληρωτής	111	12.2883	3.355			1.5045	1.451		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	42	11.6190	4.322	0.986	0.323	1.8571	1.760	2.388	0.125
	Όχι	88	12.2727	3.054			1.4205	1.370		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	11.2273	4.173	1.502	0.223	2.5909	2.062	13.404	<b>&lt;0.001</b>
	Όχι	108	12.2315	3.356			1.3519	1.292		
Χόμπι	Ναι	103	12.3204	3.473	2.733	0.101	1.4951	1.533	0.952	0.331
	Όχι	27	11.0741	3.540			1.8148	1.442		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	12.3333	3.385	0.454	0.502	1.6875	1.518	0.524	0.470
	800€ και άνω	82	11.9024	3.592			1.4878	1.517		

**Πίνακας 13β: Διερεύνηση υποκλιμάκων Αυτοεκτίμησης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Προσωπική Αυτοεκτίμηση				Ψεύδος Αμυντικότητα			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	13	4.7692	1.786	0.847	0.359	2.3846	1.709	0.424	0.516
	Γυναίκα	117	4.1709	2.264			2.6838	1.557		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	4.1471	2.257	0.419	0.658	2.6863	1.610	0.172	0.842
	36 έως 45 ετών	16	4.6875	2.212			2.4375	1.364		
	46 ετών και άνω	12	4.3333	2.015			2.6667	1.557		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	82	4.1707	2.243	0.028	0.868	2.5488	1.603	0.773	0.381
	Έγγαμος/η	46	4.2391	2.202			2.8043	1.529		
Γονεϊκότητα	Όχι	97	4.1753	2.254	0.237	0.627	2.6289	1.576	0.096	0.757
	Ναι	33	4.3939	2.149			2.7273	1.566		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	4.1743	2.272	0.247	0.781	2.5688	1.535	0.992	0.374
	11 έως 20 έτη	12	4.4167	1.880			3.0833	1.880		
	21 έτη και άνω	9	4.6667	2.179			3.1111	1.536		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	4.9000	1.969	0.940	0.424	2.5000	1.178	1.091	0.356
	Π.Τ.Ε.Α.	53	4.3019	2.180			2.4151	1.598		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	3.6250	2.337			3.0833	1.558		
	Άλλο	43	4.3256	2.264			2.7442	1.604		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	19	3.9474	2.717	0.360	0.550	3.0526	1.544	1.443	0.232
	Αναπληρωτής	111	4.2793	2.137			2.5856	1.569		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	42	4.2857	2.340	0.038	0.846	2.7381	1.498	0.178	0.674
	Όχι	88	4.2045	2.176			2.6136	1.607		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	4.0909	2.543	0.104	0.747	2.2273	1.716	1.973	0.163
	Όχι	108	4.2593	2.163			2.7407	1.530		
Χόμπι	Ναι	103	4.3592	2.235	1.666	0.199	2.6408	1.564	0.034	0.854
	Όχι	27	3.7407	2.141			2.7037	1.612		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	4.3958	2.190	0.418	0.519	2.5625	1.382	0.257	0.613
	800€ και άνω	82	4.1341	2.248			2.7073	1.673		

Έπειτα, θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σχέση μεταξύ των παραπάνω υποκλιμάκων και των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματοποιηθεί μία σύγκριση μεταξύ αυτών των δύο ειδικοτήτων. Και στη παρούσα φάση διενεργήθηκε έλεγχος ANOVA και τα αποτελέσματα θα αναλυθούν παρακάτω (Πίνακας 14α, 14β).

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, προέκυψε μετά τον στατιστικό έλεγχο ότι η Γενική Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, τη γονεϊκότητα, την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι και το μηνιαίο εισόδημα, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον και ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη μεταβλητή της ηλικίας, βρέθηκε ότι το  $p= 0,012$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω ( $M.O=13,8667$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών ( $M.O=11,8545$ ). Επιπλέον, η ύπαρξη παιδιών φαίνεται ότι επηρεάζει τη Γενική Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών, καθώς βρέθηκε ότι το  $p= 0,007$  ( $p<0,05$ ). Οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με  $M.O=13,4677$  έχουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν έχουν με  $M.O=11,9500$ . Επίσης, ως προς τη μεταβλητή της ενασχόλησης με κάποιο χόμπι βρέθηκε ότι το  $p= 0,008$ , άρα το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ( $p,0,05$ ). Αναλυτικότερα, οι Εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι ( $M.O=13,0918$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν έχουν ( $M.O=11,2083$ ). Τέλος, η μεταβλητή του μηνιαίου εισοδήματος βρέθηκε ότι επηρεάζει τη Γενική Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών, καθώς το  $p$  βρέθηκε να κυμαίνεται στο  $0,003$ . Οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω ( $M.O=13,0374$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που έχουν μηνιαίο εισόδημα έως 800 ευρώ ( $M.O=10,4667$ ).

Όσον αφορά τις μεταβλητές που δεν εμφάνισαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, επισημαίνουμε ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί ( $M.O=12,77526$ ) παρουσιάζουν με ελάχιστη διαφορά υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από

τους άνδρες (M.O=12,6000) ( $p=0,829$ ), όπως και εκείνοι που είναι παντρεμένοι (M.O=13,0541) (άγαμοι=12,2051,  $p=0,158$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=13,6500) (0-10 έτη=12,2449, 11-20 έτη=12,8113,  $p=0,232$ ), εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=13,9000) ( $p=0,466$ ), οι Εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι (M.O=13,0933) και όχι οι αναπληρωτές (M.O=12,1277) ( $p=0,098$ ), εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=12,9158) (έχουν=12,0370,  $p=0,199$ ) και οι Εκπαιδευτικοί που δεν ασχολούνται με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=12,8544) (ασχολούνται=12,0000,  $p=0,276$ ).

Επιπρόσθετα, ως προς την επόμενη υποκλίμακα, βρέθηκε ότι η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, τη γονεϊκότητα και το μηνιαίο εισόδημα, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο εργασιακό τομέα, ενασχόληση με κάποιο χόμπι).

Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας βρέθηκε ότι το  $p=0,002$ , άρα το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-35 ετών με **M.O=1,9273** παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 46 ετών και άνω (**M.O=1,0000**). Επίσης, προέκυψε ότι οι Εκπαιδευτικοί που δεν είναι γονείς (**M.O=1,8667**) διαθέτουν περισσότερη Κοινωνική Αυτοεκτίμηση από αυτούς που έχουν παιδιά (**M.O=1,1452**). Το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς βρέθηκε ότι το  $p=0,001$  ( $p<0,05$ ). Τέλος, αναφορικά με τη μεταβλητή του μηνιαίου εισοδήματος, βρέθηκε ότι το  $p=0,036$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ (**M.O=2,1333**) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που λαμβάνουν μισθό άνω των 800 ευρώ (**M.O=1,4112**).

Αναφορικά με τις μεταβλητές που δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, επισημαίνουμε ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί (M.O=1,5258) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από τους άνδρες (M.O=1,4000) ( $p=0,657$ ), χωρίς αυτό να συνιστά στατιστικά σημαντικό εύρημα. Το ίδιο ισχύει και

για τους άγαμους Εκπαιδευτικούς (M.O=1,7179) (έγγαμοι=1,2973,  $p=0,064$ ), για εκείνους που έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας (M.O=1,7143) (11-20 έτη=1,3774, 21 έτη και άνω=1,3000,  $p=0,297$ ) και για τους αναπληρωτές Εκπαιδευτικούς (M.O=1,7021) (μόνιμοι=1,3733,  $p=0,160$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν με μικρή διαφορά οι Εκπαιδευτικοί που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=1,6667) (δεν έχουν=1,4526,  $p=0,436$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=1,8421) (δεν ασχολούνται=1,4369,  $p=0,197$ ) και οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποιο χόμπι (M.O=1,6667) (έχουν=1,4592,  $p=0,470$ ). Ένα εύρημα που οριακά δε συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά είναι το γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από άλλο αντίστοιχο τμήμα του Παιδαγωγικού τομέα παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης (M.O=2,1176) ( $p=0,051$ ).

Όσον αφορά την Υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων βρέθηκε ότι η Προσωπική Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τη γονεϊκότητα, ενώ δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο εργασιακό τομέα, ενασχόληση με κάποιο χόμπι, μηνιαίο εισόδημα).

Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή του φύλου των Εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη παράμετρο της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης ( $p=0,024$ ), με τους άνδρες Εκπαιδευτικούς (M.O=5,4000) να παρουσιάζουν υψηλότερη Προσωπική Αυτοεκτίμηση από τις γυναίκες (M.O=4,2165). Επιπλέον, αναφορικά με τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης βρέθηκε ότι το  $p=0,044$ , άρα το εύρημα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι Εκπαιδευτικοί (M.O=4,7973) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης από τους άγαμους Εκπαιδευτικούς (M.O=3,8718). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά (M.O=5,1290) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν έχουν (M.O=3,7667). Το εύρημα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς βρέθηκε ότι το  $p=0,001$  ( $p<0,05$ ).



Όσον αφορά τις μεταβλητές, που δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφέρουμε περιληπτικά ότι οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω (M.O=5,000) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών (M.O=4,1636) και 36-45 ετών (M.O=4,4595) ( $p=0,295$ ). Το ίδιο ισχύει και για τους Εκπαιδευτικούς που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=4,9500) (0-10 έτη=4,5918, 11-20 έτη=4,1509,  $p=0,382$ ), για εκείνους που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=5,0000) ( $p=0,734$ ) και για τους αναπληρωτές Εκπαιδευτικούς (M.O=4,4681), οι οποίοι με μικρή διαφορά υπερέχουν των μόνιμων (M.O=4,4533) ( $p=0,973$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, χωρίς να συνιστούν στατιστικά σημαντικό εύρημα, παρουσιάζουν οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=4,5684) (έχουν=4,0741,  $p=0,337$ ), όπως και εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα (M.O=4,4737) (δεν ασχολούνται=4,4563,  $p=0,977$ ), εκείνοι που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=4,5816) (δεν έχουν=3,9583,  $p=0,246$ ) και εκείνοι που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω (M.O=4,5514) (έως 800 ευρώ=3,8000,  $p=0,248$ ).

Αναφορικά με την Υποκλίμακα του Ψεύδους-Αμυντικότητας, βρέθηκε ότι το Ψεύδος-Αμυντικότητα των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το μηνιαίο εισόδημα, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, γονεϊκότητα, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με άλλο εργασιακό τομέα, ενασχόληση με κάποιο χόμπι).

Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, βρέθηκε ότι το  $p=0,042$ , άρα το εύρημα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί που είναι παντρεμένοι (M.O=2,8243) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψεύδους-Αμυντικότητας από τους ανύπαντρους Εκπαιδευτικούς (M.O=2,1795). Επιπρόσθετα, οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω (M.O=2,7009) εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά Ψεύδους-Αμυντικότητας από εκείνους που παίρνουν μισθό έως 800 ευρώ (M.O=1,7333). Το εύρημα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς το  $p=0,025$  ( $p<0,05$ ).

Τέλος, όσον αφορά τις μεταβλητές που δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, επισημαίνουμε ότι με μικρή διαφορά οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί (M.O=2,5979) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψεύδους Αμυντικότητας από τους άνδρες (M.O=2,5200) ( $p=0,826$ ), όπως και οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω (M.O=3,0667) (22-35 ετών=2,2909, 36-45 ετών=2,6216,  $p=0,091$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=2,7419) (δεν έχουν=2,4167,  $p=0,254$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=3,0000) (0-10 έτη=2,3265, 11-20 έτη=2,6604,  $p=0,242$ ) και εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=3,0000) ( $p=0,682$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Ψεύδους-Αμυντικότητας παρουσιάζουν οι μόνιμοι Εκπαιδευτικοί (M.O=2,7733) (αναπληρωτές=2,2766,  $p=0,089$ ), εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=2,7053) (έχουν=2,1481,  $p=0,104$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (M.O=2,7895) (δεν ασχολούνται=2,5437,  $p=0,532$ ) και οι Εκπαιδευτικοί που δεν ασχολούνται με κάποιο χόμπι (M.O=2,7083) (ασχολούνται=2,5510,  $p=0,662$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δε συνιστούν κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα.

**Πίνακας 14α: Διερεύνηση υποκλιμάκων Αυτοεκτίμησης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Γενική Αυτοεκτίμηση				Κοινωνική Αυτοεκτίμηση			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	25	12.6000	2.872	0.047	0.829	1.4000	0.957	0.198	0.657
	Γυναίκα	97	12.7526	3.208			1.5258	1.323		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	11.8545	3.836	4.618	<b>0.012<sup>1</sup></b>	1.9273	1.425	6.783	<b>0.002<sup>2</sup></b>
	36 έως 45 ετών	37	13.0811	2.253			1.2703	1.044		
	46 ετών και άνω	30	13.8667	2.063			1.0000	0.870		

Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	12.2051	3.302	2.019	0.158	1.7179	1.276	3.499	0.064
	Έγγαμος/η	74	13.0541	2.861			1.2973	1.056		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	11.9500	3.326	7.551	<b>0.007</b>	1.8667	1.395	10.908	<b>0.001</b>
	Ναι	62	13.4677	2.756			1.1452	0.989		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	49	12.2449	3.727	1.480	0.232	1.7143	1.338	1.226	0.297
	11 έως 20 έτη	53	12.8113	2.869			1.3774	1.274		
	21 έτη και άνω	20	13.6500	1.814			1.3000	0.923		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	13.9000	2.558	0.769	0.466	1.0000	0.942	3.055	0.051
	Π.Τ.Δ.Ε.	95	12.6211	2.950			1.4421	1.078		
	Άλλο	17	12.5882	4.287			2.1176	1.996		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	13.0933	2.610	2.788	0.098	1.3733	1.062	2.000	0.160
	Αναπληρωτής	47	12.1277	3.774			1.7021	1.502		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	12.0370	4.228	1.665	0.199	1.6667	1.593	0.610	0.436
	Όχι	95	12.9158	2.739			1.4526	1.146		
Εργασιακός τομέας	Ναι	19	12.0000	4.055	1.196	0.276	1.8421	1.641	1.682	0.197
	Όχι	103	12.8544	2.935			1.4369	1.168		
Χόμπι	Ναι	98	13.0918	2.828	7.340	<b>0.008</b>	1.4592	1.277	0.525	0.470
	Όχι	24	11.2083	3.855			1.6667	1.167		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	10.4667	5.276	9.488	<b>0.003</b>	2.1333	2.231	4.483	<b>0.036</b>
	800€ και άνω	107	13.0374	2.587			1.4112	1.036		

Σημείωση<sup>1</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι είναι ηλικίας 22-35 ετών διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στη Γενική Αυτοεκτίμηση.

Σημείωση<sup>2</sup>: Μετά από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni, προέκυψε ότι όσοι είναι ηλικίας 22-35 ετών διαφέρουν από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ όλες οι υπόλοιπες ομάδες δε διαφέρουν μεταξύ τους στην Κοινωνική Αυτοεκτίμηση.

**Πίνακας 14β: Διερεύνηση υποκλιμάκων Αυτοεκτίμησης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Προσωπική Αυτοεκτίμηση				Ψεύδος Αμυντικότητα			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	25	5.4000	1.848	5.217	<b>0.024</b>	2.5200	1.636	0.049	0.826
	Γυναίκα	97	4.2165	2.411			2.5979	1.558		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	4.1636	2.331	1.234	0.295	2.2909	1.583	2.448	0.091
	36 έως 45 ετών	37	4.4595	2.316			2.6216	1.587		
	46 ετών και άνω	30	5.0000	2.406			3.0667	1.436		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	3.8718	2.261	4.170	<b>0.044</b>	2.1795	1.448	4.233	<b>0.042</b>
	Έγγαμος/η	74	4.7973	2.305			2.8243	1.649		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	3.7667	2.257	11.102	<b>0.001</b>	2.4167	1.639	1.315	0.254
	Ναι	62	5.1290	2.257			2.7419	1.492		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	49	4.5918	2.335	0.970	0.382	2.3265	1.650	1.437	0.242
	11 έως 20 έτη	53	4.1509	2.499			2.6604	1.518		
	21 έτη και άνω	20	4.9500	1.932			3.0000	1.450		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	5.0000	2.624	0.311	0.734	3.0000	1.632	0.384	0.682
	Π.Τ.Δ.Ε.	95	4.3895	2.270			2.5474	1.562		
	Άλλο	17	4.5294	2.718			2.5294	1.624		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	4.4533	2.332	0.001	0.973	2.7733	1.648	2.945	0.089
	Αναπληρωτής	47	4.4681	2.403			2.2766	1.394		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	4.0741	2.510	0.930	0.337	2.1481	1.633	2.690	0.104
	Όχι	95	4.5684	2.304			2.7053	1.535		
Εργασιακός τομέας	Ναι	19	4.4737	2.776	0.001	0.977	2.7895	2.097	0.392	0.532
	Όχι	103	4.4563	2.278			2.5437	1.460		
Χόμπι	Ναι	98	4.5816	2.341	1.360	0.246	2.5510	1.599	0.193	0.662
	Όχι	24	3.9583	2.367			2.7083	1.458		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	3.8000	2.651	1.349	.248	1.7333	1.387	5.180	<b>0.025</b>
	800€ και άνω	107	4.5514	2.303			2.7009	1.561		

## 7.8. Επαγγελματική Εξουθένωση και Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση. Ειδικότερα, θα παρατεθούν παρακάτω οι συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των Ειδικών Παιδαγωγών και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, που είναι η Συναισθηματική Εξάντληση, η Αποπροσωποποίηση και η Προσωπική Επίτευξη. Πέραν των συγκρίσεων των παραπάνω μεταβλητών, που αναφέρονται στους Ειδικούς Παιδαγωγούς, θα αναφερθούμε και στις σχέσεις μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών και των παραπάνω υποκλιμάκων, με σκοπό να γίνει μία σύγκριση μεταξύ των δύο ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα των παραπάνω σχέσεων προέκυψαν, αφού διενεργήθηκε έλεγχος ANOVA και είναι τα εξής (Πίνακας 15α, 15β).

