



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**Επαγγελματική ποιότητα ζωής εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής**

**Professional quality of life of Special Education Teachers**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Χριστοπούλου Φωτεινή, Α.Μ. 123

**Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Σαρρής Δημήτριος**

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: κ. Κούτρας Βασίλειος,**

**κ. Ζάραγκας Χαρίλαος**

**Ιωάννινα, 2020**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί την ολοκλήρωση μιας προσπάθειας που έγινε στα πλαίσια των σπουδών μου, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή Ειδικής Αγωγής κ. Σαρρή Δημήτριο, κύριο επιβλέποντα Καθηγητή της μεταπτυχιακής μου διατριβής, για τη συστηματική βοήθεια και την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Η ευρύτητα των επιστημονικών του γνώσεων και της ερευνητικής του εμπειρίας, η υπομονή και το επιστημονικό του ήθος, συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωσή της.

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ και τους συνεπιβλέποντες Καθηγητές κ. Κούτρα Βασίλειο και κ. Ζάραγκα Χαρίλαο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για το ουσιαστικό ενδιαφέρον, την προθυμία για την παροχή βοήθειας σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, τις πολύτιμες συμβουλές τους και την παροχή προτύπων επιστημονικού ήθους.

Θα αποτελούσε μεγάλη παράλειψή μου, εάν δεν εξέφραζα τις άπειρες ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, υπό το πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου και τα αδέρφια μου, για την έμπρακτη αγάπη, τη βοήθεια και την υπομονή τους καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (η επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση), με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και σε σχέση με ορισμένα δημογραφικά-γενικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και βαθμίδα εργασίας). Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η πιθανή συνάφεια των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής μεταξύ τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 106 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα Professional Quality of Life Scale (ProQOL) – Compassion Satisfaction and Fatigue, Version 5 (Stamm, 2009). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, version 21.0. Ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκε για προεπιλεγμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=.05$ . Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων ήταν υψηλό, ενώ το επίπεδο του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους και της επαγγελματικής τους εξουθένωσης ήταν χαμηλό. Στατιστικά σημαντική σχέση αναδείχθηκε μεταξύ της μεταβλητής εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και των μεταβλητών επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αντίστοιχα. Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφάνηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης, προέκυψε ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Λέξεις-κλειδιά:** επαγγελματική ποιότητα ζωής, επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση.

## **Abstract**

*The present study focused on investigating the professional quality of life of special education teachers of primary and secondary education. In particular, the three dimensions of the professional quality of life of special education teachers (job satisfaction, secondary traumatic stress and burnout) were investigated, based on participants' responses and some demographic-general characteristics (gender, age, marital status, years of service, specialization in special education and working grade). In addition, the possible relevance of the three dimensions of professional quality of life to each other was investigated. The sample was 106 special education teachers. The Professional Quality of Life Scale (ProQOL)-Compassion Satisfaction and Fatigue, Version 5 (Stamm, 2009) was used to assess professional quality of life. The statistical package SPSS version 21.0 was used for statistical analysis of the data. Statistical assumptions were tested for a default level of statistical significance  $\alpha=.05$ . The analysis of the data showed that the level of participants' job satisfaction was high, while the level of secondary traumatic stress and burnout was low. A statistically significant relation was found between variable specialization in special education and variable job satisfaction, secondary traumatic stress and burnout of special education teachers, respectively. Age and years of service of special education teachers were found to be statistically significant in relation to their burnout. It also emerged that teachers' secondary traumatic stress was associated with job satisfaction and burnout.*

**Key-words:** *professional quality of life, job satisfaction, secondary traumatic stress, burnout.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>1</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>7</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Ποιότητα ζωής.....	9
1.2. Επαγγελματική ποιότητα ζωής.....	12
1.3. Επαγγελματική ποιότητα ζωής εργαζομένων σε επαγγέλματα αρωγής.....	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1. Επαγγελματική ικανοποίηση.....</b>	<b>15</b>
2.1.1. Ορισμοί της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	15
2.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	16
2.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	19
2.1.4. Σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με εργασιακούς παράγοντες και η επίδρασή της στους εργαζομένους.....	23
2.1.5. Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	25
2.1.6. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	27
<b>2.2. Ορισμοί των εννοιών άγχος και επαγγελματικό άγχος.....</b>	<b>35</b>
2.2.1. Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών.....	38
<b>2.3. Δευτερεύον τραυματικό άγχος.....</b>	<b>40</b>
2.3.1. Ορισμοί του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους.....	43
2.3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους.....	44
2.3.3. Συμπτώματα και συνέπειες του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους.....	45
2.3.4. Στρατηγικές πρόληψης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους.....	46
2.3.5. Στρατηγικές αντιμετώπισης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους.....	46
2.3.6. Εργαλεία μέτρησης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους.....	47