Αναφορικά με τη πρώτη υποκλίμακα, η Συναισθηματική Εξάντληση των Ειδικών Παιδαγωγών δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς καμία μεταβλητή. Ειδικότερα, προέκυψε με μικρή διαφορά ότι οι γυναίκες Ειδικοί Παιδαγωγοί (Μ.Ο=19,4957) (άνδρες=18,5385,  $p=0,755$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής Εξάντλησης, όπως και εκείνοι που είναι 36-45 ετών (Μ.Ο=20,0625) (22-35 ετών=19,6471, 46 ετών και άνω=16,4167,  $p=0,580$ ), εκείνοι που είναι ανύπαντροι (Μ.Ο=19,5854) (έγγαμοι=19,4783,  $p=0,956$ ), εκείνοι που δεν έχουν παιδιά (Μ.Ο=19,8351) (έχουν παιδιά=18,1212,  $p=0,417$ ), εκείνοι που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο=20,9067) (0-10 έτη=19,2110, 21 έτη και άνω =19,6667,  $p=0,865$ ) και εκείνοι που έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ο=23,3750,  $p=0,171$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής Εξάντλησης με μικρή διαφορά παρουσιάζουν οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (Μ.Ο=20,5263) (αναπληρωτές=19,2072,  $p=0,613$ ), όπως και εκείνοι που έχουν στο περιβάλλον τους άτομο με αναπηρία (Μ.Ο=19,7857) (δεν έχουν=19,2159,  $p=0,772$ ), εκείνοι που ασχολούνται με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης (Μ.Ο=22,0455) (δεν ασχολούνται=18,8611,  $p=0,193$ ), οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν έχουν κάποιο χόμπι (Μ.Ο=20,7037) (έχουν=19,0583,  $p=0,468$ ) και εκείνοι που έχουν μηνιαίο εισόδημα 800 ευρώ και άνω (Μ.Ο=19,9878) (έως 800 ευρώ=18,3958,  $p=0,403$ ). Οι συγκρίσεις αυτές, όπως προαναφέρθηκε, δεν

παρουσιάζουν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα, η υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης των Ειδικών Παιδαγωγών δεν επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης, βρέθηκε, μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ότι η Αποπροσωποποίηση των Ειδικών Παιδαγωγών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, ενώ δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκότητα, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με κάποιο χόμπι, μηνιαίο εισόδημα). Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της ενασχόλησης με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα, βρέθηκε ότι το  $p=0,011$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα πέραν του εκπαιδευτικού ( $M.O=7,7273$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς που δεν απασχολούνται σε κάποιον άλλο εργασιακό τομέα ( $M.O=4,5463$ ).

Όσον αφορά τις μεταβλητές που δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, αναφέρουμε περιληπτικά ότι οι γυναίκες Ειδικοί Παιδαγωγοί ( $M.O=5,1197$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τους άνδρες ( $M.O=4,7692$ ) ( $p=0,825$ ), όπως και εκείνοι που είναι 22-35 ετών ( $M.O=5,5196$ ) (36-45 ετών=3,9375, 46 ετών και άνω=2,9167,  $p=0,191$ ), εκείνοι που είναι ανύπαντροι ( $M.O=5,7561$ ) (έγγαμοι=4,1087,  $p=0,098$ ), εκείνοι που έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας ( $M.O=5,4679$ ) (11-20 έτη=3,1667, 21 έτη και άνω=3,0000,  $p=0,183$ ) και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ( $M.O=5,8750$ ) ( $p=0,331$ ). Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης παρουσιάζουν οι αναπληρωτές Ειδικοί Παιδαγωγοί ( $M.O=5,2793$ ) έναντι των μόνιμων ( $M.O=3,9474$ ) ( $p=0,322$ ), όπως και εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία ( $M.O=5,3295$ ) (έχουν=4,5714,  $p=0,456$ ), εκείνοι που δεν έχουν κάποιο χόμπι ( $M.O=6,7037$ ) (έχουν=4,6602,  $p=0,080$ ) και εκείνοι που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω ( $M.O=5,4268$ ) (έως 800 ευρώ=4,5000,  $p=0,347$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δεν συνιστούν στατιστικά σημαντικό εύρημα. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα που οριακά δε συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς

σημαντικά είναι το εξής. Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν έχουν παιδιά (M.O=5,6186) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Αποπροσωποποίησης από εκείνους που έχουν (M.O=3,5152,  $p=0,053$ ).

Τέλος, αναφορικά με την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης, παρατηρήθηκε ότι η Προσωπική Επίτευξη των Ειδικών Παιδαγωγών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι, ενώ δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκότητα, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα, μηνιαίο εισόδημα). Ειδικότερα, ως προς την ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι βρέθηκε ότι το  $p=0,001$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=39,2233) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από εκείνους που δεν έχουν (M.O=34,7778).

Όσον αφορά τις μεταβλητές που δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφέρουμε περιληπτικά ότι οι γυναίκες Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=38,5043) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από τους άνδρες (M.O=36,4615) ( $p=0,254$ ), όπως και εκείνοι που είναι 46 ετών και άνω (M.O=40,5000) (22-35 ετών=37,8922, 36-45 ετών=39,2500,  $p=0,303$ ), εκείνοι που είναι έγγαμοι (M.O=38,5435) (άγαμοι=38,0244,  $p=0,646$ ), εκείνοι που έχουν παιδιά (M.O=38,5152) (δεν έχουν παιδιά=38,2268,  $p=0,816$ ) και εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=41,4444) (0-10 έτη=38,0000, 11-20 έτη=38,6667,  $p=0,262$ ). Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης παρουσιάζουν οι μόνιμοι Ειδικοί Παιδαγωγοί (M.O=39,6316) έναντι των αναπληρωτών (M.O=38,0721) ( $p=0,305$ ), όπως και εκείνοι που έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=38,7381) (δεν έχουν=38,0909,  $p=0,574$ ), εκείνοι που δεν απασχολούνται σε κάποιο άλλο εργασιακό τομέα (M.O=38,3981) (απασχολούνται=37,8182,  $p=0,686$ ) και εκείνοι που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ (M.O=39,2500) (800 ευρώ και άνω=37,7439,  $p=0,176$ ). Τα αποτελέσματα αυτά δεν συνιστούν στατιστικά σημαντικό εύρημα. Ωστόσο, ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα που οριακά δε συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά είναι ότι υψηλότερα ποσοστά Προσωπικής Επίτευξης παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία (M.O=41,9000) ( $p=0,058$ ).

**Πίνακας 15α: Διερεύνηση υποκλιμάκων Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Συναισθηματική Εξάντληση				Αποπροσωποποίηση			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	13	18.5385	10.437	0.098	0.755	4.7692	4.815	0.049	0.825
	Γυναίκα	117	19.4957	10.479			5.1197	5.475		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	19.6471	9.957	0.547	0.580	5.5196	5.528	1.678	0.191
	36 έως 45 ετών	16	20.0625	12.363			3.9375	4.878		
	46 ετών και άνω	12	16.4167	12.168			2.9167	4.440		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	82	19.5854	9.640	0.003	0.956	5.7561	5.565	2.779	0.098
	Έγγαμος/η	46	19.4783	11.848			4.1087	4.980		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	19.8351	10.087	0.662	0.417	5.6186	5.687	3.821	0.053
	Ναι	62	18.1212	11.477			3.5152	4.124		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	19.2110	10.014	0.146	0.865	5.4679	5.535	1.723	0.183
	11 έως 20 έτη	12	20.9167	11.957			3.1667	4.509		
	21 έτη και άνω	9	19.6667	14.230			3.0000	3.968		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	15.8000	13.130	1.697	0.171	2.2000	3.735	1.152	0.331
	Π.Τ.Ε.Α.	53	18.8302	8.911			5.2830	5.321		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	23.3750	11.507			5.8750	6.522		
	Άλλο	43	18.7209	10.673			5.0698	5.072		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	19	20.5263	11.838	0.258	0.613	3.9474	3.792	0.988	0.322
	Αναπληρωτής	111	19.2072	10.227			5.2793	5.616		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	42	19.7857	10.614	0.084	0.772	4.5714	5.601	0.559	0.456
	Όχι	88	19.2159	10.410			5.3295	5.312		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	22.0455	11.594	1.710	0.193	7.7273	6.127	6.625	<b>0.011</b>
	Όχι	108	18.8611	10.161			4.5463	5.101		
Χόμπι	Ναι	103	19.0583	10.562	0.530	0.468	4.6602	5.329	3.117	0.080
	Όχι	27	20.7037	10.037			6.7037	5.447		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	18.3958	9.847	0.703	0.403	4.5000	5.238	0.892	0.347
	800€ και άνω	82	19.9878	10.785			5.4268	5.490		



**Πίνακας 15β: Διερεύνηση υποκλιμάκων Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών**

Δημογραφικό		n	Προσωπική Επίτευξη			
			Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	13	36.4615	7.698	1.313	0.254
	Γυναίκα	117	38.5043	5.906		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	102	37.8922	6.081	1.204	0.303
	36 έως 45 ετών	16	39.2500	6.016		
	46 ετών και άνω	12	40.5000	6.317		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	82	38.0244	5.987	0.212	0.646
	Έγγαμος/η	46	38.5435	6.362		
Γονεϊκότητα	Όχι	97	38.2268	5.920	0.055	0.816
	Ναι	33	38.5152	6.708		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	109	38.0000	6.032	1.355	0.262
	11 έως 20 έτη	12	38.6667	6.971		
	21 έτη και άνω	9	41.4444	5.502		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	41.9000	4.280	2.555	0.058
	Π.Τ.Ε.Α.	53	36.8679	5.938		
	Π.Τ.Δ.Ε.	24	38.2917	6.368		
	Άλλο	43	39.2326	6.171		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	19	39.6316	6.897	1.059	0.305
	Αναπληρωτής	111	38.0721	5.963		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	42	38.7381	6.266	.318	0.574
	Όχι	88	38.0909	6.050		
Εργασιακός τομέας	Ναι	22	37.8182	6.448	0.164	0.686
	Όχι	108	38.3981	6.058		
χόμπι	Ναι	103	39.2233	5.761	12.342	<b>0.001</b>
	Όχι	27	34.7778	6.197		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	48	39.2500	5.486	1.855	0.176
	800€ και άνω	82	37.7439	6.405		

Τέλος, θα παραθέσουμε τη σχέση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών και των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ώστε να πραγματοποιηθεί μία σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτών των συγκρίσεων, οι οποίες υποβλήθηκαν σε έλεγχο ANOVA παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω ( Πίνακας 16α, 16β).

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης, μετά τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε ότι η Συναισθηματική Εξάντληση των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την οικογενειακή κατάσταση και τη γονεϊκότητα, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, ενασχόληση με κάποιο χόμπι μηνιαίο εισόδημα).

Ειδικότερα, ως προς τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, παρατηρείται ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη παράμετρο της Συναισθηματικής Εξάντλησης ( $p=0,037$ ), με τους ανύπαντρους Εκπαιδευτικούς ( $M.O=20,9487$ ) να παρουσιάζουν περισσότερη Συναισθηματική Εξάντληση από τους έγγαμους Εκπαιδευτικούς ( $M.O=16,3784$ ). Επίσης, βρέθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά ( $M.O=20,5833$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από αυτούς που έχουν ( $M.O=15,8065$ ). Το εύρημα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς το  $p=0,018$  ( $p<0,05$ ).

Αναφορικά με τις μεταβλητές, όπου δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, αναφέρουμε περιληπτικά ότι οι άνδρες Εκπαιδευτικοί ( $M.O=20,0000$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από τις γυναίκες Εκπαιδευτικούς ( $M.O=17,6804$ ) ( $p=0,358$ ), όπως και εκείνοι που είναι 22-35 ετών ( $M.O=20,5455$ ) (36-45 ετών=17,1622, 46 ετών και άνω=15,0000,  $p=0,074$ ), εκείνοι που έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας ( $M.O=19,0000$ ) (11-20 έτη=17,2830, 21 έτη και άνω=18,4000,  $p=0,741$ ) και εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ( $M.O=18,9263$ ) ( $p=0,314$ ). Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής Εξάντλησης εμφανίζουν οι αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί ( $M.O=20,0213$ ) από τους μόνιμους ( $M.O=16,9867$ ) ( $p=0,146$ ), χωρίς αυτό να συνιστά στατιστικά σημαντικό εύρημα. Το ίδιο ισχύει και για τους Εκπαιδευτικούς που έχουν

στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=18,2222) (δεν έχουν=1,1368,  $p=0,972$ ), για εκείνους που ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα (M.O=21,8421) (δεν ασχολούνται=17,4757,  $p=0,119$ ), για εκείνους που δεν έχουν κάποιο χόμπι (M.O=20,6667) (έχουν=17,5408,  $p=0,222$ ) και για τους Εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ (M.O=18,2000) (800 ευρώ και άνω=18,1495,  $p=0,987$ ).

Όσον αφορά τη δεύτερη υποκλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, βρέθηκε ότι η Αποπροσωποποίηση των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τη γονεϊκότητα και το εργασιακό καθεστώς, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με κάποιο άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, ενασχόληση με κάποιο χόμπι μηνιαίο εισόδημα).

Ειδικότερα, ως προς την επίδραση του φύλου, παρατηρείται ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη παράμετρο της Αποπροσωποποίησης ( $p=0,004$ ), με τους άνδρες Εκπαιδευτικούς (M.O=6,9200) να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες (M.O=3,9381). Επίσης, φάνηκε ότι άγαμοι Εκπαιδευτικοί (M.O=6,4615) έχουν περισσότερη Αποπροσωποποίηση από τους έγγαμους (M.O=3,3784). Το εύρημα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς το  $p<0,001$  ( $p<0,05$ ). Το ίδιο παρατηρείται και στη μεταβλητή της γονεϊκότητας, όπου το  $p=0,005$  ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά (M.O=5,7500) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από εκείνους που είναι γονείς (M.O=3,3871). Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή του εργασιακού καθεστώτος, βρέθηκε ότι το  $p=0,031$ , άρα το παρόν αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Ειδικότερα, οι αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί (M.O=5,7021) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Αποπροσωποποίησης από τους μόνιμους (M.O=3,8267).

Αναφορικά με τις μεταβλητές που δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, επισημαίνουμε ότι οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-35 ετών (M.O=5,6727) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Αποπροσωποποίησης από εκείνους ηλικίας 36-45 ετών (M.O=3,6216) και 46 ετών και άνω (M.O=3,6333) ( $p=0,055$ ) (οριακά συμπεριλαμβανόμενο εύρημα στα στατιστικώς σημαντικά). Το ίδιο ισχύει και για

τους Εκπαιδευτικούς που έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας (M.O=5,6735) (11-20 έτη=3,6792, 21 έτη και άνω=4,1000,  $p=0,088$ ), όπως και εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (M.O=4,9579) ( $p=0,154$ ), εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=4,5684) (έχουν=4,4815,  $p=0,933$ ), εκείνοι που απασχολούνται σε κάποιον άλλο εργασιακό τομέα (M.O=4,7368) (δεν απασχολούνται=4,5146,  $p=0,850$ ), εκείνοι που δεν έχουν κάποιο χόμπι (M.O=5,6667) (έχουν=4,2755,  $p=0,193$ ) και οι Εκπαιδευτικοί που έχουν μηνιαίο εισόδημα 800 ευρώ και άνω (M.O=4,5981) (έως 800 ευρώ=4,2000,  $p=0,759$ ).

Τέλος, ως προς τη τελευταία υποκλίμακα, προέκυψε ότι η Προσωπική Επίτευξη των Εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τη γονεϊκότητα και το μηνιαίο εισόδημα, ενώ δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, εργασιακό καθεστώς, ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, ενασχόληση με κάποιο χόμπι).

Ειδικότερα, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, βρέθηκε ότι το  $p=0,001$ , άρα το παρόν εύρημα είναι στατιστικά σημαντικό ( $p<0,05$ ). Συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί που είναι παντρεμένοι (M.O=39,5000) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από τους ανύπαντρους Εκπαιδευτικούς (M.O=34,4615). Το ίδιο ισχύει και για τη μεταβλητή της γονεϊκότητας, όπου βρέθηκε το  $p=0,042$  ( $p<0,05$ ). Οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά (M.O=39,3387) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά Προσωπικής Επίτευξης από εκείνους που είναι γονείς (M.O=36,4667). Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή του μηνιαίου εισοδήματος, φάνηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη παράμετρο της Προσωπικής Επίτευξης ( $p<0,001$ ), με τους Εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω (M.O=38,8972) να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από εκείνους που παίρνουν μισθό έως 800 ευρώ (M.O=31,0000).

Αναφορικά με τις μεταβλητές που δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τη παράμετρο της Προσωπικής Επίτευξης, αναφέρουμε περιληπτικά ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί (M.O=38,5567) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από τους άνδρες (M.O=35,4800) ( $p=0,080$ ), όπως και οι Εκπαιδευτικοί που

είναι 36-45 ετών (M.O=39,1351) (22-35 ετών=36,8364, 46 ετών και άνω=38,4333,  $p=0,357$ ), εκείνοι που έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (M.O=39,1000) (0-10 έτη=36,6531, 11-20 έτη=38,6604,  $p=0,334$ ), εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από άλλο αντίστοιχο τμήμα του Παιδαγωγικού τομέα (M.O=39,9412) ( $p=0,339$ ) και οι μόνιμοι Εκπαιδευτικοί (M.O=38,6400) έναντι των αναπληρωτών (M.O=36,7872) ( $p=0,205$ ). Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης εμφανίζουν εκείνοι που δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία (M.O=38,3895) (έχουν=36,2963,  $p=0,222$ ), εκείνοι που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα (M.O=38,4854) (ασχολούνται=34,8947,  $p=0,066$ ) και εκείνοι που έχουν κάποιο χόμπι (M.O=38,5000) (δεν έχουν=35,5833,  $p=0,102$ ). Τα ευρήματα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

**Πίνακας 16α: Διερεύνηση υποκλιμάκων Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών**

ANOVA										
Δημογραφικό		n	Συναισθηματική Εξάντληση				Αποπροσωποποίηση			
			Mean	SD	F	p	Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	25	20.0000	12.490	0.850	0.358	6.9200	5.529	8.567	<b>0.004</b>
	Γυναίκα	97	17.6804	10.873			3.9381	4.259		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	20.5455	13.398	2.655	0.074	5.6727	5.214	2.978	0.055
	36 έως 45 ετών	37	17.1622	7.410			3.6216	3.410		
	46 ετών και άνω	30	15.0000	9.968			3.6333	4.693		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	20.9487	12.634	4.451	<b>0.037</b>	6.4615	5.437	13.427	<b>&lt;0.001</b>
	Έγγαμος/η	74	16.3784	9.957			3.3784	3.478		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	20.5833	12.921	5.756	<b>0.018</b>	5.7500	5.206	8.231	<b>0.005</b>
	Ναι	62	15.8065	8.736			3.3871	3.804		
Έτη	0 έως 10 έτη	49	19.0000	11.773	0.301	0.741	5.6735	5.429	2.479	0.088

προϋπηρεσίας	11 έως 20 έτη	53	17.2830	11.131			3.6792	3.446		
	21 έτη και άνω	20	18.4000	10.333			4.1000	5.200		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	13.9000	8.033	1.168	0.314	2.3000	2.869	1.902	0.154
	Π.Τ.Δ.Ε.	95	18.9263	11.285			4.9579	5.035		
	Άλλο	17	16.3529	12.134			3.5882	2.647		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	16.9867	10.070	2.138	0.146	3.8267	4.011	4.781	<b>0.031</b>
	Αναπληρωτής	47	20.0213	12.709			5.7021	5.437		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	18.2222	12.734	0.001	0.972	4.4815	3.876	0.007	0.933
	Όχι	95	18.1368	10.810			4.5684	4.904		
Εργασιακός τομέας	Ναι	19	21.8421	15.734	2.464	0.119	4.7368	5.247	0.036	0.850
	Όχι	103	17.4757	10.116			4.5146	4.597		
Χόμπι	Ναι	98	17.5408	10.800	1.506	0.222	4.2755	4.478	1.712	0.193
	Όχι	24	20.6667	12.682			5.6667	5.394		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	18.2000	16.116	0.000	0.987	4.2000	4.212	0.094	0.759
	800€ και άνω	107	18.1495	10.445			4.5981	4.760		

**Πίνακας 16β: Διερεύνηση υποκλιμάκων Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Εκπαιδευτικών**

ANOVA						
Δημογραφικό		n	Προσωπική Επίτευξη			
			Mean	SD	F	p
Φύλο	Άνδρας	25	35.4800	10.186	3.124	0.080
	Γυναίκα	97	38.5567	7.025		
Ηλικία	22 έως 35 ετών	55	36.8364	8.480	1.038	0.357
	36 έως 45 ετών	37	39.1351	5.478		
	46 ετών και άνω	30	38.4333	8.954		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	39	34.4615	10.399	11.630	<b>0.001</b>
	Έγγαμος/η	74	39.5000	5.335		
Γονεϊκότητα	Όχι	60	36.4667	8.314	4.213	<b>0.042</b>
	Ναι	62	39.3387	7.112		
Έτη προϋπηρεσίας	0 έως 10 έτη	49	36.6531	9.733	1.108	0.334
	11 έως 20 έτη	53	38.6604	6.303		
	21 έτη και άνω	20	39.1000	5.928		
Τίτλοι σπουδών	Ακαδημία	10	39.8000	6.663	1.092	0.339
	Π.Τ.Δ.Ε.	95	37.3684	8.108		
	Άλλο	17	39.9412	6.628		
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος	75	38.6400	7.144	1.627	0.205
	Αναπληρωτής	47	36.7872	8.772		
Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	27	36.2963	10.298	1.509	0.222
	Όχι	95	38.3895	6.969		
Εργασιακός τομέας	Ναι	19	34.8947	11.174	3.442	0.066
	Όχι	103	38.4854	6.974		
χόμπι	Ναι	98	38.5000	6.880	2.714	0.102
	Όχι	24	35.5833	10.753		
Μηνιαίο εισόδημα	Έως 800€	15	31.0000	14.784	14.927	<b>&lt;0.001</b>
	800€ και άνω	107	38.8972	5.775		

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### 8.1. Συμπεράσματα- Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και της Αυτοεκτίμησης στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών, έχοντας ως ομάδα ελέγχου τους Εκπαιδευτικούς. Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε διακόσιους πενήντα δύο εκπαιδευτικούς (252) και των δύο ειδικοτήτων συνολικά, και συγκεκριμένα σε εκατόν τριάντα (130) Ειδικούς Παιδαγωγούς και σε εκατόν είκοσι δύο (122) Εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία περιελάμβαναν τις μεταβλητές που μελετώνται και αναφέρθηκαν παραπάνω.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης είναι να ερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και πώς εκείνοι βιώνουν το αίσθημα της Αυτοεκτίμησης. Επίσης, ερευνήθηκε εάν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και πώς αυτό σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας, εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών και της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης και, τέλος, πώς επιδρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών στη Προσωπικότητα, στην Αυτοεκτίμηση και στην Επαγγελματική τους Εξουθένωση. Τα παραπάνω ερωτήματα απαντήθηκαν μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν διερεύνηση των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και πώς εκείνοι βιώνουν το αίσθημα της Αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, για να ερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και εάν αυτά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των επιμέρους χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας που μελετήθηκαν ήταν η Εξωστρέφεια, η Υπευθυνότητα, η Φιλοδοξία, η Ενεργητικότητα, η Ανεξαρτησία-Αυτονομία και ο



Αυτοσεβασμός. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας τόσο για τους Ειδικούς Παιδαγωγούς, όσο και για τους Εκπαιδευτικούς. Άρα, η Προσωπικότητα των συμμετεχόντων δεν επηρεάζεται από το αν εργάζονται στην ειδική ή στη γενική αγωγή και εκπαίδευση. Ωστόσο, συγκρίνοντας τους μέσους όρους και παρόλο που δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προέκυψε ότι τα επίπεδα Εξωστρέφειας, Φιλοδοξίας και Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας είναι μέτρια και για τις δύο ειδικότητες, με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς να εμφανίζουν λίγο υψηλότερα από τους Εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά, ενώ, όσον αφορά το χαρακτηριστικό της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα. Επίσης, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Υπευθυνότητας και Ενεργητικότητας και χαμηλά επίπεδα Αυτοσεβασμού, με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς να παρουσιάζουν λίγο χαμηλότερα επίπεδα από τους Εκπαιδευτικούς. Όμως, δε διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων.

Επιπρόσθετα, στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί και το πώς οι Ειδικοί Παιδαγωγοί βιώνουν το αίσθημα της Αυτοεκτίμησης. Για να εξετασθεί το παρόν ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών (ομάδα ελέγχου) ως προς την Αυτοεκτίμησή τους, ώστε να φανεί ποια από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων διαθέτει υψηλότερη ή χαμηλότερη Αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, οι τομείς της Αυτοεκτίμησης που εξετάστηκαν ήταν η Γενική Αυτοεκτίμηση, η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση, η Προσωπική Αυτοεκτίμηση και το Ψεύδος-Αμυντικότητα, που διαθέτουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί όταν απαντούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο απαρτίζεται από τις παραπάνω υποκλίμακες. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών. Άρα, η Αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων δεν επηρεάζεται από το αν εργάζονται στην ειδική ή στη γενική αγωγή. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες του Brockner (1983, οπ.αναφ. στον Παπάνη, 2011), των Σίμου & Παπάνη (2007) και του Μασούρα (2016), σύμφωνα με τις οποίες το εργασιακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της Αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, συγκρίνοντας τους μέσους όρους, χωρίς, όμως, να υπάρχει κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα, προέκυψε ότι και οι δύο ομάδες

συμμετεχόντων παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης, με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς να εμφανίζουν λίγο χαμηλότερα από τους Εκπαιδευτικούς. Επίσης, τα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, Προσωπικής Αυτοεκτίμησης και Ψεύδους-Αμυντικότητας είναι χαμηλά και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, αν και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από τους Εκπαιδευτικούς και χαμηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης και Ψεύδους- Αμυντικότητας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά εάν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και πώς αυτό συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα, για να διερευνηθεί το πρώτο σκέλος της ερώτησης, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των Ειδικών Παιδαγωγών και των Εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης που εξετάστηκαν ήταν η Συναισθηματική Εξάντληση, η Αποπροσωποποίηση και η Προσωπική Επίτευξη. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την Επαγγελματική Εξουθένωση τόσο των Ειδικών Παιδαγωγών, όσο και των Εκπαιδευτικών. Άρα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί δεν παρουσιάζουν το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με πληθώρα ερευνών (Grbovic et al., 2011· Jovanovic et al., 2019· Llorent & Ruiz-Calzado, 2016· Popov & Stefanovic, 2016· Shaheen & Mahmood, 2015), σύμφωνα με τις οποίες το μεγαλύτερο ποσοστό των Ειδικών Παιδαγωγών εμφανίζει υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και ως προς τις τρεις διαστάσεις. Επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση και με την έρευνα της Atiyat (2017), η οποία αναφέρει ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης και χαμηλά επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης, όπως έρχεται σε αντίθεση και με την έρευνα της Kucuksuleymanoglou (2011), σύμφωνα με την οποία όλοι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί ανεξαρτήτως θέσης εργασίας και αναπηρίας μαθητών εμφανίζουν το σύνδρομο. Επιπρόσθετα, το παρόν εύρημα εν μέρει διαφωνεί με την έρευνα του Κόκκινου (2005), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μόνο υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης. Ενώ, το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010), όπου βρέθηκε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί δε βιώνουν το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Το παραπάνω εύρημα ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, παρόλο που έχουν να χειριστούν πιο περίπλοκα και εξειδικευμένα

προβλήματα, μπορούν να τα διαχειριστούν σε ένα ξεχωριστό πλαίσιο, μέσα σε μικρές και ομοιογενείς τάξεις, με αποτέλεσμα να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν των δυσκολιών (Πατσάλη & Παπουτσάκη, 2010). Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα των Ειδικών Παιδαγωγών είναι πιο ευέλικτο και, επομένως, ο χρόνος τους δεν είναι τόσο περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζουν το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Επιπλέον, ένας λόγος που οι Ειδικοί Παιδαγωγοί δεν παρουσιάζουν το σύνδρομο είναι ότι σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα έχουν μεγάλες περιόδους διακοπών, επομένως απομακρύνονται από τον χώρο εργασίας και ξεκουράζονται (Κάντας, 1996). Άλλος ένας λόγος είναι ότι γενικά οι Ειδικοί Παιδαγωγοί είναι συνειδητοποιημένοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι, κυρίως ψυχολογικά, ως προς την επιλογή του επαγγέλματος τους και ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των συνθηκών (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006). Ακόμη και εκείνοι που επιλέγουν το παρόν επάγγελμα, διότι γνωρίζουν ότι θα έχουν επαγγελματική αποκατάσταση, είναι ψυχολογικά προετοιμασμένοι για το τι θα αντιμετωπίσουν.

Ωστόσο, συγκρίνοντας τους μέσους όρους, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, παρατηρήθηκε ότι τα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών είναι μέτρια, με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους Εκπαιδευτικούς. Επίσης, βρέθηκε ότι τα επίπεδα Αποπροσωποποίησης είναι χαμηλά και της Προσωπικής Επίτευξης υψηλά, με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς να εμφανίζουν λίγο υψηλότερα επίπεδα από τους Εκπαιδευτικούς. Άρα, προέκυψε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τους Εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με πληθώρα ερευνών (Antoniou, 2008· Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006), σύμφωνα με τις οποίες οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης, Αποπροσωποποίησης και Προσωπικής Επίτευξης συγκριτικά με τους Εκπαιδευτικούς.

Τα υψηλά επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης, ενδεχομένως να οφείλονται στο γεγονός ότι το έργο τους στο χώρο της εκπαίδευσης αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους, όσο και στους μαθητές τους και επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν θέσει εξ αρχής (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Η εμφάνιση υψηλότερων επιπέδων Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Ειδικούς Παιδαγωγούς ενδεχομένως να

οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών στη τάξη, καθώς ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζει διαφορετικές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για αυτό και ο κάθε μαθητή δέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Άρα, επικρατεί μία ανομοιογένεια (Τσιμπιδάκη, 2013). Επίσης, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τους Εκπαιδευτικούς, καθώς δεν διαθέτουν κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, απουσιάζουν οι κατάλληλες υποδομές σε πολλές μονάδες της ΕΑΕ, καταργήθηκε το επίδομα της ειδικής αγωγής, δεν υπάρχουν κατάλληλα καταρτισμένοι σύμβουλοι και επικρατεί η άγνοια και οι προκαταλήψεις εκ μέρους της κοινωνίας (Τσιμπιδάκη, 2013). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κούραση των Ειδικών Παιδαγωγών, η οποία δημιουργείται από την έλλειψη χρόνου (Κάντας, 1996).

Από την άλλη, το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Καλύβα κ. συν., 2007· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Platsidou & Agaliotis, 2008), οι οποίες αναφέρουν ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης από τους Εκπαιδευτικούς και αυτό, σύμφωνα με τους Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010), οφείλεται στη νέα εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατεί, στην ετερογένεια των τάξεων, καθώς οι τάξεις αποτελούνται από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και στη πολυπολιτισμικότητα του σχολείου. Επίσης, οι Εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά αρκετές στρεσογόνες καταστάσεις, όπως τα διδακτικά-παιδαγωγικά και διοικητικά καθήκοντα, καθώς και διάφορα μαθησιακά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, που προκύπτουν από τους μαθητές (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών. Το αποτέλεσμα αυτής της συσχέτισης έδειξε ότι όλα τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας επηρεάζουν τουλάχιστον μία από τις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική Επίτευξη). Ειδικότερα, το χαρακτηριστικό της Εξωστρέφειας παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης, καθώς όσο χαμηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας εμφανίζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης, και θετική συσχέτιση με τη Προσωπική Επίτευξη, καθώς όσο

υψηλότερα ποσοστά Εξωστρέφειας εμφανίζει ο Ειδικός Παιδαγωγός, τόσο υψηλά θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με πληθώρα ερευνών (Alarcon et al., 2009· Basim et al., 2013· Cano-Garcia et al., 2005· Cetin & Hazir, 2012· Ghorpade et al., 2007· Gunduz, 2005· Judge et al., 2009· Kim et al., 2019· Kokkinos, 2007· Mohajer, 2003· Pishghadam, 2012· Sadoughi, 2017· Yilmaz, 2014· Zawadzka, 2018· Zimmerman, 2010), σύμφωνα με τις οποίες όλες οι διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης παρουσιάζουν συσχέτιση με το χαρακτηριστικό της Εξωστρέφειας. Συγκεκριμένα στις έρευνες του Yilmaz (2014) και των Basim et al. (2013) παρατηρήθηκε ότι η Εξωστρέφεια σχετίζεται αρνητικά με τη Συναισθηματική Εξάντληση. Το χαρακτηριστικό της Εξωστρέφειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Οι εξωστρεφείς εκπαιδευτικοί είναι επικοινωνιακοί, διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες και ενέργεια και παρουσιάζουν ένα ευχάριστο χαρακτήρα και αυτό αποτρέπει την εμφάνιση της Συναισθηματικής Εξάντλησης (Basim et al., 2013).

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στη παραπάνω παράγραφο, παρατηρήθηκε ότι οι εσωστρεφείς Ειδικοί Παιδαγωγοί είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Οι εσωστρεφείς Ειδικοί Παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται από παθητικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος για κοινωνικές συναλλαγές, από αρνητική διάθεση, είναι περισσότερο ήσυχοι από όσο χρειάζεται και περιορισμένοι. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στην εμφάνιση του συνδρόμου (Cano-Garcia et al., 2005). Αντιθέτως, εκείνοι που είναι εξωστρεφείς είναι περισσότερο κοινωνικοί, αποδίδουν καλύτερα όσον αφορά τη διδασκαλία που παρέχουν, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και είναι σε θέση να αποβάλλουν την αρνητικότητα και το άγχος, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζουν το σύνδρομο (Cano-Garcia et al., 2005· Kim et al., 2019· Sadoughi, 2017). Το παραπάνω εύρημα, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Tunde & Oladipo (2013), σύμφωνα με την οποία οι εξωστρεφείς εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου.

Αναφορικά με την Υπευθυνότητα ως χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας, βρέθηκε ότι παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης και θετική συσχέτιση με την διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης. Άρα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που χαρακτηρίζονται από Υπευθυνότητα είναι λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση της Συναισθηματικής Εξάντλησης, που αποτελεί διάσταση

της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που διακατέχονται από το αίσθημα της ευθύνης, αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεων τους, έχουν απόλυτη επίγνωση και συνείδηση των πράξεων τους, είναι προσεκτικοί και οι πράξεις τους χαρακτηρίζονται από μία συνέπεια, παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν Συναισθηματική Εξάντληση. Αντιθέτως, εκείνοι που είναι ανεύθυνοι και ως προς τους ίδιους και ως προς τα υπόλοιπα άτομα που συναναστρέφονται, επιρρίπτουν ευθύνες σε άλλους και δεν είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους πιθανότατα να παρουσιάζουν στρες και άγχος που αυτό οδηγεί στη Συναισθηματική τους Εξάντληση. Επιπρόσθετα, στην έρευνά μας βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση Υπευθυνότητας και Προσωπικής Επίτευξης. Άρα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που είναι περισσότερο υπεύθυνοι παρουσιάζουν και υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης. Αυτό είναι λογικό, καθώς οι υπεύθυνοι Ειδικοί Παιδαγωγοί, που είναι σωστοί προς τους μαθητές τους και ευρύτερα προς όλους όσους συναναστρέφονται, είναι προσεκτικοί στο τρόπο διδασκαλίας τους, είναι μεθοδικοί και τακτικοί, χωρίς να κάνουν λάθη απροσεξίας και ανευθυνότητας, είναι αναμενόμενο να αισθάνονται θετικά για τα επιτεύγματά τους και για το πώς εκείνοι εξασκούν το επάγγελμά τους. Αναφορικά με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης δε βρέθηκε καμία συσχέτιση με το χαρακτηριστικό της Υπευθυνότητας.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η Φιλοδοξία ως χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης. Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά Φιλοδοξίας παρουσιάζουν και υψηλά ποσοστά Προσωπικής Επίτευξης. Αυτό το εύρημα, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν θέληση, έντονη επιθυμία και καταβάλουν προσπάθειες για την επιτέλεση σημαντικών πράξεων και την επίτευξη υψηλών στόχων, όπως παραδείγματος χάριν είναι η επίτευξη των στόχων που είχαν θέσει αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία ή εκείνοι που επιθυμούν και καταβάλουν έντονες προσπάθειες για προσωπική ανάδειξη, προβολή και επαγγελματική ανέλιξη στο τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είναι πολύ πιθανό να αισθάνονται ότι έχουν επιτύχει σε επαγγελματικό επίπεδο. Δεν παρουσιάστηκε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα αναφορικά με τη συσχέτιση της Φιλοδοξίας των Εκπαιδευτικών και των άλλων δύο διαστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση).