<b>2.4. Επαγγελματική εξουθένωση.....</b>	<b>49</b>
2.4.1. Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	49
2.4.2. Διαφοροποίηση άγχους-επαγγελματικής εξουθένωσης.....	51
2.4.3. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	52
2.4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	53
2.4.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.....	55
2.4.6. Συμπτώματα και συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	58
2.4.7. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	60
2.4.8. Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	62
2.4.9. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	65
<b>2.5. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά Ερωτήματα-Ερευνητικές Υποθέσεις.....</b>	<b>73</b>
2.5.1. Σκοπός της έρευνας.....	73
2.5.2. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	74
2.5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	74
2.5.4. Υποθέσεις.....	75
2.5.4.1. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	75
2.5.4.2. Στατιστικές Υποθέσεις.....	76
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>80</b>
3.1. Είδος έρευνας.....	80
3.2. Συμμετέχοντες.....	80
3.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	81
3.4. Διαδικασία.....	82
3.5. Αξιοπιστία-Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου.....	82
3.6. Στατιστική ανάλυση.....	83
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>84</b>
4.1. Αποτελέσματα της παρούσας έρευνας .....	84
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>98</b>

5.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση της έρευνας.....	98
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	109
5.3. Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή.....	109
5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	113
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>115</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>151</b>

## **Εισαγωγή**

Η ποιότητα της επαγγελματικής ζωής επηρεάζει τον ίδιο τον εργαζόμενο, την επίδοσή του στον εργασιακό χώρο, καθώς και τις κοινωνικές του σχέσεις. Αποτελεί θέμα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια, την επιστημονική κοινότητα, ειδικότερα όσον αφορά τον χώρο της ειδικής αγωγής.

Έχει διαπιστωθεί ότι επαγγέλματα στα οποία απαιτείται η λήψη αποφάσεων, που επηρεάζουν την υγεία ή την ποιότητα ζωής άλλων ανθρώπων, είναι φύσει περισσότερο αγχογόνα (Fontana, 1996). Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπου και παρατηρείται αυξημένο το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διττός και αναφέρεται τόσο στην μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και στην προγραμματισμένη με διδακτικές αρχές διδασκαλία, όσο και στη μετάδοση ηθικών αρχών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που αποσκοπούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα στο πλαίσιο του σχολικού και του ευρύτερου πολιτιστικού περιβάλλοντος (Κολιάδης, 1997). Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί στο χώρο της ειδικής αγωγής, κατά την αλληλεπίδρασή τους με μαθητές που βιώνουν δυσκολίες πάσης φύσεως, επηρεάζονται είτε θετικά είτε αρνητικά, υπό το βάρος της ευθύνης τους για την βελτίωση της λειτουργικότητας των μαθητών τους με αναπηρία και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία. Καθημερινά τίθενται σε κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω των καταστάσεων άγχους που αντιμετωπίζουν και απειλείται η επαγγελματική ποιότητα ζωής τους, με επιπτώσεις στους ίδιους, στους μαθητές τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεπώς, προκύπτει αδήριτη η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος με σκοπό την μελέτη της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των διαστάσεών της, καθώς και την ανάδειξη τρόπων για την βελτίωσή της. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ποιότητα ζωής τους συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, εξετάζονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επιπλέον, εξετάζεται η επίδραση ορισμένων δημογραφικών παραγόντων στις προαναφερθείσες διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής,



καθώς και η πιθανή συσχέτιση των τριών διαστάσεων της, μεταξύ τους. Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την επαγγελματική ποιότητα ζωής, όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται εκτενέστερα οι διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, η επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες, το ερευνητικό εργαλείο, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση-αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας με αυτά άλλων ερευνών, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, αναφέρονται οι περιορισμοί της και παρατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ

#### 1.1. Ποιότητα ζωής

Η έννοια της ποιότητας ζωής είναι πολυδιάστατη, ευμετάβλητη και υποκειμενική, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην ακριβή απόδοσή της, καθώς έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης του όρου από διαφορετική σκοπιά.

Ειδικότερα, από την εποχή του Αριστοτέλη συζητήθηκε ως όρος η ποιότητα ζωής, όπου η ποιότητα ζωής αφορούσε την κάλυψη των συνολικών αναγκών ενός πληθυσμού ή ενός ατόμου. Ο Αριστοτέλης ταύτισε τη λέξη «ευδαιμονία» με τον όρο «ποιότητα ζωής» και επεσήμανε πως το ζήτημα του τι είναι «καλύτερο» αναφορικά με την ποιότητα ζωής, έχει υποκειμενική χροιά, αλλά εξαρτάται επίσης από τις πολιτισμικές και προσωπικές αξίες, οι οποίες μεταβάλλονται στο πέρασμα του χρόνου (Νάκου, 2001).

Ο όρος ποιότητα ζωής εμφανίστηκε έντονα τις δεκαετίες 1960-70 στην Β. Αμερική, καθώς η κοινωνία και η επιστημονική κοινότητα άρχισαν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το «βιοτικό επίπεδο» των πληθυσμών και την προαγωγή του κράτους-πρόνοιας. Ωστόσο, η ποιότητα της ζωής δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια του βιοτικού επιπέδου, το οποίο βασίζεται κυρίως στο εισόδημα. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν οι πρώτοι κοινωνικοί δείκτες ποιότητας ζωής, με βασικές συνιστώσες τις εργασιακές συνθήκες, την οικογενειακή ζωή, το οικονομικό επίπεδο, την κατοικία κ.ά. (Τζινιέρη-Κοκκώση, 2010).

Η ποιότητα ζωής στο χώρο των κοινωνικών επιστημών ορίζεται και αξιολογείται με τη χρήση κατάλληλων δεικτών, που έχουν προκύψει από συστηματική και επιστημονική μελέτη και θεωρούνται έγκυροι. Αυτοί οι δείκτες διακρίνονται σε 1) αντικειμενικούς (λ.χ. υγεία, χώρος και συνθήκες διαβίωσης, οικονομική δυνατότητα κάλυψης βασικών αναγκών, ασφάλεια περιβάλλοντος) και σχετίζονται κυρίως με εξωτερικούς παράγοντες (Τζινιέρη-Κοκκώση, 2010), 2) υποκειμενικούς (λ.χ. αίσθημα επάρκειας και ικανοποίησης από τη λειτουργικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής, ικανοποίηση από τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τη δυνατότητα συμμετοχής σε ποικίλες δραστηριότητες, αναφερόμενη ικανοποίηση από τη ζωή) και αναφέρονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Τζινιέρη-

Κοκκώση, 2010) και 3) αλληλεπιδρώντες, όπως η κοινωνική υποστήριξη και η προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Δελλασούδας, 2006).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας-Π.Ο.Υ. (World Health Organization, WHO), η ποιότητα ζωής έχει την έννοια της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας. Η σωματική ευεξία αναφέρεται στη σωματική υγεία του ατόμου, η ψυχική ευεξία αφορά τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη, κ.ά.) και τέλος, η κοινωνική ευεξία αναφέρεται στις κοινωνικές δράσεις και στους κοινωνικούς ρόλους του ατόμου, στις διαπροσωπικές και οικογενειακές του σχέσεις. Επίσης, η ποιότητα ζωής συνδέεται με την υποκειμενική αντίληψη των ανθρώπων για τη θέση τους στη ζωή, μέσα στα πλαίσια των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και του συστήματος αξιών της κοινωνίας τους, συναρτήσει των προσωπικών στόχων, των προσδοκιών, των προτύπων και των ανησυχιών τους (The WHOQoL Group, 1995).

Η ποιότητα ζωής συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της «ποιότητας» και της «ζωής». Η ποιότητα συνδέεται με την κατάκτηση ενός υψηλού επιπέδου που χαρακτηρίζεται από ικανοποίηση, επιτυχία, ευτυχία, πλούτο και υγεία και η ζωή παραπέμπει σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης (Schalock & Verdugo, 2002). Επίσης, η ποιότητα ζωής σχετίζεται με τον τρόπο αντίληψης και επιθυμίας του ατόμου να κατευθύνει τη ζωή του. Μια ικανοποιητική ποιότητα ζωής προϋποθέτει την αντιστοιχία των επιθυμητών συνθηκών διαβίωσης και της απόκτησής τους (Schalock, 2000).

Επιπρόσθετα, οι κρίσεις για την ποιότητα ζωής είναι υποκειμενικές, καθώς οι πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των κοινωνιών καθορίζουν αυτό που ένα άτομο θεωρεί σημαντικό για την ποιότητα ζωής του. Επιπλέον, η αλλαγή των προτεραιοτήτων του ατόμου κατά τη διάρκεια της ζωής του, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, καθιστά ευμετάβλητες τις κρίσεις για την ποιότητα ζωής του (Schalock et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Schalock (2000) υπάρχουν τρεις προϋποθέσεις για την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής, με ορθό τρόπο. Αρχικά, αναφέρεται στην αξιολόγηση, η οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψιν της τα αποτελέσματα που αφορούν το ίδιο το άτομο. Στη συνέχεια, αναφέρεται στην μέτρηση της ποιότητας ζωής, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται με παραπάνω από έναν τρόπους, καθώς αυτή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και τέλος, αναφέρεται στην ποιότητα ζωής ως

το άθροισμα των παραγόντων που απαρτίζουν την προσωπική ευημερία ενός ατόμου με ή χωρίς αναπηρία.

Σύμφωνα με τον Δελλασούδα (2013), στον ορισμό της ποιότητας ζωής εμπεριέχεται ένας υψηλός βαθμός υποκειμενικότητας, ακόμη και όταν η κρίση στηρίζεται σε δείκτες γενικά αποδεκτούς, με αποτέλεσμα την ύπαρξη πληθώρας ορισμών της. Οι ερευνητές, λοιπόν, θεωρούν ότι οποιαδήποτε εκτίμησή της αποτελεί υποκειμενική θεώρηση, καθώς οι προσπάθειες για τον ορισμό της αντανακλούν, κατ' ανάγκη, πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες, αντιλήψεις και συναισθήματα των εμπλεκόμενων προσώπων και αντιλήψεις που εκφράζουν κοινωνικά και τοπικά πλαίσια.

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη διαφορετικών ορισμών της ποιότητας ζωής, όλοι οι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν κάποιες κοινές έννοιες: 1) τη γενική αίσθηση ευεξίας, 2) τη θετική κοινωνική εμπλοκή και 3) τις ευκαιρίες για επίτευξη προσωπικών προσδοκιών (Poston & Turnbull, 2004). Σε γενικές γραμμές, η ποιότητα ζωής θεωρείται ότι έχει δύο διαστάσεις, την υποκειμενική και την αντικειμενική, οι οποίες απαιτούν τη δέουσα προσοχή και κατανόηση των σχέσεων μεταξύ τους (Teschfaghli et al., 2009 · Marans, 2012).