Όσον αφορά το χαρακτηριστικό της Ενεργητικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών παρουσιάστηκε συσχέτιση με τις δύο από τις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Ενεργητικότητας και της Συναισθηματικής Εξάντλησης, καθώς όσο χαμηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το χαρακτηριστικό της Ενεργητικότητας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη Προσωπική Επίτευξη, καθώς όσο υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι και τα επίπεδα της Προσωπικής τους Επίτευξης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με πληθώρα ερευνών (Mojsa-Kaja et al., 2015· Andrisan-Ruggieri et al., 2018), σύμφωνα με τις οποίες οι διαστάσεις του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σχετίζονται με τη χαμηλή ενεργητικότητα των εκπαιδευτικών. Οι άνθρωποι που διαθέτουν χαμηλά επίπεδα δυναμισμού, δεν εμπλέκουν τον εαυτό τους σε πολλές δραστηριότητες, είναι ήρεμοι και δεν διαθέτουν ψυχική ενεργητικότητα είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου (Mojsa-Kaja et al., 2015). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μία ρουτίνα, όπου υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους, για τη διδασκαλία και την ενασχόληση με τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να διαθέτουν χαμηλά επίπεδα Ενεργητικότητας και απογοήτευση, γεγονός που οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Mojsa-Kaja et al., 2015). Αναφορικά με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση με το χαρακτηριστικό της Ενεργητικότητας.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ του χαρακτηριστικού της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας των Ειδικών Παιδαγωγών και των διαστάσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Προσωπική Επίτευξη). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Gavriilyuk et al. (2013), σύμφωνα με την οποία τα χαμηλά επίπεδα Αυτονομίας των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα η έλλειψη ικανοτήτων καθορισμού στόχων και λήψης αποφάσεων και ευθυνών των εκπαιδευτικών για τον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας και διαχείρισης των μαθητών, οδηγεί στην εμφάνιση του Συνδρόμου (Gavriilyuk et al., 2013). Η έλλειψη αυτονομίας μπορεί να οδηγήσει στη μη ανταπόκριση των

εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους, καθώς δεν είναι σε θέση να λάβουν σημαντικές και κρίσιμες αποφάσεις για την επίτευξη των στόχων, που έχουν θέσει αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των μαθητών (Gavriilyuk et al., 2013). Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε κάποια σημαντικά στατιστική συσχέτιση με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης.

Όσον αφορά το τελευταίο χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών, παρουσιάστηκε σημαντική συσχέτιση και με τις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική Επίτευξη), καθώς όσο υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού παρουσιάζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί τόσο χαμηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής τους Εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης και τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Προσωπικής τους Επίτευξης. Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που σέβονται και εκτιμούν τον εαυτό τους, που φέρονται με αξιοπρέπεια αποφεύγοντας μειωτικές για την ηθική τους αξιοπρέπεια και αξία πράξεις και ενέργειες είναι πιθανό να μην παρουσιάσουν το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Αντίθετα, εκείνοι που βιώνουν απογοήτευση αναφορικά με το επάγγελμά τους, θεωρούν ότι δεν είναι άξιοι άσκησης αυτού του επαγγέλματος, καθώς η διδασκαλία που προσφέρουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία δεν παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα και δεν επιτυγχάνονται οι προβλεπόμενοι στόχοι που έχουν τεθεί, είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου.

Άρα, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η Προσωπικότητα των Ειδικών συσχετίζεται με την Επαγγελματική τους Εξουθένωση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αρκετές έρευνες (Chang, 2009· Colomeischi, 2015· Enache & Calin, 2014· Khaghani, 2012· Kokkinos, 2007· Lotfiniya, 2010· MontazerGheib & Kikhanzhad, 2012· Nasrollahi et al., 2013· Sadeghi et al., 2015) σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό και αποτελεσματικό ρόλο στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών (Sadeghi et al., 2015). Σύμφωνα με τον Hughes et al. (1987) η διαμόρφωση μίας δυνατής και ισχυρής Προσωπικότητας και η ύπαρξη υψηλών επιπέδων αυτοαντίληψης αποτελούν σημαντικά στοιχεία για έναν εκπαιδευτικό, ώστε να είναι περισσότερο ανθεκτικός, όσον αφορά την ανάπτυξη του στρες και του άγχους όταν δουλεύει κάτω από αντίξοες συνθήκες, που οδηγούν στην εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Colomeischi, 2015). Αντίθετα, η διαμόρφωση μίας



ασταθούς Προσωπικότητας, που είναι επιρρεπής στις διάφορες δυσκολίες που παρουσιάζονται, είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάσει το Σύνδρομο. Ωστόσο, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Erdemoglu-Sahin, 2007· Dennis, 2008·Polat et al., 2009), σύμφωνα με τις οποίες δεν παρουσιάζεται καμία συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι η διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης βρέθηκε ότι σχετίζεται με όλα τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Kokkinou (2007). Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, βρέθηκε ότι τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Εκπαιδευτικών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, η Εξωστρέφεια, η Ενεργητικότητα και ο Αυτοσεβασμός παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Όλα τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας εκτός από την Ανεξαρτησία-Αυτονομία παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης και όλα τα χαρακτηριστικά εκτός από αυτό της Ενεργητικότητας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης. Σημαντικό είναι να αναφερθεί είναι ότι σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Εκπαιδευτικών παρουσίασαν συσχέτιση με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στους Ειδικούς Παιδαγωγούς (δύο από τα έξι χαρακτηριστικά παρουσίασαν συσχέτιση με την Αποπροσωποποίηση). Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την εκπαίδευση ενός μεγάλου αριθμού μαθητών και δεν έχουν τη δυνατότητα πολλές φορές να έρθουν κοντά με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενώ αντίθετα οι Ειδικοί Παιδαγωγοί αναλαμβάνουν λίγους μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργούν μία πιο στενή και προσωπική σχέση μαζί τους. Επίσης, η ύπαρξη αναπηρίας, ίσως, ενεργοποιεί το αίσθημα της ενσυναίσθησης των Ειδικών Παιδαγωγών, με αποτέλεσμα να έρχονται πιο κοντά στους μαθητές τους. Η ανάπτυξη Αποπροσωποποίησης οφείλεται, συνήθως, σε υψηλά επίπεδα άγχους που προέκυψαν από τη διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ φαίνεται να είναι μία μορφή αμυντικής απόσυρσης, όταν υπάρχουν ανεπαρκείς συναισθηματικοί πόροι (Kokkinos, 2007).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη συσχέτιση της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών και της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης. Μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι όλες οι υποκλίμακες της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών συσχετίζονται με όλες τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης και του Ψεύδους-Αμυντικότητας και των διαστάσεων της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης, καθώς όσο χαμηλότερα επίπεδα Γενικής, Προσωπικής Αυτοεκτίμησης και Ψεύδους-Αμυντικότητας εμφανίζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης. Ενώ, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω υποκλιμάκων και της Προσωπικής Επίτευξης, καθώς όσο υψηλότερα επίπεδα Γενικής, Προσωπικής Αυτοεκτίμησης και Ψεύδους-Αμυντικότητας εμφανίζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης. Η υποκλίμακα της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις δύο πρώτες διαστάσεις και αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης, καθώς όσο υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης εμφανίζουν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, τόσο υψηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης και τόσο χαμηλότερα θα είναι τα επίπεδα της Προσωπικής Επίτευξης.

Άρα, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν η Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών αποτελεί βασικό παράγοντα εμφάνισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με πληθώρα ερευνών (Barbosa et al., 2016· Bayani & Bagheri, 2018· Bayani et al., 2013· Byrne, 1999· Domovic et al., 2010· Dorman, 2003· Enache & Calin, 2014· Ho, 2016· Khezerlou, 2017· Kuzijev & Topolovcan, 2013· Lee et al., 2017· Leithwood et al., 2001· Maslach et al., 2001 · Rosse & Wayne, 1991·Sovitriana et al., 2019·Tunde & Oladipo, 2013·Zamani & Rohany, 2010), σύμφωνα με τις οποίες η Αυτοεκτίμηση παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την Επαγγελματική Εξουθένωση, καθώς όσο μειώνεται η Αυτοεκτίμηση του ατόμου τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες ύπαρξης του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Ειδικότερα, οι Εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή Αυτοεκτίμηση είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου. Σύμφωνα με τη Sousa Pereira (2001),

η Αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν αξιόπιστο δείκτη καλής ή κακής προσωπικής προσαρμογής, υψηλής ή χαμηλής απόδοσης στη διδασκαλία, στη γνώση και στη γενική ευημερία (Barbosa et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή Αυτοεκτίμηση έχουν καλύτερους δείκτες ικανοποίησης και επαγγελματικής ευημερίας, ενώ οι εκείνοι με χαμηλή Αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Barbosa et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή Αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από απογοήτευση για τη δουλειά τους, από φόβο αποτυχίας, άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αισθάνονται λιγότερο αξιόπιστοι, λιγότερο χρήσιμοι και αγαπητοί, θεωρούν ότι δεν έχουν ικανότητες, με αποτέλεσμα να χάνουν την ενέργειά τους και να εμφανίζουν το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Barbosa et al., 2016· Sovitriana et al., 2019). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή Αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση και διαθέτουν στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του Συνδρόμου (Tunde & Oladipo, 2013· Zamanirad & Rohany, 2010).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, διαθέτουν και υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς αναμενόταν να βρεθεί το αντίθετο, δηλαδή ότι η έλλειψη Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης οδηγεί σε υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι τα αυξημένα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης συνεπάγεται και αυξημένες απαιτήσεις, καθώς οι Ειδικοί Παιδαγωγοί καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες για τη κοινωνικοποίησή τους και για τη διαμόρφωση σχέσεων με τους ανθρώπους που συναναστρέφονται στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη παρουσίαση Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Αναφορικά με τους Εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι οι υποκλίμακες της Αυτοεκτίμησης σχετίζονται με τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό, όπως παρατηρήθηκε στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι υποκλίμακες της Γενικής Αυτοεκτίμησης και Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, η υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάζει συσχέτιση με τη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης και η υποκλίμακα του Ψεύδους-Αμυντικότητας

παρουσιάζει συσχέτιση με τις διαστάσεις της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής Επίτευξης. Αυτό το εύρημα, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι στους Ειδικούς Παιδαγωγούς, επειδή έχουν να αντιμετωπίσουν πιο απαιτητικές καταστάσεις, αναφορικά με την αναπηρία των μαθητών τους και τις απαιτήσεις των γονέων τους και επειδή τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους δεν παρατηρούνται άμεσα, η Αυτοεκτίμηση τους επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από των Εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση των κλιμάκων της Προσωπικότητας, της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Παιδαγωγών. Αναφορικά με το πρώτο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος, διερευνήθηκαν όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών ως προς τη συσχέτισή τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η γονεϊκότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, οι τίτλοι σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, η ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, η ενασχόληση με κάποιο χόμπι και το μηνιαίο εισόδημα.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της Εξωστρέφειας και της Υπευθυνότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και των ατομικών χαρακτηριστικών δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Αναφορικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη Φιλοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών παρατηρήθηκε ότι η ηλικία επηρεάζει αυτό το χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας. Ειδικότερα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί ηλικίας 22-35 ετών παρουσιάζονται περισσότερο φιλόδοξοι από εκείνους ηλικίας 46 ετών και άνω. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεότεροι Ειδικοί Παιδαγωγοί είναι περισσότερο φιλόδοξοι στον επαγγελματικό τομέα, επιδιώκουν την ανάδειξη μέσω του επαγγέλματός τους, διαθέτουν μεγάλη θέληση και προσπαθούν για την επίτευξη σημαντικών πράξεων και την επίτευξη υψηλών στόχων. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Ειδικοί Παιδαγωγοί οδεύουν προς το τέλος της καριέρας τους στο τομέα της εκπαίδευσης και αναμένουν τη σταδιακή απομάκρυνση από αυτόν τον χώρο, για αυτό το λόγο είναι λιγότερο φιλόδοξοι. Το ίδιο ισχύει και για εκείνους που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (0-10 έτη), οι οποίοι προσπαθούν με κάθε τρόπο να αναδειχθούν στο τομέα τους, συγκριτικά με εκείνους που έχουν πολλά έτη

προϋπηρεσίας (21 έτη και άνω), που τους έχει καταβάλλει η κούραση και αναμένουν τη συνταξιοδότησή τους.

Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Φιλοδοξίας των Ειδικών Παιδαγωγών και της γονεϊκότητας. Οι Εδικοί Παιδαγωγοί που δεν έχουν παιδιά παρουσιάζονται περισσότερο φιλόδοξοι από εκείνους που έχουν, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο, καθώς εκείνοι που είναι γονείς ενδιαφέρονται και ασχολούνται περισσότερο με την ανατροφή των παιδιών τους και βάζουν σε δεύτερη μοίρα την επαγγελματική τους καριέρα, σε αντίθεση με εκείνους που δεν έχουν παιδιά, που ασχολούνται μόνο με το επάγγελμα τους και με την επαγγελματική τους ανέλιξη. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι τον ελεύθερό τους χρόνο είναι περισσότερο φιλόδοξοι από εκείνους που δεν ασχολούνται. Αυτό το εύρημα πιθανολογούμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι εκείνοι που ασχολούνται και με άλλα πράγματα τον ελεύθερο χρόνο τους είναι περισσότερο δραστήριοι και ενεργοί, είναι πολυπράγμονες άνθρωποι, τους αρέσει να ασχολούνται με πολλά πράγματα και να εμπλέκονται σε διάφορους τομείς, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο φιλόδοξοι και να θέτουν υψηλούς στόχους στον επαγγελματικό τους τομέα. Δεν παρουσιάστηκε κανένα στατιστικό εύρημα, όσον αφορά τη Φιλοδοξία των Ειδικών Παιδαγωγών και το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τους τίτλους σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, την ενασχόληση με κάποιο άλλο επάγγελμα και τη μηνιαίο εισόδημα.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ της Ενεργητικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και των ατομικών τους χαρακτηριστήκαν και παρατηρήθηκε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν κάποιο χόμπι είναι περισσότερο ενεργητικοί από εκείνους που δεν έχουν. Αναμενόμενο εύρημα, καθώς εκείνοι που ασχολούνται με πολλές δραστηριότητες τον ελεύθερο χρόνο τους είναι περισσότερο ενεργητικοί από εκείνους που επαναπαύονται και ασχολούνται μόνο με το επάγγελμά τους. Ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα, το οποίο οριακά δεν προσμετρείται στα στατιστικώς σημαντικά ήταν ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα είναι περισσότερο ενεργητικοί από εκείνους που ασχολούνται. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι εκείνοι που απασχολούνται και σε άλλο εργασιακό τομέα καταβάλλονται από τη κούραση, καθώς ασχολούνται με δύο επαγγέλματα, με αποτέλεσμα αυτό να τους απορροφάει την ενεργητικότητα που πιθανόν θα ήθελαν να έχουν στο επάγγελμα του Ειδικού Παιδαγωγού και να μεταδώσουν στους μαθητές

τους. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συσχέτιση μεταξύ της Ενεργητικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών και των υπόλοιπων ατομικών χαρακτηριστικών. Επίσης, δε παρατηρήθηκε και κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας και του Αυτοσεβασμού των Ειδικών Παιδαγωγών και των ατομικών τους χαρακτηριστικών.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των υποκλιμάκων της Προσωπικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να παρατηρήσουμε τις διαφοροποιήσεις που βρέθηκαν σε αυτήν την ομάδα σε σχέση με την ομάδα των Ειδικών Παιδαγωγών. Ειδικότερα, αναφορικά με το χαρακτηριστικό της Εξωστρέφειας βρέθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά είναι περισσότερο εξωστρεφείς από εκείνους που δεν έχουν, εύρημα το οποίο δεν παρατηρήθηκε στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι γονείς είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και διαθέτουν εμπειρία όσον αφορά την ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, με αποτέλεσμα έτσι να συμπεριφέρονται και στους μαθητές τους. Επίσης, ακριβώς επειδή έχουν παιδιά δεν τους καταβάλλει ο φόβος για το πώς να συμπεριφερθούν στους μαθητές τους, διαθέτουν μητρικό ή πατρικό ένστικτο και αυτό παρατηρείται και ως προς τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές τους, σε αντίθεση με εκείνους που δεν έχουν παιδιά, οι οποίοι καταβάλλονται από φόβο για το πώς πρέπει να δράσουν, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται συναισθηματικά από τους μαθητές τους.

Ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα το οποίο οριακά δεν ήταν στατιστικά σημαντικό ήταν ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι παντρεμένοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας από εκείνους που είναι ανύπαντροι, εύρημα που δεν παρουσιάστηκε στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Και σε αυτή τη περίπτωση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας, καθώς οι Εκπαιδευτικοί που έχουν οικογένεια διαθέτουν το αίσθημα του οικογενειακού δεσμού με τα μέλη που την απαρτίζουν, με αποτέλεσμα να δένονται πιο εύκολα με τους μαθητές τους, που τους θεωρούν μέλη της οικογένειας. Οι ανύπαντροι Εκπαιδευτικοί, αντίθετα, είναι περισσότερο ανεξάρτητοι. Τα δύο αυτά ευρήματα που συνδέονται μεταξύ τους δεν παρατηρήθηκαν στους Ειδικούς Παιδαγωγούς και αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία,

κάτι το οποίο είναι πρωτόγνωρο για αυτούς και επομένως δεν ξέρουν εκ πείρας πώς να συμπεριφερθούν σε αυτούς τους μαθητές. Δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ της Εξωστρέφειας και των υπόλοιπων ατομικών χαρακτηριστικών.

Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της Υπευθυνότητας, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω είναι περισσότερο υπεύθυνοι από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη εμπειρία, άρα είναι περισσότερο προσεκτικοί, σε αντίθεση με τους νεότερους σε ηλικία Εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάνουν λάθη απειρίας και εκ παραδρομής. Το ίδιο ισχύει και για τους Εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια εμπειρίας, έναντι εκείνων που έχουν 0-10 έτη προϋπηρεσίας. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι παντρεμένοι Εκπαιδευτικοί, όπως και εκείνοι που έχουν παιδιά, είναι περισσότερο υπεύθυνοι από τους ανύπαντρους και χωρίς παιδιά Εκπαιδευτικούς. Και αυτό το εύρημα είναι αναμενόμενο, καθώς εκείνοι που έχουν παιδιά και έχουν δημιουργήσει μια οικογένεια έχουν πολλές ευθύνες απέναντι στο/στη σύζυγο τους και στα παιδιά τους. Από τη στιγμή που δημιουργείται μία οικογένεια η ύπαρξη ευθυνών είναι φυσικό επακόλουθο, άρα η ύπαρξη Υπευθυνότητας είναι απαραίτητη. Έτσι, η Υπευθυνότητα αυτή τους συνοδεύει σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και κατ' επέκταση στον επαγγελματικό τους τομέα.