Αναλυτικότερα, η αντικειμενική αξιολόγηση της ποιότητας ζωής αφορά τη συλλογή, καταγραφή και απεικόνιση στατιστικών δεδομένων σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, την οικονομία και πλήθος κοινωνικών δεικτών και στηρίζεται πλήρως σε συγκεντρωτικά στοιχεία, διαθέσιμα από επίσημες κρατικές συλλογές δεδομένων. Η αντικειμενικότητα έγκειται στην ύπαρξη ευρείας συμφωνίας σχετικά με την συλλογή των δεδομένων και την τιμή τους, καθώς η μέτρηση των χαρακτηριστικών πραγματοποιείται με ακρίβεια και μικρό σφάλμα μέτρησης. Επιπλέον, ο τρόπος που οι άνθρωποι εκτιμούν κάποια δεδομένα ανεξάρτητα από την επίδρασή τους στην προσωπική τους ευημερία ή ευτυχία, αποτελεί στοιχείο αντικειμενικότητας (Diener & Suh, 1997).

Από την άλλη, η υποκειμενική αξιολόγηση της ποιότητας ζωής, αποτελεί το άθροισμα του αισθήματος ικανοποίησης για διαφορετικούς τομείς της ζωής των ατόμων και εστιάζει σε συναισθήματα, απόψεις και αντιλήψεις τους (Rezvani et al., 2012). Οι δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν μπορούν να περιλαμβάνουν τον βαθμό ικανοποίησης από τον τόπο κατοικίας, τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς και άλλα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα (Potter et al., 2012). Τέλος, η

υποκειμενική ευημερία εξαρτάται από την ικανοποίηση από τη ζωή, συναρτήσσει ευχάριστων και δυσάρεστων εμπειριών (Helliwell, 2002).

Όσον αφορά τα προαναφερόμενα, αναδεικνύεται σημαντική η αξιοποίηση μιας πολυδιάστατης προσέγγισης της ποιότητας ζωής. Η χρήση των δεικτών εξασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία κατά τη μέτρηση του πολύπλοκου ορισμού της ποιότητας ζωής (Potter et al., 2012 · Rezvani et al., 2012). Παρόλα αυτά, υπάρχει δυσκολία ενσωμάτωσης των αντικειμενικών δεικτών στις ευρύτερες κατηγορίες υποκειμενικής προσέγγισης της ζωής (Φενέρη, 2013).

## **1.2. Επαγγελματική ποιότητα ζωής**

Η ποιότητα ζωής σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ποιότητα ζωής, καθώς οι επιδράσεις του επαγγέλματος διακατέχουν όλες τις πλευρές της ζωής του ατόμου και το επηρεάζουν καταλυτικά. Όπως είναι φυσικό, οι αλλαγές που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο κατά το πέρασμα του χρόνου επηρεάζουν την επαγγελματική ποιότητα ζωής, καθιστώντας αναγκαία τη συνεχή πληροφόρηση για την ποιότητα ζωής των εργαζομένων (Smith, 2000).

Το ενδιαφέρον για τις εργασιακές συνθήκες των εργαζομένων εντοπίζεται για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του '60, με την αναφορά του Irving Bluestone στον όρο «επαγγελματική ποιότητα ζωής», παρέχοντας στους εργαζομένους τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους (Ανδρεάδου, 2014). Στη δεκαετία του '70, οι ορισμοί που αναπτύχθηκαν χαρακτηρίστηκαν ως αντικειμενικοί, καθώς επιχείρησαν να περιγράψουν τα καθολικά συστατικά στοιχεία της επαγγελματικής ποιότητας ζωής. Την περίοδο αυτή, η επαγγελματική ποιότητα ζωής συσχετίζεται συχνά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο Lawler (1975) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, η οποία όμως δεν είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα του εργαζομένου. Ειδικότερα, αναφέρει ότι προϋποτίθεται η επίτευξη της προσωπικής αυτοπραγμάτωσης ως ένα βαθμό, για να αντλήσει ο εργαζόμενος ικανοποίηση από την ζωή και την εργασία του. Από την άλλη, συμπληρώνει ότι δεν είναι θεμιτή η απόλυτη ικανοποίηση από την εργασία, καθώς μειώνει την παραγωγικότητα και τα κίνητρα των εργαζομένων. Τέλος, αναφέρει ότι για τον ορισμό της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η μέτρηση του επαγγελματικού άγχους (Martel & Dupuis, 2006).

Ο όρος «ποιότητα της εργασιακής ζωής» (QWL-Quality of work life) αναφέρεται στην ευημερία των εργαζομένων και θεωρείται ότι προκύπτει από την αλληλεπίδραση προσωπικών και οργανωτικών παραγόντων (Efraty & Sirgy, 1990). Ειδικότερα, αναφέρεται στις μεθόδους που ένας οργανισμός μπορεί να εξασφαλίσει την ολιστική ευημερία και τη μείωση των επιπέδων άγχους ενός εργαζομένου, αντί να επικεντρώνεται μόνο σε πτυχές που σχετίζονται με την εργασία. Είναι γεγονός ότι η προσωπική και η επαγγελματική ζωή ενός ατόμου αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Μια ισορροπημένη επαγγελματική ζωή συνεπάγεται καλύτερη απόδοση του εργαζομένου στο εργασιακό περιβάλλον και επίσης, του παρέχει τη δυνατότητα να περνά ποιοτικό χρόνο με την οικογένειά του. Για την εφικτότητα των παραπάνω, ένα καλό πρόγραμμα διαχείρισης χρόνου βοηθά τους εργαζομένους να ισορροπήσουν την εργασία και την προσωπική τους ζωή, προσαρμόζοντας κατά τέτοιο τρόπο το γενικό κλίμα της εργασίας, ώστε να παράγει περισσότερο εξανθρωπισμένες θέσεις εργασίας ([www.yourarticlelibrary.com](http://www.yourarticlelibrary.com), Human Resources Terms).

Η ποιότητα εργασιακής ζωής αποτελεί στρατηγική διαχείρισης ανθρώπινων πόρων και πρόκειται για μια διαδικασία εργασιακών οργανώσεων κατά την οποία δίνεται στα μέλη τους η δυνατότητα δραστηριοποίησής τους σε όλα τα επίπεδα, αλλά και συμμετοχής τους στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, των μεθόδων και των αποτελεσμάτων των οργανισμών. Αυτή η διαδικασία αποσκοπεί στην αυξημένη αποτελεσματικότητα των οργανισμών και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των εργαζομένων ([www.yourarticlelibrary.com](http://www.yourarticlelibrary.com), The American Society of Training and Development).

Σύμφωνα με τον Serey (2006) η επαγγελματική ποιότητα ζωής συσχετίζεται με το αίσθημα ικανοποίησης που αποκομίζει ο εργαζόμενος από την εργασία του, αλλά και από την αξία που δίνει ο εργαζόμενος στην εργασία του. Ειδικότερα, αναφέρεται στην αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων, μέσα από την εργασία, καθώς και στη συνειδητοποίηση της συνεισφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο. Οι Martel & Dupuis (2006) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ποιότητα ζωής πρόκειται για την κατάσταση που βιώνει ένα άτομο κατά την επίτευξη των στόχων του στον εργασιακό χώρο. Επίσης, αντικατοπτρίζεται από μια θετική επίδραση στην ποιότητα ζωής του ατόμου και τελικά στη συνολική λειτουργία της κοινωνίας.

### 1.3. Επαγγελματική ποιότητα ζωής εργαζομένων σε επαγγέλματα αρωγής

Η επαγγελματική ποιότητα ζωής ατόμων που εργάζονται σε επαγγέλματα αρωγής (επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικοί) έχει παρουσιάσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εργαζόμενοι σε τέτοιου είδους επαγγέλματα, λόγω της έκθεσής τους σε τραυματικές και αγχογόνες καταστάσεις βοηθώντας άτομα που βρίσκονται σε κρίση, συχνά βιώνουν αρνητικά συναισθήματα εξουθένωσης, κατάθλιψης και μετατραυματικού άγχους (Stamm, 2010).

Σύμφωνα με τη Stamm (2009), η επαγγελματική ποιότητα ζωής εργαζομένων που προσφέρουν φροντίδα έχει δυο πτυχές, εκ των οποίων η μία είναι η θετική και σχετίζεται με την ικανοποίηση που λαμβάνει κάποιος μέσα από την προσφορά, και ονομάζεται ικανοποίηση μέσα από τη συμπόνια (compassion satisfaction). Το άτομο αυτό προσεγγίζει από μια θετική σκοπιά την εργασία του, τις σχέσεις του με τους συνεργάτες και τις υπηρεσίες που προσφέρει, αισθανόμενο παράλληλα ικανοποίηση για τη συμβολή του στο κοινωνικό καλό (Stamm, 2010). Επιπλέον, η ικανοποίηση αυτή σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου, αλλά και η ίδια η εργασία επανατροφοδοτεί τον ψυχισμό του ατόμου.

Η δεύτερη πτυχή έχει αρνητική χροιά και αφορά την κόπωση που προκαλείται από τη συμπόνια (compassion fatigue). Σε αυτή την κατηγορία η Stamm (2010) περιγράφει δύο επακόλουθα: την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος. Η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται με συναισθήματα εξάντλησης, απογοήτευσης, οργής και κατάθλιψης, ενώ το δευτερεύον τραυματικό άγχος είναι αρνητικό συναίσθημα που σχετίζεται με φόβο και τραύμα αναφορικά με την εργασία. Ειδικότερα, η εμφάνιση κόπωσης από την εργασία προσφοράς, εξαρτάται από το ίδιο το άτομο, το εργασιακό περιβάλλον, αλλά και από το άτομο που δέχεται βοήθεια. Αρνητικά συναισθήματα μπορεί να προκληθούν όταν ένας από τους παραπάνω εμπλεκόμενους είναι ευάλωτος κατά την αντιμετώπιση κρίσεων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ**

#### **2.1. Επαγγελματική ικανοποίηση**

Κατά τη δεκαετία του 1930, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και στις πτυχές της (Kornhausser & Sharp, 1932). Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με την ποιότητα ζωής των εργαζομένων, καθώς σχετίζεται τόσο με την ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού, όσο και με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα και ικανοποιημένο προσωπικό.

Η επαγγελματική ικανοποίηση προσεγγίζεται είτε ως μια μοναδική και συνολική στάση απέναντι στην εργασία (Allport, 1954 · Ironson et al., 1989), είτε ως έννοια που περιλαμβάνει διάφορες όψεις της εργασίας (λ.χ. αμοιβή, εργασιακές συνθήκες) (Smith, 1969). Η προσέγγισή της ως έννοια με διάφορες όψεις διαφαίνεται πιο ολοκληρωμένη, καθώς ο εργαζόμενος μπορεί να εμφανίζει διαφορετικά επίπεδα ικανοποίησης στους διάφορους τομείς (Spector, 2000).