Αντίθετα, οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν οικογένεια, ίσως δεν έχουν συνηθίσει στην ύπαρξη σημαντικών ευθυνών, για αυτό παρουσιάζονται λιγότερο υπεύθυνοι. Τα ευρήματα αυτά δεν παρατηρήθηκαν στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Πιθανόν αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί αναλαμβάνουν την εκπαίδευση μικρού αριθμού μαθητών, ενώ οι Εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν μεγάλο αριθμό μαθητών, με αποτέλεσμα η ύπαρξη ευθυνών να είναι μεγαλύτερη. Δεν παρατηρήθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα, όσον αφορά το φύλο, τους τίτλους σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, την ενασχόληση με κάποιο άλλο επάγγελμα ή με κάποιο χόμπι και το μηνιαίο εισόδημα.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Φιλοδοξία και της Ανεξαρτησίας-Αυτονομίας δεν παρατηρήθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών. Αντίθετα, όσον αφορά το χαρακτηριστικό της Ενεργητικότητας παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (46

ετών και άνω) είναι περισσότερο ενεργητικοί από τους Εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών. Οι Εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, ίσως, ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες πέραν του επαγγέλματός τους, όπως παραδείγματος χάριν πολλοί Εκπαιδευτικοί κάνουν μεταπτυχιακά ή σεμινάρια με σκοπό την επαγγελματική τους ανέλιξη, με αποτέλεσμα να τους καταβάλλει η κούραση και να μην διαθέτουν υψηλά επίπεδα Ενεργητικότητας, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερης ηλικίας Εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αφιερώνουν όλη τους την ενέργεια στους μαθητές τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι παντρεμένοι και εκείνοι που έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από εκείνους που είναι ανύπαντροι και χωρίς παιδιά. Αυτό πιθανολογούμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν οικογένεια εξαιτίας των πολλών υποχρεώσεων και ευθυνών βρίσκονται συνεχώς σε μία εγρήγορση για να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν των υποχρεώσεων τους και διαθέτουν πολλή Ενεργητικότητα, η οποία μεταφέρεται και στον επαγγελματικό τους τομέα.

Στατιστικά σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της Ενεργητικότητας των Εκπαιδευτικών και του μηνιαίου εισοδήματος. Οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ενεργητικότητας από εκείνους που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ. Εύρημα αναμενόμενο, καθώς το μέγεθος των οικονομικών απολαβών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάθεση του κάθε ανθρώπου, άρα η ύπαρξη υψηλού μισθού δημιουργεί ένα θετικό συναίσθημα στον Εκπαιδευτικό και μία επιθυμία να εργασθεί όσο καλύτερα μπορεί πάνω στο αντικείμενο του, αφού νοιώθει ότι επιβραβεύεται. Άρα, διαθέτει υψηλά επίπεδα Ενεργητικότητας, η οποία μεταφέρεται και στο επάγγελμά του. Τα παραπάνω ευρήματα δεν παρατηρήθηκαν στη συσχέτιση της Ενεργητικότητας με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών, καθώς η παρούσα ειδικότητα μπορεί να μην επηρεάζεται από τα συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά. Κοινό εύρημα και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών υπήρξε η συσχέτιση μεταξύ της Ενεργητικότητας και της ενασχόλησης με κάποιο χόμπι. Το εύρημα αυτό αναλύθηκε παραπάνω. Αναφορικά με τις μεταβλητές του φύλου, των ετών προϋπηρεσίας, των τίτλων σπουδών, του εργασιακού καθεστώτος της ύπαρξης ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον και της ενασχόλησης με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα δεν παρατηρήθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα.



Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ του χαρακτηριστικού του Αυτοσεβασμού και των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από εκείνους ηλικίας 22-35 ετών. Αυτό, ίσως, αποτελεί θέμα εμπειρίας των Εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας και τριβής με το αντικείμενό τους. Διαθέτουν περισσότερη σοφία, γνώση και ωριμότητα σε αντίθεση με τους Εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας οι οποίοι διακατέχονται από μία ανασφάλεια, δεν διαθέτουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τις ικανότητές τους και την απαιτούμενη εμπειρία, τους καταβάλλει ο φόβος για το αν ανταποκρίνονται στις ευθύνες που έχουν αναλάβει. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης συνεπάγεται και έλλειψη Αυτοσεβασμού. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού, σε αντίθεση με εκείνους που δεν έχουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι γονείς είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα παιδιά, είναι περισσότερο έμπειροι και κατέχουν γνώσεις για το πώς πρέπει να συμπεριφερθούν σε ένα παιδί. Η συναναστροφή τους με τα παιδιά τους επεκτείνεται στους μαθητές τους και, επομένως, διακατέχονται από ένα αίσθημα ασφάλειας και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού.

Ένα ακόμη στατιστικά σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από τους Αναπληρωτές. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στην ασφάλεια που τους παρέχει η μονιμότητά τους στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ οι Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί είναι μετέωροι, καθώς νοιώθουν ανασφαλείς διότι δεν γνωρίζουν εάν θα δουλέψουν τον επόμενο χρόνο. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο χόμπι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από εκείνους που δεν ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι άνθρωποι που έχουν πολλά ενδιαφέροντα και ασχολούνται με αρκετές δραστηριότητες νοιώθουν πιο σίγουροι, δυνατοί και περήφανοι για τον εαυτό τους, εξελίσσουν τον εαυτό τους και δημιουργούν μία υγιή σχέση με αυτόν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Αυτοσεβασμού.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι ένα μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, το οποίο οριακά δεν συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά ήταν ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοσεβασμού από εκείνους που έχουν αποφοιτήσει από το

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή από κάποια άλλη παρόμοια σχολή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παλαιότερα χρόνια, όπου η Παιδαγωγική Ακαδημία ήταν σε λειτουργία, οι άνθρωποι επέλεγαν το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού επειδή το αγαπούσαν και πραγματικά ήθελαν να ασχοληθούν με τα παιδιά. Επομένως, η αγάπη τους για το επάγγελμά τους οδηγεί και στην ύπαρξη υψηλών επιπέδων Αυτοσεβασμού. Στη σύγχρονη εποχή πολλοί επιλέγουν αυτό το επάγγελμα ή για την εξασφάλιση μίας θέσης στο δημόσιο τομέα, είτε εκ παραδρομής, εφόσον δεν πέτυχαν να εισαχθούν στη σχολή που είχαν ως πρώτη επιλογή. Αναφορικά με τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά δεν παρατηρήθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα δεν παρατηρήθηκαν στη συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Όπως, προαναφέρθηκε, δεν παρουσιάστηκε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα, όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ του Αυτοσεβασμού των Ειδικών Παιδαγωγών και των ατομικών χαρακτηριστικών. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι ως επί το πλείστον ο Αυτοσεβασμός ενός Εκπαιδευτικού αυξάνεται και από το σεβασμό που εισπράττει από τους μαθητές του, τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών του. Στους Ειδικούς Παιδαγωγούς αυτό είναι δύσκολο, καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία δεν μπορούν να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους εύκολα, δεν μπορούν να δείξουν τι αισθάνονται, ούτε το σεβασμό που απαιτείται, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αντίκτυπο στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Το ίδιο συμβαίνει και από τη μεριά των γονέων, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζουν την αξία των Ειδικών Παιδαγωγών.

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος του ερευνητικού ερωτήματος, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της Αυτοεκτίμησης των Ειδικών Παιδαγωγών και των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν και σε αυτή τη περίπτωση ήταν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η γονεϊκότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, οι τίτλοι σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, η ενασχόληση με κάποιον άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, η ενασχόληση με κάποιο χόμπι και το μηνιαίο εισόδημα. Όσον αφορά την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτής και των ατομικών χαρακτηριστικών των Ειδικών Παιδαγωγών.

Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με κάποιες έρευνες (Μασούρας, 2016· Schwab & Iwanicki, 1982a· Σίμου & Παπάνης, 2007· Robins & Trzesniewski, 2002), σύμφωνα με τις οποίες το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης και η υποκλίμακα του Ψεύδους-Αμυντικότητας δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, όσον αφορά τη συσχέτισή τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης, παρατηρήθηκε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που εργάζονται σε κάποιον άλλο τομέα πέραν της εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα που δραστηριοποιούνται σε πολλούς τομείς και έρχονται σε επαφή με αρκετό κόσμο μέσω του επαγγέλματός τους διαμορφώνουν μία καλύτερη αντίληψη για τις σχέσεις που έχουν διαμορφώσει με τους άλλους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλά ποσοστά Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης. Δεν παρατηρήθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα ως προς τη Κοινωνική Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών και τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Αντίθετα, οι Εκπαιδευτικοί παρουσίασαν περισσότερα στατιστικώς σημαντικά ευρήματα, όσον αφορά τη συσχέτιση των υποκλιμάκων της Αυτοεκτίμησης και των Ατομικών Χαρακτηριστικών από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Ειδικότερα, αναφορικά με την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους ηλικίας 22-35 ετών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Schwab & Iwanicki (1982a) και του Μασούρα (2016), σύμφωνα με τις οποίες οι Εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας έχουν χαμηλή Αυτοεκτίμηση συγκριτικά με εκείνους μεγαλύτερης ηλικίας. Αναμενόμενο εύρημα, καθώς οι Εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας διαθέτουν περισσότερη εμπειρία, άρα νοιώθουν περισσότερη ασφάλεια συγκριτικά με τους Εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας και διαχείρισης των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυξημένα επίπεδα Αυτοεκτίμησης (Σίμου & Παπάνης, 2007). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν έχουν. Και αυτό το εύρημα οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι

γονείς είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και έχουν μεγαλύτερη εμπειρία, όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να διαθέτουν υψηλά επίπεδα Αυτοεκτίμησης, όσον αφορά το επάγγελμά τους.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Γενικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που δεν ασχολούνται. Η εξήγηση αυτού του ευρήματος δε διαφοροποιείται από αυτή που δόθηκε παραπάνω στην υποκλίμακα του Αυτοσεβασμού, καθώς ο Αυτοσεβασμός και η Αυτοεκτίμηση αποτελούν δύο χαρακτηριστικά που είναι παρόμοια. Ακόμη ένα εύρημα ήταν ότι οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης από εκείνους που λαμβάνουν χαμηλότερο μισθό. Πιθανολογούμε ότι οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν ένα καλό μισθό είναι ικανοποιημένοι, καθώς αισθάνονται ότι το έργο τους αμείβεται, είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και τις ανάγκες της οικογένειάς τους, ζουν μία αξιοπρεπή ζωή και νοιώθουν ότι προσφέρουν στους γύρω τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η Αυτοεκτίμησή τους. Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα ως προς το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Μασούρας, 2016· Schwab & Iwanicki, 1982a· Robins & Trzesniewski, 2002), σύμφωνα με τις οποίες το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή της ηλικίας. Ιδιαίτερα, οι Εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-35ετών παρουσιάζουν υψηλότερη Κοινωνική Αυτοεκτίμηση από εκείνους ηλικίας 46 ετών και άνω. Το εύρημα αυτό οφείλεται, πιθανόν, στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας είναι περισσότερο κοινωνικοί και δημιουργούν πιο εύκολα κοινωνικές σχέσεις, τόσο συναδελφικές, όσο και σχέσεις με τους μαθητές τους, για αυτό διαθέτουν καλύτερη αντίληψη του εαυτού τους για τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους άλλους. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι Εκπαιδευτικοί λόγω της ηλικίας τους είναι λιγότερο κοινωνικοί, είναι κλεισμένοι στον εαυτό τους και ενδιαφέρονται να επιλύσουν τα προβλήματά τους, ενώ λόγω της ηλικίας δημιουργείται και μία απόσταση από τους μαθητές τους. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με την έρευνα των Leary & MacDonald (2003), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν δεχθεί θετική αξιολόγηση από τον

κοινωνικό τους περίγυρο και από τις ομάδες στις οποίες είναι ενταγμένοι, καθώς καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης στην ενήλικη ζωή, διαδραματίζει η ανατροφοδότηση που δέχονται τα άτομα από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Ακόμη ένα εύρημα ήταν ότι οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που έχουν. Και αυτό το εύρημα οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι γονείς δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για συμμετοχή σε κοινωνικές συναλλαγές και δεν αναπτύσσουν εύκολα φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους λόγω των υποχρεώσεών τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Κοινωνικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που ο μισθός τους είναι 800 ευρώ και άνω, εύρημα που, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι χρόνια άνεργοι, όταν λαμβάνουν κάποια χρήματα, αισθάνονται καλά και πιστεύουν ότι η δουλειά τους αμείβεται. Αντίθετα, οι Εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνια εμπειρίας στον εκπαιδευτικό τομέα θεωρούν ότι ο μισθός που λαμβάνουν δεν είναι αρκετός και είναι δυσαρεστημένοι.

Δεν παρουσιάστηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα ως προς τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, στους Ειδικούς Παιδαγωγούς, όπως προαναφέρθηκε, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την ενασχόλησή τους με κάποιο άλλο επάγγελμα. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι επειδή οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, ειδικότερα αυτή που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη ή σε τμήματα ένταξης, κατά κύριο λόγο συναναστρέφονται μόνο με τους μαθητές τους και σε γενικές γραμμές δεν παρουσιάζουν κοινές ανησυχίες με τους υπόλοιπους Εκπαιδευτικούς του γενικού δημοτικού σχολείου, ίσως θεωρούν ότι είναι «κοινωνικά απομονωμένοι» στον χώρο του σχολείου. Επομένως, η απασχόλησή τους σε άλλον εργασιακό τομέα αποτελεί την αφορμή να έρθουν πιο κοντά με τους συναδέλφους τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Προσωπικής Αυτοεκτίμησης, βρέθηκε ότι οι άνδρες Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης από ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την έρευνα του

Μασούρα (2016), οι άνδρες είναι περισσότερο αυτόνομοι και ανεξάρτητοι και είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους, ενώ οι γυναίκες είναι πιο ανασφαλείς, πιο ευάλωτες και πιο ευαίσθητες, ειδικά όταν συναναστρέφονται με μαθητές. Για αυτό οι γυναίκες εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους άνδρες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι Εκπαιδευτικοί και εκείνοι που έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Αυτοεκτίμησης από εκείνους που είναι ανύπαντροι και χωρίς παιδιά. Και σε αυτή τη περίπτωση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας. Η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Εάν το άτομο λάβει αγάπη και στοργή, είτε στη παιδική του ηλικία, είτε στην ενήλικη ζωή του, ως έγγαμος και ως γονιός, τότε δυσκολεύεται στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού (Lansford & Bate, 2004). Δεν παρουσιάστηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα ως προς τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά τη σύγκριση της υποκλίμακας του Ψεύδους-Αμυντικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών, παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψεύδους-Αμυντικότητας από τους άγαμους Εκπαιδευτικούς. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψεύδους-Αμυντικότητας από εκείνους που ο μισθός είναι έως 800 ευρώ. Τα παραπάνω ευρήματα οφείλονται στο γεγονός ότι πολλές φορές οι συμμετέχοντες μίας έρευνας δεν απαντούν ειλικρινά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να αποφύγουμε το ενδεχόμενο κοινωνικά αρεστών απαντήσεων. Αναφορικά με τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά δεν παρουσιάστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Όπως προαναφέρθηκε, στους Εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκαν περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τη συσχέτιση της Αυτοεκτίμησής τους και των ατομικών τους χαρακτηριστικών, από ότι στους Ειδικούς Παιδαγωγούς.

Τέλος, το τρίτο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος αφορούσε τη συσχέτιση των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Ειδικών Παιδαγωγών και των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν και σε αυτή τη περίπτωση ήταν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η γονεϊκότητα, τα έτη προϋπηρεσίας, οι τίτλοι σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον, η ενασχόληση με κάποιον

άλλο εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης, η ενασχόληση με κάποιο χόμπι και το μηνιαίο εισόδημα. Αναφορικά με τη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης δεν παρουσιάστηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα ως προς τη συσχέτισή της με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Παιδαγωγών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με πληθώρα ερευνών (Atiyat, 2017· Kucuksuleymanoglu, 2011· Τζίμα, 2014), σύμφωνα με τις οποίες το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και η οικογενειακή κατάσταση των Ειδικών Παιδαγωγών επηρεάζουν τη Συναισθηματική τους Εξάντληση. Ειδικότερα, οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί, εκείνοι που έχουν 1-10 έτη και 16-20 έτη προϋπηρεσίας και εκείνοι που είναι άγαμοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης. Αντίθετα, το εύρημα της έρευνας μας συμφωνεί με την έρευνα της Τζίμα (2014), όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου, σύμφωνα με την οποία δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το παράγοντα φύλο στους Ειδικούς Παιδαγωγούς και τη διάσταση της Συναισθηματικής Εξάντλησης. Και τα δύο φύλα παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης, που ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων υπηρετούν λίγα χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης, παρατηρήθηκε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που εργάζονται και σε άλλον εργασιακό τομέα πέραν της εκπαίδευσης διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από εκείνους που δε ασχολούνται με κάποιο άλλο επάγγελμα. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που απασχολούνται και σε άλλον εργασιακό τομέα έρχονται σε επαφή καθημερινά με πολλούς αποδέκτες των υπηρεσιών τους, πέραν των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία απρόσωπη σχέση με εκείνους. Αυτή η απόμακρη και απρόσωπη σχέση, που χαρακτηρίζει άλλα επαγγέλματα, πολλές φορές μεταφέρεται και στον χώρο του σχολείου και επηρεάζει τη σχέση των Ειδικών Παιδαγωγών με τους μαθητές τους, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα, καθώς η ύπαρξη ενός καλού και θετικού κλίματος δημιουργείται από τη σχέση εμπιστοσύνης, αγάπης και σεβασμού μεταξύ των Ειδικών Παιδαγωγών και των μαθητών. Επίσης, ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα, που οριακά δεν συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά είναι ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν είναι γονείς παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από εκείνους που είναι. Το εύρημα αυτό οφείλεται, πιθανόν, στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη φροντίδα και την ανατροφή

των παιδιών, γνωρίζουν πώς να τους συμπεριφερθούν και διαθέτουν το μητρικό/πατρικό ένστικτο. Αντίθετα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που δεν έχουν παιδιά είναι περισσότερο ανασφαλείς και δεν γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να τους καταβάλει το άγχος και ο φόβος και να είναι περισσότερο απόμακροι από εκείνους. Ειδικότερα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που εκπαιδεύουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία, ίσως, να αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό το φόβο και την ανασφάλεια, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν την αναπηρία των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο απόμακροι και να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Δεν παρουσιάστηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα αναφορικά με τη συσχέτιση της Αποπροσωποποίησης των Ειδικών Παιδαγωγών και τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με κάποιες έρευνες (Kucuksuleymanoglu, 2011· Saricam & Sakiz, 2014· Τζίμα, 2014), σύμφωνα με τις οποίες η μεταβλητή του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και των ετών προϋπηρεσίας παρουσιάζουν συσχέτιση με τη διάσταση της Αποπροσωποποίησης των Ειδικών Παιδαγωγών. Ειδικότερα, οι άνδρες Ειδικοί Παιδαγωγοί, εκείνοι που είναι άγαμοι και εκείνοι που έχουν 1-15 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης.