##### **2.1.1. Ορισμοί της επαγγελματικής ικανοποίησης**

Σύμφωνα με τον Allport (1954), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνολική στάση του ατόμου προς την εργασία του. Η στάση περιγράφεται ως μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, διαμορφωμένη από την εμπειρία του ατόμου, που ασκεί κατευθυντική ή δυναμική επίδραση στην ανταπόκριση του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις στα οποία αυτή αναφέρεται. Σύμφωνα με τον Locke (1976) η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου προς το συγκεκριμένο έργο που ασκεί, εφόσον εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες. Για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι απαραίτητη η ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων, όπως η εργασία να αποτελεί πρόκληση για τον εργαζόμενο, να υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες εργασίας, κατάλληλη εποπτεία και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, δυνατότητα συμμετοχής του εργαζομένου στη λήψη αποφάσεων, αυτονομία, υπευθυνότητα και σαφήνεια ρόλου (Κάντας, 1999).

Ο Evans (1998) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η γενική συναισθηματική αντίδραση του ατόμου απέναντι στο επάγγελμά του, δηλώνοντας



παράλληλα το βαθμό που η εργασιακή πραγματικότητα του εργαζομένου συμπίπτει με τους στόχους του. Σύμφωνα με τη Stamm (2009), η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στο αίσθημα ευχαρίστησης που βιώνει ο εργαζόμενος όταν έχει την ικανότητα να εκτελεί με ορθότητα το έργο του ή όταν συνεισφέρει στο εργασιακό του περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία.

Επιπλέον, οι ερευνητές Rice et al. (1991) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται στη βάση της ικανοποίησης από επιμέρους όψεις της εργασίας ή του επαγγέλματος του εργαζομένου, όπως είναι οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Ωστόσο, οι Granny et al. (1992) προσεγγίζουν από διαφορετική σκοπιά την επαγγελματική ικανοποίηση, αναφερόμενοι στην πρακτική διάστασή της, ταυτίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Θεωρούν, λοιπόν, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, στάση που προκύπτει όμως, ως αποτέλεσμα της σύγκρισης ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να αποκομίζει.

Ο Warr (1987) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια σύνθετη έννοια, η οποία απαρτίζεται από πολλά επιμέρους σημεία, και τη διακρίνει σε εσωγενή και εξωγενή ικανοποίηση. Η εσωγενής ικανοποίηση αναφέρεται στο περιεχόμενο και στη διεξαγωγή της εργασίας (αυτονομία του εργαζομένου στο έργο που ασκεί και ο βαθμός υπευθυνότητάς του), ενώ η εξωγενής ικανοποίηση αναφέρεται στο πλαίσιο διεξαγωγής και στις συνθήκες εργασίας (ωράριο εργασίας, αμοιβή).

### **2.1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης**

#### **A. Η θεωρία των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow**

Ο Maslow (1954) με τη θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε ιεραρχημένα επίπεδα αναγκών του ανθρώπου, με τη μορφή πυραμίδας, από τα οποία εξαρτάται όλη σχεδόν η συμπεριφορά του. Στη θεωρία του, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέθηκε με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχημένων αναγκών του ανθρώπου. Αναλυτικότερα, στο πρώτο επίπεδο και στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες και στο δεύτερο επίπεδο τοποθετούνται οι ανάγκες για ασφάλεια και προστασία, μόνο εφόσον έχουν εξασφαλιστεί πλήρως οι βιολογικές ανάγκες. Στο τρίτο επίπεδο τοποθετούνται οι ανάγκες για αγάπη και συναισθηματική ανταπόκριση και στο τέταρτο επίπεδο ανήκουν οι ανάγκες για

κοινωνική επαφή και κοινωνική αναγνώριση. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό, όπου υφίσταται μόνο όταν έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες όλων των προηγούμενων επιπέδων. Ο Maslow (1954) υποστηρίζει ότι με την ικανοποίηση όλων των αναγκών της ιεραρχίας μπορεί να εξασφαλιστεί η ψυχική υγεία του ατόμου και έτσι, να οδηγηθεί σε μια πιο ολοκληρωμένη και ευτυχισμένη ζωή. Αναφορικά με τον εργασιακό χώρο, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση αποτελεί το υψηλότερο κίνητρο για την ικανοποίηση, εφόσον όλες οι κατώτερες ανάγκες έχουν εκπληρωθεί.

## B. Η θεωρία του Alderfer-ERG

Η θεωρία του Alderfer (1972) βασίζεται στη θεωρία των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow, με βασική διαφορά την αναφορά της συγκεκριμένης θεωρίας σε τρεις κατηγορίες αναγκών, που δεν ακολουθούν την αυστηρά ιεραρχική σειρά της θεωρίας του Maslow. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από την εκπλήρωση τριών ειδών αναγκών: α) των αναγκών ύπαρξης, όπου υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, β) των αναγκών σχέσης με το κοινωνικό περιβάλλον, όπου υπάγονται οι κοινωνικές ανάγκες και γ) των αναγκών ανάπτυξης, όπου υπάγεται η ανάγκη του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Επίσης, η μη ικανοποίηση των αναγκών ανωτέρου επιπέδου μπορεί να προκαλέσει οπισθοδρόμηση σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Maslow, στη συγκεκριμένη θεωρία η ικανοποίηση μιας ανάγκης δε συνεπάγεται τη διακοπή λειτουργίας της ανάγκης ως κινήτρου, αλλά μάλιστα λειτουργεί αυξητικά για την ικανοποίησή της.

## Γ. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική δυσαρέσκεια ως δύο διαφορετικά θέματα. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες της ικανοποίησης σχετίζονται με το περιεχόμενο της δουλειάς (επίτευξη, υπευθυνότητα, αναγνώριση) και η βελτίωσή τους αναμένεται να αυξήσει την ικανοποίηση και την παρακίνηση για υψηλή απόδοση. Σύμφωνα με τον Herzberg, αυτοί οι εσωτερικοί παράγοντες προέρχονται από τις βασικές βιολογικές ανάγκες του ατόμου και τους ονομάζει κίνητρα, αποτελώντας το πρώτο είδος αναγκών της θεωρίας του. Αντίθετα, οι παράγοντες της δυσαρέσκειας σχετίζονται με το πλαίσιο της δουλειάς (εργασιακές συνθήκες, σχέσεις

με συνεργάτες, μισθός) και η βελτίωσή τους δεν αυξάνει την ικανοποίηση, άλλα αναμένεται να αποτρέψει τη δυσαρέσκεια. Αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες, ονομάζονται παράγοντες υγιεινής και αποτελούν το δεύτερο είδος αναγκών της θεωρίας του.

#### Δ. Η θεωρία της Ισότητας του Adams

Ο Adams (1965) υποστήριξε ότι οι εργαζόμενοι ακολουθούν στην εργασία τους τις νόρμες της ισότητας και της δικαιοσύνης. Οι εργαζόμενοι συγκρίνουν τη συνολική προσφορά τους στην εργασία τους, με τα αποτελέσματα που λαμβάνουν από αυτήν και ταυτόχρονα, με τα αποτελέσματα ενός άλλου ατόμου ή ομάδας που προσφέρει εξίσου με τους ίδιους. Στην περίπτωση που ο εργαζόμενος αισθανθεί ότι υπάρχουν ανισότητες στον εργασιακό του χώρο, ενδέχεται να οδηγηθεί σε δυσαρέσκεια και μείωση της απόδοσής του. Τα άτομα που αισθάνονται αδικημένα αλλά δεν προσπαθούν να αλλάξουν τη στάση τους, οδηγούνται σε λανθάνουσες πρακτικές, είτε αλλάζοντας τη συμπεριφορά τους απέναντι στη σημαντικότητα των παραγόντων της ανισότητας, είτε επαναπροσδιορίζοντας τις παραδειγματικές σχέσεις τους στο χώρο της εργασίας (Κάντας, 1998).

#### Ε. Η Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom

Ο Vroom (1964) διατυπώνοντας τη θεωρία της προσδοκίας, υποστήριξε ότι τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέονται. Συγχρόνως, ερεύνησε τον παράγοντα που καθορίζει την πρόθεση του ατόμου να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στην εργασία του, συμβάλλοντας στην απόδοση του οργανισμού που εργάζεται. Επιπλέον, ο Vroom υποστήριξε ότι η αποτελεσματική παρακίνηση εξαρτάται από τη δύναμη της προσδοκίας του ατόμου για ένα δεδομένο αποτέλεσμα αλλά και την ελκυστικότητά του. Η επαγγελματική παρακίνηση ενός ατόμου προσδιορίζεται από τρεις σημαντικές σχέσεις: τη σχέση προσπάθειας-απόδοσης, δηλαδή κατά πόσο η αυξημένη προσπάθεια θα οδηγήσει και σε αυξημένη απόδοση, τη σχέση απόδοσης-ανταμοιβής, δηλαδή κατά πόσο η αυξημένη απόδοση θα οδηγήσει σε αυξημένες ανταμοιβές και τη σχέση ανταμοιβών-ελκυστικότητας των ανταμοιβών, δηλαδή κατά πόσο οι αυξημένες ανταμοιβές είναι οι επιθυμητές από το άτομο. Οι τρεις προαναφερθείσες σχέσεις θα πρέπει να βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα για την επίτευξη της παρακίνησης του ατόμου.

Z. Η θεωρία της κοινωνικής επιρροής των Salancik και Pfeffer

Οι Salancik και Pfeffer (1977) υποστήριξαν ότι οι εργαζόμενοι αποφασίζουν οι ίδιοι για τα αισθήματά τους σχετικά με την εργασία τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία τους, η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου επηρεάζεται από τη συμπεριφορά ατόμων που εργάζονται σε συναφή με εκείνο περιβάλλοντα. Δηλαδή, το άτομο καταλήγει σε συμπεράσματα για τη δική του επαγγελματική ικανοποίηση, βάσει της εκτίμησής του σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των άλλων.

### **2.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση**

Ύστερα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, εντοπίστηκαν ορισμένοι παράγοντες που την επηρεάζουν. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται αναλυτικότερα παρακάτω και διακρίνονται σε οργανωτικούς και ατομικούς.