Αναφορικά με τη διάσταση της Προσωπικής, παρατηρήθηκε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που ασχολούνται με κάποιο χόμπι τον ελεύθερο χρόνο τους παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από εκείνους που δεν ασχολούνται. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι η ενασχόληση με κάποιο χόμπι αποτελεί μία ευχάριστη δραστηριότητα για τον Ειδικό Παιδαγωγό, είναι περισσότερο ενεργός και δραστήριος και μέσω αυτού ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή του, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η απόδοσή του στο χώρο εργασίας του, να επιτυγχάνει τους επαγγελματικούς του στόχους και να είναι περισσότερο αποτελεσματικός. Επίσης, ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα που οριακά δεν συμπεριλήφθηκε στα στατιστικώς σημαντικά ήταν ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει από τη Παιδαγωγική Ακαδημία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από αυτούς που έχουν αποφοιτήσει από άλλες σχολές. Το εύρημα αυτό, πιθανόν, να οφείλεται στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι



της παρούσας σχολής είναι χρόνια στον χώρο της Εκπαίδευσης, καθώς η Παιδαγωγική Ακαδημία πλέον δεν υφίσταται ως σχολή, με αποτέλεσμα να είναι περισσότεροι έμπειροι, να νοιώθουν περισσότερο ασφάλεια για τον τρόπο διδασκαλίας και διαχείρισης των μαθητών τους και να νοιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο περιβάλλον εργασίας τους. Επιπλέον, το εύρημα αυτό εξηγείται με το γεγονός ότι οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας αποφάσισαν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο επάγγελμα επειδή αγαπούσαν τη διδασκαλία και τους μαθητές, ενώ οι νεότεροι συνάδελφοί τους επιλέγουν το επάγγελμα του Ειδικού Παιδαγωγού εξαιτίας της γρήγορης επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Όσον αφορά τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά, δεν παρουσιάστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά από τη συσχέτισή τους με τη διάσταση της Προσωπικής Επίτευξης των Ειδικών Παιδαγωγών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Kucuksuleymanoglu (2011) και Χατζηπέμου (2016), σύμφωνα με τις οποίες τα έτη προϋπηρεσίας, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζουν τα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης των Ειδικών Παιδαγωγών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, ως επί των πλείστων τα ατομικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010) και Καλύβα κ. συν. (2007), σύμφωνα με τις οποίες δε βρέθηκε κάποια ιδιαίτερη συσχέτιση μεταξύ της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των ατομικών χαρακτηριστικών. Από την άλλη, έρχεται σε αντίθεση με πληθώρα ερευνών (Berry, 2011· Jovanovic et al., 2019· Lavian, 2012· Τζίμα, 2014), σύμφωνα με τις οποίες οι μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης και των ετών προϋπηρεσίας επηρεάζουν την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των ατομικών χαρακτηριστικών των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Η συσχέτιση αυτή πραγματοποιήθηκε για να γίνει μία σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης παρατηρήθηκε ότι άγαμοι Εκπαιδευτικοί και εκείνοι που δεν έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους έγγαμους Εκπαιδευτικούς και

εκείνους που είναι γονείς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί πληθώρα ερευνών (Νομικού κ. συν., 2010· Sahu & Gupta, 2013· Shaheen & Mahmood, 2015). Η έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους οικογενειακούς δεσμούς έχει αντίκτυπο στη Συναισθηματική Εξάντληση των Εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι Εκπαιδευτικοί να εμφανίζονται απογοητευμένοι, στρεσαρισμένοι, κυνικοί, απρόσωποι και ανυπόμονοι ως προς τους μαθητές τους (Shaheen & Mahmood, 2015).

Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Εξάντλησης των Εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ατομικών χαρακτηριστικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με κάποιες έρευνες (Genoud et al., 2009· Saricam & Sakiz, 2014· Shaheen & Mahmood, 2015), σύμφωνα με τις οποίες κάποιες στρεσογόνες πηγές και η μεταβλητή του φύλου επηρεάζουν την Συναισθηματική Εξάντληση των Εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους άνδρες. Τα παραπάνω ευρήματα δεν παρατηρήθηκαν στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί έχουν να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία, επομένως η οικογενειακή τους κατάσταση και το γεγονός ότι είναι γονείς να μην διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην ύπαρξη Συναισθηματικής Εξάντλησης.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της Αποπροσωποποίησης παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Barutcu & Serinkan (2013) και των Antoniou et al. (2013). Οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί δημιουργούν μία πιο στενή σχέση με τους μαθητές τους, εστιάζοντας στη διαμόρφωση ενός συναισθηματικού κλίματος στη τάξη. Η δημιουργία αυτής της σχέσης με τους μαθητές τους οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι εκείνες που αναλαμβάνουν την ανατροφή και την αγωγή των παιδιών τους στα πλαίσια της οικογένειας (Κατάκη, 1998). Αυτή τη σχέση που αναπτύσσουν με τα παιδιά τους μεταφέρεται από το οικογενειακό πλαίσιο στη σχολική τάξη. Αντίθετα, οι άνδρες Εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν τόσο τη διαμόρφωση ενός συναισθηματικού κλίματος αλλά την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει, με αποτέλεσμα να είναι πιο απόμακροι από τους μαθητές τους και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες αφοσίωσης σε αυτούς. Ένα ακόμη στατιστικά σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι άγαμοι Εκπαιδευτικοί και εκείνοι που δεν

έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τους παντρεμένους Εκπαιδευτικούς και εκείνους που είναι γονείς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με πληθώρα ερευνών (Νομικού κ. συν., 2010· Sahu & Gupta, 2013·Shaheen & Mahmood, 2015). Και σε αυτή τη περίπτωση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από τους μόνιμους Εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι οι αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί μετακινούνται συνεχώς και κάθε χρόνο βρίσκονται σε κάποιο άλλο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην δένονται με τους μαθητές τους. Αντίθετα, οι μόνιμοι Εκπαιδευτικοί δημιουργούν πιο στενές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς είναι σίγουροι για τη μονιμότητα της θέσης τους. Ένα μη στατιστικά σημαντικό εύρημα, το οποίο οριακά δεν συμπεριλήφθηκε στα στατιστικά σημαντικά, ήταν ότι οι Εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας (22-35 ετών) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης από εκείνους μεγαλύτερης ηλικίας (36-45 ετών και 46 ετών και άνω). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Barutcu & Serinkan (2013). Τα χρόνια εμπειρίας διαδραματίζουν και σε αυτή τη περίπτωση σημαντικό ρόλο, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη διαχείριση των μαθητών τους, ξέρουν πώς να τους συμπεριφερθούν και αναπτύσσουν στενές σχέσεις με τους. Επίσης, οι νεότεροι σε ηλικία Εκπαιδευτικοί δεν είναι γονείς ή παντρεμένοι, παράγοντες που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Επιπλέον, οι νεότεροι Εκπαιδευτικοί, συνήθως είναι αναπληρωτές, επομένως συνάδει με το εύρημα παραπάνω. Τέλος, σημαντικό ρόλο, ίσως, διαδραματίζει το γεγονός ότι οι Εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας επέλεξαν το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού συνειδητοποιημένοι για το τι έχουν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, ενώ αντίθετα οι νεότεροι Εκπαιδευτικοί επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα για την άμεση επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην ύπαρξη υψηλών επιπέδων Αποπροσωποποίησης. Δεν παρουσιάζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Τα περισσότερα από τα παραπάνω ευρήματα (εκτός από τη γονεϊκότητα) δεν παρατηρήθηκαν στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί έχουν να διαχειριστούν μαθητές με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία και το επάγγελμά διαφέρει σημαντικά από αυτό των Εκπαιδευτικών σε πολλούς τομείς, επομένως οι παραπάνω μεταβλητές να μην διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην ύπαρξη Αποπροσωποποίησης.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης, παρατηρήθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που είναι παντρεμένοι και έχουν παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από εκείνους που είναι ανύπαντροι και δεν είναι γονείς. Η ύπαρξη οικογενειακής ζωής είναι σημαντική και νοηματοδοτεί το έργο των Εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν υψηλή αίσθηση Προσωπικών Επιτευγμάτων (Χατζηπέμου, 2016). Επίσης, βρέθηκε ότι οι Εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μισθό 800 ευρώ και άνω παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης από εκείνους που λαμβάνουν μισθό έως 800 ευρώ. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Barutcu & Serinkan (2013), σύμφωνα με τη οποία οι ανεπαρκείς μισθοί επηρεάζουν το αίσθημα των Προσωπικών Επιτευγμάτων. Όταν οι Εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υψηλούς μισθούς αισθάνονται ότι ο κόπος τους ανταμείβεται, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης. Δεν παρουσιάστηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα αναφορικά με τα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με των Antoniou et al. (2013), η οποία αναφέρεται στη μεταβλητή του φύλου και επισημαίνει ότι οι γυναίκες Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα Προσωπικής Επίτευξης σε σύγκριση με τους άνδρες. Τα παραπάνω ευρήματα δεν παρατηρήθηκαν στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρείται ότι οι Εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και των ατομικών χαρακτηριστικών, σε σχέση με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι δεν παρουσιάστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης-αναπηρίας που απασχολούν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί και της εμφάνισης του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με πληθώρα ερευνών (Jovanovic et al., 2019· Kelly et al., 2007· Ko et al., 2012· Mohammadi et al., 2013), σύμφωνα με τις οποίες η αναπηρία των μαθητών, τα προβλήματα και η συμπεριφορά τους επηρεάζουν την Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών. Ειδικότερα, στις παραπάνω έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι Ειδικοί

Παιδαγωγοί που εργάζονται με μαθητές με κινητική αναπηρία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης από εκείνους που εργάζονται με μαθητές με νοητική αναπηρία, όπως και εκείνοι που ασχολούνται με μαθητές με αυτισμό.

## **8.2. Περιορισμοί Έρευνας και Μελλοντικές Προτάσεις**

Στο σημείο αυτό, με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής, είναι ορθό να αναφερθούμε σε κάποιους περιορισμούς. Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, διενεργήθηκε μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου, το οποίο προωθήθηκε μέσω της εφαρμογής Google forms σε όλη την Ελλάδα. Αν και αρκετά ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους νομούς Ιωαννίνων και Αττικής μέσω διαπροσωπικής επικοινωνίας, τα περισσότερα συλλέχθηκαν μέσω της εφαρμογής Google forms. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκλείονται κάποιες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως εκείνοι που είναι μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι δεν γνωρίζουν πώς να διαχειρίζονται την εφαρμογή ή εκείνοι που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας των Ειδικών Παιδαγωγών, της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης ήταν αξιόπιστα, όμως υπάρχουν παρόμοια εργαλεία που θα μπορούσαν να είχαν χρησιμοποιηθεί. Τέλος, τα συγκεκριμένα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να αποκλείσουμε το ενδεχόμενο των κοινωνικά αρεστών απαντήσεων.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, μπορούμε να προτείνουμε κάποιες μελλοντικές προτάσεις για την εξέλιξη της παρούσας έρευνας ή τη δημιουργία νέων ερευνών. Αρχικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί μία μελλοντική έρευνα, όπου θα συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων, χωρίς να αποκλείεται κάποια ομάδα εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για την επίδραση των χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας και της Αυτοεκτίμησης στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Ειδικών Παιδαγωγών. Επιπλέον, θα μπορούσε η συγκεκριμένη έρευνα να επεκταθεί και στους Ειδικούς Παιδαγωγούς της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης, καθώς δε συμπεριλήφθηκαν καθόλου στο δείγμα μας. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλα εργαλεία, ώστε να εξεταστούν και άλλοι τομείς, όπως κάποια άλλα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας (π.χ. νευρωτισμός, επιθετικότητα, ευσυνειδησία κ.α.) ή κάποιοι άλλοι τομείς της Αυτοεκτίμησης (π.χ. οικογενειακή αυτοεκτίμηση, αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης κ.α.).

Τέλος, θα πρέπει να διεξαχθούν κάποιες συνεδρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα στήριξης των Ειδικών Παιδαγωγών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την αναγνώριση και αποδοχή της Προσωπικότητάς τους, ώστε να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως θα μπορούσαν να διεξαχθούν και εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκμάθηση τεχνικών και δεξιοτήτων που να είναι χρήσιμες στην αντιμετώπιση της εξουθένωσης και της απογοήτευσης που βιώνουν στον εργασιακό χώρο. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε το εκάστοτε σχολείο ή σύμπλεγμα σχολείων μίας περιοχής έναν σύμβουλο ή ψυχολόγο εξειδικευμένο σε τέτοιοι είδους ζητήματα, ώστε να βοηθήσει τους Ειδικούς Παιδαγωγούς σε ψυχολογικό επίπεδο. Υπεύθυνος φορέας των παραπάνω ενεργειών θα πρέπει να είναι το Υ.Π.Ε.Π.Θ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Αθανασάκης, Α. (2011). *Συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου το 2018 από [http://athanasaki.blogspot.gr/2011/02/blog-post\\_03.html](http://athanasaki.blogspot.gr/2011/02/blog-post_03.html)

Αντωνίου, Α. (2008). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Αντωνίου, Α.Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ., & Γάκη, Α. (2010). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Στο Αντωνίου, Α.Σ. (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία* (σσ. 137-200). Αθήνα: Παπαζήση.

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.

Γεννά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Εφαρμογές ενός θεραπευτικού και παιδαγωγικού μοντέλου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Chamorro-Premuzic, T. (2013). *ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ* (μτφ.: Μ.Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2011).

Δελήχας, Μ. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση. *Υγιεινή και Ασφάλεια της εργασίας*, 43, 6-8.

Δημητρόπουλος, Χ., & Φιλίππου, Ν. (2008). Η επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 25(5), 642-647. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.mednet.gr/archives/2008-5/pdf/642.pdf>

Ζαφειρίδης, Φ. (2009). *Σημειώσεις για την Ανθρωπιστική Ψυχολογία*. Ανακτήθηκε 23 Ιανουαρίου, 2019, από [www.psy.auth.gr/index.php](http://www.psy.auth.gr/index.php)

Greenglass, E., (2008). Προδραστική αντιμετώπιση, πόροι και επαγγελματική εξουθένωση: συμπεράσματα για το εργασιακό στρες. Στον Αντωνίου, Α., (Επιμ.), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σσ. 109-128). Θεσσαλονίκη: University studio press.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρώτου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

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

Καλύβα, Ε., Καραγιάννη, Π., Τζιάστας, Θ., Τσοντάκη, Μ., & Χατζηαλεξιάδου, Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1279-1283). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Νηπιαγωγών Ιωαννίνων*, 9, 40-87.

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

Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Κ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και από την Κύπρο. *Μακεδόν*, 14, 79-89.



Κόκκινος, Κ. Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΧ Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε). Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο* (σσ. 1065-1074). Λευκωσία.

Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεοντάρη, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Λουράκη, Ε., & Συγκολλίτου, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7(1), 88-113.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μασούρας, Β. (2016). *Η Αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα ως παράμετροι Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μπάλιου, Ε. (2005). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νομικού, Α., Ρώιμπα, Β., & Μήταλας, Θ. (2010). Ικανοποίηση εργαζομένων και απόδοση εργασίας. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 59, 69-96.

Νόμος 1143/1981-ΦΕΚ. 80-Α- 31-3-198, *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*.

Νόμος 1566/1985-ΦΕΚ. 167-Α- 30-9-1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ. 78-Α- 14-3-2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ. 199-Α- 2-10-2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Παπαδημητρίου, Α. (2008). *Η παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με Κινητική Αναπηρία στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_6.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_6.pdf)

Παπαθανασίου, Ι. (2012). *Αξιολόγηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Επαγγελματίες Υγείας και Ψυχικής Υγείας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27113#page/1/mode/1up>

Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση. Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Παπαπέτρου, Σ. (1998). *Οι ψυχολογικές επιπτώσεις του πολέμου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων της Κύπρου του 74 και η μέχρι σήμερα πορεία της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης: ψυχοκοινωνική και παιδαγωγική θεώρηση*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστημίου Αθηνών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από [10.12681/eadd/19700](http://10.12681/eadd/19700)

Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική Εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.

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

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό βήμα*, 14, 249-261.

Pervin, L.A., & Cervone, D. (2013). *ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ. ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ* (μτφ.: Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (13<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιακαντάρη, Ε. (2011). *Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από [www.siakantari.gr](http://www.siakantari.gr)

Σίμου, Β., & Παπάνης, Ε. (2007). *Η σημασία της αυτοεκτίμησης των δασκάλων [eBook version]*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_2688.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2688.html)

Τζίμα, Γ. (2014). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1197/1/%CE%9C.%CE%95%20%CE%A4%CE%96%CE%99%CE%9C%CE%91%20%CE%93%CE%9B%CE%A5%CE%9A%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf>

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μία ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Travers, C. (2010). Το στρες στην εκπαίδευση: αίτια και συνέπειες. Στο Αντωνίου, Α.Σ. (Επιμ.), *Στρες Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φατούρου, Μ., & Παπαθανασίου, Μ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση : πράξη και πρόληψη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Στους Αναγνωστόπουλος, Φ., & Καραδήμας, Ε. (Επιμ.), *Υγεία και ασθένεια : ψυχολογικές διεργασίες* (σσ. 653-672). Αθήνα: Λιβάνη.

Φουντουλάκη, Ε. (2005). *Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστημίου Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1057/1/Nimertis\\_Fountoulaki%28ptde%29.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1057/1/Nimertis_Fountoulaki%28ptde%29.pdf)

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Χατζηπέμου, Θ.Δ. (2016). *Επαγγελματική Εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή: Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38096#page/1/mode/1up>

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην - Ειδική Αγωγή* (τόμος Β'). Αθήνα: Διάδραση.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Abdel-Khalek, A.M. (2016). Introduction to the Psychology of Self-Esteem. In F. Holloway (Eds.), *Self-Esteem. Perspectives, Influences and Improvement Strategies* (pp.1-23). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Ackerman, C. (2018). [What is Self-Concept Theory? A Psychologist Explains.](https://positivepsychologyprogram.com/self-concept/) Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2019, από <https://positivepsychologyprogram.com/self-concept/>

Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23, 244–263.

Andrisano-Ruggieri, R., Crescenzo, P., Iervolino, A., Mossi, P.G., & Boccia, G. (2018). Predictability of big five traits in high school teacher burnout. Detailed study through the disillusionment dimension. *Epidemiology Biostatistics and Public Health*, 15(3), 1-7.

Antoniou, A-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.

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

Atiyat, O. K. (2017). The Level of Psychological Burnout at the Teachers of Students with Autism Disorders in Light of a Number of Variables in Al-Riyadh. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 159-174.

Barbosa, A.L.K.H., Cortez, L.E.R., & Macuch, R.S. (2016). Self-esteem and its relationship with Burnout Syndrome. Paper presented at the 1<sup>st</sup> International Symposium on Qualitative Research, Programa de pós graduacao em Promocao da Saude, Centro Universitario de Maringa---UniCesumar, Maringa, Brasil. Doi: <file:///C:/Users/user/Downloads/1060-Texto%20Artigo-4156-1-10-20160708.pdf>

Barutcu, E., & Serinkan, C. (2013). Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 89, 318-322.

Basim, H.N., Begenirbas, M., & Can-Yalçın, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1477-1496.

Bayani, A.A., & Bagheri, H. (2018). Exploring the Influence of Self-Efficacy, School Context and Self-Esteem on Job Burnout of Iranian Muslim Teachers: A Path Model Approach. *Journal of Religion and Health*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0703-2>

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.

Beheshtifar, M., & Omidvar, A.L. (2013). Causes to Create Job Burnout in Organizations. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(6), 107-113.

Berry, R.L. (2011). Special education teacher burnout: the effects of efficacy expectations and perceptions of job responsibilities (Μεταπτυχιακή διατριβή, Western Washington University, USA). Ανακτήθηκε από: <https://cedar.wwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=wwuet>

Butler-Bowdon, T. (2007). *50 Psychology classics: Who we are, how we think, what we do: Insight and inspiration from 50 key books*. London, England: Nicholas Brealey Publishing.

Byrne B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice* (pp.15-37). Cambridge University Press, Cambridge, UK.

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

Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262.

Cemaloglu N, & Erdemoglu-Sahin, D. (2007). A study of the teacher's burnout level according to various variables. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 465-484.

Cetin, F., & Hazir, K. (2012). The role of personality on the rise of burnout response in the organizational context. *Business and Economics Research Journal*, 3(2), 65-77.

Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

Cherry, K. (2018). *What is Self-Concept? The Psychological Exploration of "Who am I"*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.verywellmind.com/what-is-self-concept-2795865c>

Colomeischi, A.A. (2015). Teachers Burnout in Relation with their Emotional Intelligence and Personality Traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073.

Corr, P. J., & Matthews, G. (Eds.). (2009). *The Cambridge handbook of personality psychology*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Day, C., & Lee, J.C.K. (Eds.). (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordrecht, Germany: Springer.

Dennis, M.M. (2008). Relationship between Teacher Personality Type and Burnout in Rural Middle School Teachers (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Georgia Southern University, USA). Ανακτήθηκε από: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1281&context=etd>

Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151(3-4), 350-369.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Enache, R., & Calin, M. (2014). Teacher's Personality and the Burnout Syndrome. *Journal of Experimental Psychology*, 17(3), 47-55.

Espinoza-Diaz, I., Tous-Pollares, J., & Vigil-Colet, A. (2015). Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. *Anales de psicología*, 31(2), 651-657.

Funder, D. C.. (2004). *The Personality puzzle* (3rd ed.). New York: W. W. Norton.

Gavrilyuk, O.A., Loginova, I.O., & Buzovkina, N.Y. (2013). Relations of Perceived Autonomy and Burnout Syndrome in University Teachers. *International Journal of Applied Psychology*, 3(3), 52-62.

Genoud, P.A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l' école primaire. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45.

Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 240-256.

Gil-Monte, P.R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Rev Saude Publica*, 39(1), 1-8.

Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132, 509 – 514.

Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.



Goddard, R., O' Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.

Goldstein, N. (2008). *Αυτοεκτίμηση-Δυναμική*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95.

Grayson, J., & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and teacher education*, 24, 1349-1363.

Grbovic, M., Pranjic, N., Selmanovic, S., Brekalo-Lazarevic, S., & Jatic, Z. (2011). Montenegro Special Education Teaching Staff Burnout: Survey Study. *Acta Inform Med.*, 19(1), 49-55.

Gunduz, B. (2005). Primary school teachers' burnout. *Mersin University Journal of Education Faculty*, 1(1), 152-166.

Ho, S.K. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Soc Psychol Educ*, 19, 41-59.

Hogan, R.L., & McKnight, M. (2007). Exploring Burnout among University Online Instructors: An Initial Investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.

Iacovides, A. Fountoulakis, K., Moysidou, C., & Ierodiakonou, C. (1997). Burnout in nursing staff: a clinical syndrome rather than a psychological reaction? *General Hospital Psychiatry*, 19(6), 419-428.

Jovanovic, V., Karic, J., Mihajlovic, G., Dzamonja-Ignjatovic, T., & Hinic, D. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders- possible correlations with socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 1-10.

Judge, T. A., Woolf, E. F., & Hurst, C. (2009). Is emotional labor more difficult for some than others? A multilevel, experience-sampling study. *Personnel Psychology*, 62, 57-88.

Kaufhold, J.A., Alvarez, V.G., & Arnold, M. (2006). Lack of school supplies, materials and resources as an elementary cause of frustration and burnout in South Texas special education teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 159.

Kazdin, A.E. (2000). *Encyclopedia of Psychology*, vol. 6. New York: Oxford University Press, 140-144.

Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging Behaviour: Principals' Experience of Stress and Perception of the Effects of Challenging Behaviour on Staff in Special Schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 161-181.

Khaghani, Z. (2012). Examined the Relationship between Job Stress and Quality of Work Life Teachers. *Journal of Military Medicine*.

Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130.

Kim, L.E., Jörg, V., & Klassen, R.M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-165.

Ko, C., Hensel, J., Lunskey, Y., & Dewa, C.S. (2012). Burnout Among Summer Camp Staff Supporting People with Intellectual Disability and Aggression. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(6), 479-485.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25 – 33.

Kokkinos, C.M. (2007). Job Stressor, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243.

Kooshki, S.H., Sepahmansoor, M., & Noshad, M. (2009). The relation between self-esteem and job burnout among teachers exceptional vocational skills course and normal middle schools. *Journal of Psychological Researches*, 1(2), 33-48.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.

Kuzijev, J., & Topolovcan, T. (2013). ULOGA ODABIRA UČITELJSKE PROFESIJE I SAMOPOŠTOVANJA U SAGORIJEVANJU UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI. *Andragoški glasnik*, 17(2), 125-144.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 5, 27-35.

Lansford, J & Bate, J. (2004). *Family environment, self – esteem and antisocial behavior*, Journal of psychopathology and behavior assessment.

Larsen, R., & Buss, D.M. (2017). *Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature* (6<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Lavian, R.H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools). *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), 233–247.

Leary, M. & MacDonald, G. (2003). *Individual differences and self – esteem, Review and theoretical integration*, *Self – esteem and identity*, The Guilford press, New York.

Lee, R.T., & Ashforth, B. (1991). On the Meaning of Maslach's Three Dimensions of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 743-747.

Lee, J.Y., Chung, C.H., & Lee, H. (2017). An exploration of the impact of collective self esteem and organizational climate on burnout of early childhood teachers - focusing on the difference by teaching career. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 22, 255-278.

Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a Crisis in Self-efficacy: Conceptual and Practical Implications. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*, 6(2), 107–115.

Leithwood, K, Jantzi, D., & Steinbach, R. (2001). Maintaining Emotional Balance. *Educational Horizons*, 79(2), 73-82.

Leontiev, A.N. (1983b). Izbranie psichologischeskie proizdedenia. *Moscow: Pedagogika*, 2, 196-219.

Llorent, V., & Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout and its relation to sociodemographic variables among education professionals working with people with disabilities in Córdoba (Spain). *Ciencia & saude coletiva*, 21(10), 3287-3295.

Lo, B.L. (2014). *Stress, burnout and resilience of teachers of students with emotional behavioral challenges*. Poster session presented at Practical Social and Industrial Research (PSIR) Symposium 2014, Wanchai, Hong Kong. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2019, από <https://springerplus.springeropen.com/track/pdf/10.1186/2193-1801-3-S1-O4?site=springerplus.springeropen.com>

LotfiNiya, H. (2010). Investigating the Relationship between Personality Traits with Elementary Teachers' Burnout in Tabriz. *Physical Science*, 3(11), 93-106.

Mackenzi, S. (2010). It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labour and emotion work. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1067–1082. .

Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). London: Taylor and Francis.

Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Sciences*, 12(5), 189-192.

Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Mayer, J. D. (2007). *Personality: A systems approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Mbuva, J. (2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5), 59-68.

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204-217.

McLeod, S. (2017). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>

Meili, R. (1975). The structure of the personality. *Experimental Psychology*, 5, 196-283.

Mohajer, M. (2003). *The relationship between personal characters, month earn and job history with teachers burnout in Tabriz educational center [dissertation]*. Tabriz: Tabriz University.

Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job Burnout and Engagement among Teachers- Worklife Areas and Personality Traits as Predictors of Relationship with Work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102-119.

MontazerGheib, T., & Kikhanzhad, M. (2012). The Relationship between Burnout Factors and John Holland's Personality Type among Teachers and Managers of Elementary Schools. *Journal of Job and Organizational Consultation*.

Montero-Marin, J., Garcia-Campayo, J., Mosquera Mera, D., & Lopez del Hoyo, Y. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 4. Ανακτήθηκε 27 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2794272/#B5>

Nasrollahi, A. et al. (2013). Investigated the Relationship between Burnout and Personality Types (A and B) and Job Satisfaction among Teachers of Kindergartens City of Ilam. *Ilam University of Medical Sciences Journal*.

Naveed, S., & Saeed Rana, N. (2012). Job Burnout Process and its Implications in HRM Practices: A Case Study of Trainee Doctors in Public Health Organization. *Asian Journal of Business Management*, 5(1), 113-123.

Nedelcea, C. (2010). Personality characteristics of teacher in Romanian special education schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4551-4554.

Obeng, C. (2007). Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities in Ghanaian Classrooms. *International Journal of Special Education*, 22(1), 96-102.

Ogburn, W.F., & Nimkoff, M.F. (2009). *A Handbook of Sociology*. Delhi: Sarup Book.

Olivier, M., & Williams, E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *The International Journal of Special Education*, 20, 19 -31.

Othman, N. (2016). Exploring the Innovative Personality Characteristics among Teachers. *International Education Studies*, 9(4), 1-8.

Otto, S.J., & Arnold, M. (2005). A Study of Experienced Special Education Teachers Perceptions of Administrative Support. *College Student Journal*, 39(2), 253-259.

Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. 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. 33-51). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.

Pishghadam, R. (2012). Personality and Emotional Intelligence in Teacher Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.

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.

Polat, G., Topuzoglu, A., Gurbuz, K., Hotalak, O., Kavak, H., Emirikci, S., & Kayýs, L. (2009). Burnout syndrome in high school teachers' in Bilecik, Bozüyük. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 217-222.

Popov, S., & Stefanovic, B. (2016, May). *Sindrom izgaranja i kognitivna emocionalna regulacija u profesiji defektologa*. Paper presented at the Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Conference: In Inclusive Theory and Practice: Teaching, Rehabilitation and Advisory Work, Sombor. Doi: [https://www.researchgate.net/publication/303374098\\_Sindrom\\_izgaranja\\_i\\_kognitivna\\_emocionalna\\_regulacija\\_u\\_profesiji\\_defektologa](https://www.researchgate.net/publication/303374098_Sindrom_izgaranja_i_kognitivna_emocionalna_regulacija_u_profesiji_defektologa)

Robins, R., & Trzesniewski, K. (2002). Global self- esteem across the life span. *Psychology and aging*, 3, 423-430.

Rosse J.G., & Wayne B.R. (1991). Conceptualizing the role of self- esteem in the burnout process. *Group & Organization Management*. 16(4), 428-454.

Sadeghi, A., Ofoghi, N., Niyafar, G.H., & Dadashi, K. (2015). Survey of the Relationship between Personality Types and Burnout among Teachers at First Period (Guidance School) and Second Period of High School (Secondary School) in the City of Rasht, Iran. *Creative Education*, 6, 835-845.

Sadoughi, M. (2017). The Relationship between Personality Traits, Perfectionism and Job Burnout: The Case of Iranian High-School Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), 1-10.

Sahu, K., & Gupta, P. (2013). Burnout among married and unmarried women teachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(2), 286-288.

Salazar, A. (2017). *Teacher burnout: What is it and what consequences does it have on students?* Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2019, από <https://blog.cognifit.com/teacher-burnout/>

- 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.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: CRC press.
- Schwab, R., & Iwanicki, E. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational administration quarterly, 18*, 60-74.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Psychology, 57*, 152–171.
- Shaheen, F., & Mahmood, N. (2015). Exploring the level of emotional burnout among public school teachers. *The Sindh University Journal of Education, 44*(1), 116-135.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation, *Review of Educational Research, 46*, 407- 441.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059 – 1069.
- Sovitriana, R., Santosa, A.D., & Hendrayani, F. (2019). Teacher Burnout and Self Esteem in Tangerang’s Junior High School Teachers. *International Review of Management and Marketing, 9*(2), 26-30.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2007). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.
- Tunde, A.O., & Oladipo C, O. (2013). Influence of Personality and Self-Esteem on Teachers’ Proness to Burnout Syndrome in Lagos Metropolis. *American Journal of Applies Psychology, 1*(1), 7-13.
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39-58.



Uher, J. (2017). Basic Definitions in Personality Psychology: Challenges for Conceptual Integrations. *European Journal of Personality*, 31, 572-573. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2019, από <http://dx.doi.org/10.1002/per.2128>

Werner, H. (1938). William Stern's Personalistics and Psychology of Personality. *Journal of Personality*, 7(2), 109-125.

Yilmaz, K. (2014). The Relationship between the Teachers' Personality Characteristics and Burnout Levels. *The Anthropologist*, 18(3), 783-792.

Zamani, R.A., & Rohany, N. (2010). Burnout and career self-concept among teachers in Mashhad, Iran. *Social and Behavioral Sciences*, 7, 464-469.

Zarafshan, H, Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job Burnout among Iranian Elementary School Teachers of Students with Autism: a Comparative Study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8(1), 20-27.

Zawadzka, A.S., Koscielniak, M., & Zalewska, A.N. (2018). The Big Five and Burnout among Teachers: the Moderating and Mediating Role of Self-Efficacy. *Polish Psychological Bulletin*, 49(2), 149-157.

Zimmerman, R. D. (2010). Understanding the impact of personality traits on individuals' turnover decisions: A meta-analytic path model. *Personnel Psychology*, 61, 309-348.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ**, έχει καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα και οι ερωτήσεις εξυπηρετούν ερευνητικούς σκοπούς. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Είναι σημαντικό να δώσετε την ειλικρινή και συνεπή απάντησή σας για κάθε μία από τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βασιστούν στη προθυμία σας να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο και στην ειλικρίνεια των απαντήσεών σας. Πρώτα συμπληρώστε τα στοιχεία σας που ζητούνται παρακάτω. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας και τη συνεργασία σας στην έρευνα αυτή. Μπορείτε να επικοινωνήσετε για πληροφορίες στο e-mail: [foteini13manthopoulou@hotmail.com](mailto:foteini13manthopoulou@hotmail.com)

#### ΜΕΡΟΣ Α΄

#### Δημογραφικά Στοιχεία

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλτε ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία: 22-35 ετών   
36-45 ετών   
46-55 ετών   
56 ετών και άνω
3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση:  
Άγαμος/η  Έγγαμος/η  Διαζευγμένος/η  Χήρος/α
4. Αριθμός Τέκνων: 0  1  2  3  άνω από 3
5. Έτη προϋπηρεσίας: 0-10 έτη   
11-20 έτη   
21-30 έτη   
31 έτη και άνω

6. Τίτλοι Σπουδών (δώστε μία απάντηση) :
- Πτυχίο από τη Παιδαγωγική Ακαδημία
- Πτυχίο από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης
- Πτυχίο από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής  
Αγωγής
- Πτυχίο από άλλο αντίστοιχο τμήμα
7. Επιπλέον Τίτλοι Σπουδών πέραν του Βασικού (δώστε μία απάντηση):
- Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό άλλο
- Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό άλλο
- Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή
- Κανένα από τα παραπάνω
8. Ειδικότητα: Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
9. Ποιο είναι το εργασιακό σας καθεστώς:
- Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια
10. Ποια είναι η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεσθε:
- Τμήμα Γενικού Δημοτικού Σχολείου
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο
- Τμήμα Ένταξης
- Παράλληλη στήριξη

11. Ποιο είναι το μηνιαίο εισόδημά σας: 0-800 ευρώ   
800-1.300 ευρώ   
1.300 ευρώ και άνω

12. Είδος Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης/Αναπηρίας μαθητών που απασχολείτε; (συμπληρώστε αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα)

- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες   
Προβλήματα λόγου και ομιλίας   
Νοητική Αναπηρία   
Οπτική Αναπηρία (μερικώς βλέποντες/τυφλοί)   
Ακουστική Αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί)   
Κινητική/Σωματική Αναπηρία   
ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος-Αυτισμός)   
ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα)   
Χρόνιες Παθήσεις   
Πολλαπλές Αναπηρίες   
Ψυχικές Διαταραχές   
Κανένα από τα παραπάνω

13. Υπάρχει στο φιλικό/ οικογενειακό σας περιβάλλον άτομο με αναπηρία;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

14. Ασχολείσθε με κάποιον άλλον εργασιακό τομέα, πέραν της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

15. Ασχολείσθε με κάποιο χόμπι τον ελεύθερο χρόνο σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

**ΠΡΟΧΩΡΗΣΤΕ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ**

ΜΕΡΟΣ Β΄

Διαβάστε προσεχτικά τις παρακάτω προτάσεις και δηλώστε το αν συμφωνείτε, διαφωνείτε ή είστε απλώς ουδέτερος/η απέναντι τους κυκλώνοντας το **ΝΑΙ**, το **ΌΧΙ** ή το ; (**ερωτηματικό**) στο κουτί των απαντήσεων. Για κάθε πρόταση έχετε το δικαίωμα να επιλέξετε μια μόνο απάντηση από το κουτί των απαντήσεων. Επιλέξτε το ερωτηματικό (;) μόνο στην περίπτωση που πραγματικά αδυνατείτε να επιλέξετε μεταξύ του ΝΑΙ και του ΌΧΙ.

16. Μου αρέσει να περνώ πολύ ώρα με τον εαυτό μου..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
17. Όταν μου συμβαίνει κάτι σημαντικό θέλω αμέσως να το μοιράζομαι με  
τα κοντινά μου πρόσωπα..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
18. Είμαι κυρίαρχος/η του εαυτού μου..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
19. Θα ήθελα να γίνω κάποιος/α σημαντικός/η στην κοινωνία μας..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
20. Είμαι υπερήφανος/η για όσα έχω καταφέρει μέχρι τώρα στην ζωή μου..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
21. Θεωρώ τον εαυτό μου αξιόπιστο άτομο..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
22. Δεν ανοίγομαι εύκολα σε ανθρώπους που γνωρίζω για πρώτη φορά..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
23. Αποφασίζω αυτό που θέλω ανεξάρτητα με το τι θα πουν οι άλλοι..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
24. Οι υψηλοί στόχοι συνεπάγονται και μεγάλες απογοητεύσεις..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
25. Σε μερικά ζητήματα με διέπει ένα αίσθημα κατωτερότητας..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
26. Δημιουργώ εύκολα νέες φιλίες..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
27. Τηρώ πάντα τις υποσχέσεις μου..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
28. Πιστεύω στην τύχη..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
29. Έχω πολλά μυστικά..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
30. Είμαι σίγουρος/η για τον εαυτό μου..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
31. Μερικές φορές μου αρέσει να τεμπελιάζω..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ
32. Είμαι ευσυνείδητος πολίτης..... ΝΑΙ / ; / ΟΧΙ

33. Είμαι ο/η δημιουργός του πεπρωμένου μου..... NAI/ ; / OXI
34. Θέτω υψηλούς στόχους..... NAI/ ; / OXI
35. Όταν πηγαίνω σε ένα πάρτι συνδιαλέγομαι κυρίως με άτομα, με τα  
οποία γνωρίζομαι εκ των προτέρων..... NAI/ ; / OXI
36. Αν ξαναγεννιόμουν θα επέλεγα να είμαι ένας/μια μεγάλος/η σταρ  
ή κάποιος/α σπουδαίος/α και σημαντικός/η..... NAI/ ; / OXI
37. Δεν αργώ ποτέ στα ραντεβού μου..... NAI/ ; / OXI
38. Έχω υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό μου..... NAI/ ; / OXI
39. Μου αρέσει να βγαίνω πολύ συχνά έξω..... NAI/ ; / OXI
40. Δεν μπορώ να αλλάξω την μοίρα μου..... NAI/ ; / OXI
41. Όταν αναλαμβάνω κάτι θέλω να το ολοκληρώσω με  
τον καλύτερο δυνατό τρόπο..... NAI/ ; / OXI
42. Είναι σημαντικό για έμένα να επιτύχω σε ότι κάνω..... NAI/ ; / OXI
43. Όταν είμαι στεναχωρημένος/η χρειάζομαι τους φίλους μου για να  
μου φτιάξουν την διάθεση..... NAI/ ; / OXI
44. Δεν θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου..... NAI/ ; / OXI
45. Νιώθω ότι είμαι πραγματικά ελεύθερος/η και ενεργώ ανάλογα..... NAI/ ; / OXI
46. Όταν βρίσκομαι σε μια παρέα προτιμώ να ακούω παρά να μιλάω..... NAI/ ; / OXI
47. Δεν θέλω να αφήνω εκκρεμότητες..... NAI/ ; / OXI
48. Ανυπομονώ να έρθουν οι διακοπές..... NAI/ ; / OXI
49. Δεν κλαίω εύκολα..... NAI/ ; / OXI
50. Πιστεύω στο κακό μάτι..... NAI/ ; / OXI

51. Πιστεύω ότι είμαι αγαπητός/η στους ανθρώπους με τους  
οποίους συναναστρέφομαι..... NAI/ ; / OXI
52. Δεν καταπιέζω τον εαυτό μου για κανέναν λόγο..... NAI/ ; / OXI
53. Είμαι ικανοποιημένος/η με τα χρήματα που κερδίζω αυτήν την στιγμή.... NAI/ ; / OXI
54. Έχω εμπιστοσύνη μόνο στον εαυτό μου..... NAI/ ; / OXI
55. Όταν κάτι με εκνευρίζει θέλω να το πω..... NAI/ ; / OXI
56. Δεν θέλω να μου υπαγορεύουν τι να κάνω..... NAI/ ; / OXI
57. Θεωρώ ότι το "θέλω" είναι πιο σημαντικό από το "πρέπει"..... NAI/ ; / OXI
58. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητες μου..... NAI/ ; / OXI
59. Μπορώ να διασκεδάσω και μόνος μου, χωρίς παρέα..... NAI/ ; / OXI
60. Είμαι ικανοποιημένος/η με την εργασιακή θέση  
που κατέχω αυτήν την στιγμή..... NAI/ ; / OXI
61. Έχω την τάση να αναβάλω για αύριο αυτό που πρέπει να γίνει σήμερα.. NAI/ ; / OXI
62. Κάποιες φορές είμαι τόσο επικεντρωμένος/η στις σκέψεις μου, που  
δεν αντιλαμβάνομαι τι συμβαίνει γύρω μου..... NAI/ ; / OXI
63. Δεν έχω ιδιαίτερα καλή άποψη για τον εαυτό μου..... NAI/ ; / OXI
64. Κάνω πάντα αυτό που θέλω ανεξάρτητα από τις συνέπειες..... NAI/ ; / OXI
65. Μου αρέσει να συμμετέχω σε κοινωνικές εκδηλώσεις..... NAI/ ; / OXI
66. Έχω σαν πρότυπα χαρισματικά και επιτυχημένα άτομα,  
στα οποία προσπαθώ να μοιάσω..... NAI/ ; / OXI
67. Συχνά ξεχνάω να κάνω μικροπράγματα που έχω αναλάβει..... NAI/ ; / OXI
68. Αισθάνομαι ντροπή για κάποια πράγματα που έχω κάνει..... NAI/ ; / OXI



69. Επηρεάζομαι στις αποφάσεις μου από τους ανθρώπους που εμπιστεύομαι..ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
70. Αν έπρεπε να πάω σε ένα μέρος γεμάτο από ανθρώπους άγνωστους σε  
εμένα θα αισθανόμουν αμήχανα..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
71. Διακρίνομαι από την έντονη επιθυμία μου να γίνομαι κάθε μέρα και  
καλύτερος/η σε ότι κάνω..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
72. Θα ήθελα να κάνω πολυήμερες διακοπές σε ένα ερημικό νησί..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
73. Είμαι ξέγνοιαστος άνθρωπος..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
74. Αποφεύγω να εκφραστή με ειλικρίνεια όταν υποψιάζομαι ότι αυτό που θα  
πω θα στεναχωρήσει, θα εκνευρίσει ή θα ενοχλήσει τους άλλους..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
75. Δεν μου αρέσει να με κριτικάρουν..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
76. Όταν πρέπει να λάβω μια απόφαση δεν επηρεάζομαι από κανέναν,  
ανεξάρτητα από το πόσο έμπειρος είναι..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
77. Επενδύω σημαντικό τμήμα της ενέργειας μου στην καριέρα μου..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
78. Αποφεύγω να αναλάβω μεγάλες ευθύνες..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
79. Μου αρέσουν τα χόμπυ όπως η πασιέντζα  
και το σταυρόλεξο..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
80. Συχνά αναρωτιέμαι σχετικά με το πόσο σημαντικός/η είμαι..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
81. Συχνά ενεργώ αντίθετα προς τις καθιερωμένες αξίες..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
82. Αγωνίζομαι σκληρά προκειμένου να πετύχω στην ζωή μου..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
83. Ζω μια ανέμελη ζωή..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
84. Όταν οδηγώ το μπουτιλιάρισμα με εκνευρίζει αφάνταστα..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
85. Οι άλλοι με θεωρούν δραστήριο/α και πολυάσχολο/η..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ

86. Πείθομαι εύκολα από τα επιχειρήματα των άλλων..... NAI/ ; / OXI
87. Οι μεγάλες ευθύνες συνεπάγονται μεγάλα άγχη..... NAI/ ; / OXI
88. Φοβάμαι να εκφράσω αυτό που θέλω επειδή οι άλλοι μπορεί να  
γελάσουν μαζί μου..... NAI/ ; / OXI
89. Όποιος πάει για τα πολλά χάνει και τα λίγα..... NAI/ ; / OXI
90. Όταν ξυπνάω το πρωί είμαι αμέσως έτοιμος/η να ξεκινήσω δουλειά.. NAI/ ; / OXI
91. Συχνά έχω την εντύπωση ότι ο χρόνος κυλάει απελπιστικά αργά..... NAI/ ; / OXI
92. Μπορώ να πετύχω οποιονδήποτε στόχο θέσω..... NAI/ ; / OXI
93. Αν δεν αναλάβεις μεγάλες ευθύνες δεν θα πετύχεις κάτι  
σημαντικό στην ζωή..... NAI/ ; / OXI
94. Προσπαθώ με ότι κάνω να ευχαριστήσω τους άλλους..... NAI/ ; / OXI
95. Είμαι φιλόδοξος/η..... NAI/ ; / OXI
96. Μου αρέσει να αθλούμαι..... NAI/ ; / OXI
97. Είμαι ικανοποιημένος από την εμφάνιση μου..... NAI/ ; / OXI
98. Στον ελεύθερο χρόνο μου θέλω να διοργανώνω και να συμμετέχω σε  
Δραστηριότητες..... NAI/ ; / OXI
99. Με ενδιαφέρει να αποκτήσω την αναγνώριση και  
την επιδοκimasία των άλλων..... NAI/ ; / OXI
100. Μερικές φορές με διακρίνει η προχειρότητα σε αυτά που κάνω..... NAI/ ; / OXI
101. Δεν με ενδιαφέρει η άποψη που έχουν σχηματίσει  
οι άλλοι για το άτομο μου..... NAI/ ; / OXI
102. Πιστεύω ότι κάνω καλή πρώτη εντύπωση σε όποιον με γνωρίζει..... NAI/ ; / OXI

103. Είμαι εργατικό άτομο..... NAI/ ; / OXI
104. Ενθουσιάζομαι όταν πρόκειται να ασχοληθώ με έναν νέο στόχο στην  
ζωή μου..... NAI/ ; / OXI
105. Είμαι εστιασμένος/η περισσότερο στο παρόν..... NAI/ ; / OXI
106. Συχνά δεν μπορώ να αποκοιμηθώ εύκολα το βράδυ λόγω της υπερέντασης
107. Πιστεύω ότι μπορώ να κερδίσω την συμπάθεια των άλλων..... NAI/ ; / OXI
108. Κρατάω το μέλλον μου στα χέρια μου..... NAI/ ; / OXI
109. Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου..... NAI/ ; / OXI
110. Θέλω να είμαι παραγωγικός/η..... NAI/ ; / OXI
111. Μου αρέσουν οι γρήγοροι ρυθμοί σε ότι κάνω..... NAI/ ; / OXI
112. Δεν αισθάνομαι την ανάγκη για διακοπές ή ξεκούραση..... NAI/ ; / OXI
113. Κανείς δεν με αγαπά πραγματικά..... NAI/ ; / OXI
114. Θα ήθελα να είμαι το αφεντικό στην δουλεία μου..... NAI/ ; / OXI
115. Ενδιαφέρομαι και προγραμματίζω σοβαρά το μέλλον μου..... NAI/ ; / OXI
116. Κατά κανόνα είμαι βιαστικός/η..... NAI/ ; / OXI
117. Πολλές φορές αισθάνομαι ανία και πλήξη..... NAI/ ; / OXI
118. Στην ζωή μου αποδέχομαι τα πράγματα όπως έρχονται..... NAI/ ; / OXI
119. Μερικές φορές νομίζω ότι δεν κάνω τίποτα σωστά..... NAI/ ; / OXI
120. Κάποιες μέρες αργώ να πάω στην δουλεία γιατί με παίρνει ο ύπνος.. NAI/ ; / OXI
121. Ξέρω ακριβώς τι θέλω να πετύχω στην ζωή μου..... NAI/ ; / OXI
122. Μου αρέσει το χουζούρι..... NAI/ ; / OXI
123. Δεν θα έκανα ποτέ κάτι για το οποίο θα ντρεπόμουνα μετά..... NAI/ ; / OXI

124. Απολαμβάνω την ησυχία και την ηρεμία..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
125. Είμαι πολύ ανταγωνιστικό άτομο..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
126. Επηρεάζομαι από τις διαφημίσεις στις αγορές που κάνω..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
127. Μου αρέσει ο χαρακτήρας μου..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
128. Οι γύρω μου συχνά μου λένε πως είμαι πολύ ζωντανός και  
δραστήριος άνθρωπος..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
129. Μου αρέσει να συνδυάζω πολλές δραστηριότητες ταυτόχρονα..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
130. Θέλω να αποφασίζω αποκλειστικά εγώ για όλα τα θέματα που με αφορούν
131. Έχω πολύ ελεύθερο χρόνο και δεν ξέρω πως να τον αξιοποιήσω..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
132. Πολλές φορές σκέφτομαι ότι θα προτιμούσα να παραμείνω στο κρεβάτι  
όλη την ημέρα και να μην κάνω τίποτα..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
133. Προτιμώ να παρακολουθήσω έναν αγώνα παρά να συμμετέχω  
ενεργά σε αυτόν..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
134. Φροντίζω πάντα να κοιμάμαι για λίγες ώρες το μεσημέρι..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ
135. Όταν είμαι λυπημένος/η θέλω να μείνω μόνος/η..... ΝΑΙ/ ; / ΟΧΙ

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλτε ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι.

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
136.	Έχεις λίγους μόνο φίλους;		
137.	Είσαι χαρούμενος/η τον περισσότερο καιρό;		
138.	Μπορείς να κάνεις τα περισσότερα πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι;		
139.	Συμπαθείς όλους όσους γνωρίζεις;		
140.	Περνάς τον πιο πολύ από τον ελεύθερο χρόνο σου μόνος/η;		
141.	Σου αρέσει που είσαι άντρας/αγόρι; Σου αρέσει που είσαι γυναίκα/ κορίτσι;		
142.	Οι πιο πολλοί άνθρωποι που γνωρίζεις σε συμπαθούν;		
143.	Συνήθως καταφέρνεις να ολοκληρώσεις με επιτυχία σημαντικά καθήκοντα ή εργασίες που έχεις αναλάβει;		
144.	Έχεις πάρει ποτέ κάτι που δεν ανήκε σε εσένα;		
145.	Είσαι τόσο έξυπνος /η όσο και οι πιο πολλοί άνθρωποι;		
146.	Αισθάνεσαι ότι είσαι τόσο σημαντικός/ή όσο και οι πιο πολλοί άνθρωποι;		
147.	Σε πιάνει μελαγχολία εύκολα;		
148.	Θα άλλαζες πολλά πράγματα στον εαυτό σου αν μπορούσες;		
149.	Λες πάντα την αλήθεια;		
150.	Είσαι τόσο εμφανίσιμος/η όσο οι πιο πολλοί άνθρωποι;		
151.	Σε αντιπαθούν πολλοί άνθρωποι;		
152.	Είσαι συνήθως σε ένταση ή αγχωμένος/η;		
153.	Σου λείπει η αυτοπεποίθηση;		
154.	Κουτσομπολεύεις κάπου κάπου;		
155.	Αισθάνεσαι συχνά ότι δεν είσαι σε τίποτα καλός/ή;		

156.	Είσαι τόσο δυνατός/η και υγιής όσο και οι πιο πολλοί άνθρωποι;		
157.	Αισθάνεσαι εύκολα πληγωμένος/η;		
158.	Είναι δύσκολο για σένα να εκφράσεις τις απόψεις σου ή τα συναισθήματα σου;		
159.	Θυμώνεις ποτέ;		
160.	Αισθάνεσαι συχνά ότι ντρέπεσαι για τον εαυτό σου;		
161.	Οι άλλοι άνθρωποι γενικά είναι πιο πετυχημένοι από σένα;		
162.	Αισθάνεσαι άβολα τον περισσότερο καιρό χωρίς να ξέρεις γιατί;		
163.	Θα σου άρεσε να είσαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο και οι άλλοι φαίνονται να είναι;		
164.	Είσαι ποτέ ντροπαλός/ή;		
165.	Είσαι μια αποτυχία;		
166.	Οι ιδέες σου αρέσουν στους άλλους;		
167.	Σου είναι δύσκολο να κάνεις καινούριες γνωριμίες;		
168.	Λες ποτέ ψέματα;		
169.	Είσαι συχνά αναστατωμένος/η για κάτι;		
170.	Οι πιο πολλοί άνθρωποι σέβονται τις απόψεις σου;		
171.	Είσαι πιο ευαίσθητος/η από ότι οι πιο πολλοί άνθρωποι;		
172.	Είσαι τόσο χαρούμενος/η όσο και οι πιο πολλοί άνθρωποι;		
173.	Είσαι ποτέ λυπημένος/η ή θλιμμένος/η;		
174.	Σου λείπει σίγουρα η ικανότητα να παίρνεις πρωτοβουλίες;		
175.	Ανησυχείς πολύ;		

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και κυκλώστε την απάντηση σύμφωνα με τον αριθμό συχνότητας, 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

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

179. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου.

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

182. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.

0 1 2 3 4 5 6

183. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

187. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.

0 1 2 3 4 5 6

188. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

189. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

195. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

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

0 1 2 3 4 5 6

*Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!!!*