Αρχικά, η συμμετοχή, δηλαδή η δυνατότητα του εργαζομένου να συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στον εργασιακό του χώρο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που οδηγεί σε υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Levi (1967), όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη των αποφάσεων, τόσο μεγαλύτερη είναι η παραγωγικότητα και η επαγγελματική ικανοποίησή τους, λιγότερες οι απολύσεις και καλύτερες οι σχέσεις μεταξύ των υπαλλήλων και των διευθυντών. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου είναι η ευκαιρία για κινητικότητα και ανέλιξη στον εργασιακό του χώρο. Σύμφωνα με τον Kanter (2007), όσες περισσότερες ευκαιρίες υπάρχουν για ανέλιξη και προσωπική ανάπτυξη του εργαζομένου στον εργασιακό του χώρο, τόσο υψηλότερο είναι το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησής του. Αντίθετα, οι λίγες ευκαιρίες ανέλιξης οδηγούν τους εργαζομένους να βιώνουν χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης, να έχουν λιγότερες φιλοδοξίες, ακόμα και να εγκαταλείπουν την εργασία τους.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Li & Lambert (2008), η επαγγελματική παρακίνηση επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Ειδικότερα, η επαγγελματική παρακίνηση αποτελεί την επιθυμία του ατόμου να καταβάλει επίμονη και υψηλού επιπέδου προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, με την προϋπόθεση ότι η προσπάθεια αυτή έχει την ικανότητα να ικανοποιήσει μερικές ανάγκες του ατόμου. Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση που διαμορφώνεται από

τις εσωτερικές και εξωτερικές ανταμοιβές, επηρεάζει κατά αναλογία την επαγγελματική παρακίνηση.

Επιπλέον, η ασάφεια ρόλου αποτελεί παράγοντα που μπορεί να προκαλέσει μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση. Η ασάφεια ρόλου έχει οριστεί ως έλλειψη σαφών και ξεκάθαρων πληροφοριών που συνδέονται με έναν ιδιαίτερο ρόλο και αφορούν τις προσδοκίες που έχουν σχέση με τη θέση κάποιου (Kahn et al., 1964). Έχουν αναφερθεί τέσσερις διαστάσεις της ασάφειας ρόλου: α) ασάφεια στόχου, β) ασάφεια διαδικασίας, γ) ασάφεια προτεραιότητας και δ) ασάφεια συμπεριφοράς (Sawyer, 1992 · Singh & Rhoads, 1991). Τα πορίσματα της έρευνας των Kahn et al. (1964) κατέδειξαν ότι τα άτομα που νιώθουν αβεβαιότητα και αμφιβολία για το ρόλο τους, κατά την άσκηση του ρόλου τους, εμφανίζουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση, μεγαλύτερη ένταση και συναισθήματα απαισιοδοξίας σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να αντιμετωπίσουν το εργασιακό περιβάλλον.

Η σύγκρουση κατά την άσκηση του ρόλου, δηλαδή η ύπαρξη αντικρουόμενων πληροφοριών και προσδοκιών σχετικά με τη συμπεριφορά του εργαζομένου, που διατυπώνονται από διαφορετικά άτομα ή ομάδες ατόμων με τα οποία ο εργαζόμενος αλληλεπιδρά (μέλη της οικογένειας, φιλικά πρόσωπα, συνάδελφοι), έχει διαφανεί ότι επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση (Mitchell & Larson, 1987). Η έρευνα των Kahn et al. (1964) κατέδειξε ότι τα άτομα που υποφέρουν περισσότερο από τη σύγκρουση κατά την άσκηση του ρόλου εμφανίζουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη ένταση. Η υπερφόρτωση ρόλου αποτελεί μία μορφή σύγκρουσης ρόλων κατά την οποία πολλές προσδοκίες απευθύνονται σε ένα άτομο ταυτόχρονα, επηρεάζοντας αρνητικά την επαγγελματική του ικανοποίηση. Ωστόσο, ο Spector (1997) θεωρεί ότι τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δεν αποδεικνύουν ικανοποιητικά την επίδραση της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Το οργανωσιακό κλίμα, δηλαδή η αντιλαμβανόμενη εσωτερική κατάσταση ενός τμήματος, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του εργαζομένου και του περιβάλλοντος της δουλειάς του, αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου (Snyder, 1990). Σύμφωνα με έρευνες, η αδιαφορία και η έλλειψη της διοικητικής υποστήριξης, είχαν αρνητική επίδραση σε συγκεκριμένες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (Snyder, 1990). Επιπλέον, σε άλλες έρευνες διαφάνηκε ότι το κλίμα του οργανισμού επηρεάζει άμεσα την απόδοση του εργαζομένου στην εργασία του (Kaczka & Kirk, 1968).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων στον εργασιακό χώρο (Warr, 2007). Σε περίπτωση που υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συναδέλφους, διαφωνίες και συγκρούσεις, το άτομο βιώνει ψυχολογική ένταση, χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, έχοντας παράλληλα συναισθήματα φόβου. Επίσης, το περιεχόμενο της εργασίας, αποτελεί έναν άλλο παράγοντα βαρύνουσα σημασίας, που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου (Snyder, 1990). Ειδικότερα, όταν το άτομο αισθάνεται ότι η εργασία του τυγχάνει αναγνώρισης στον εργασιακό χώρο και τα καθήκοντά του θεωρούνται σημαντικά, εμφανίζει υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αντίθετη περίπτωση, εμφανίζει χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπρόσθετα, το πλαίσιο της εργασίας, δηλαδή οι εργασιακές συνθήκες, το ωράριο, η ασφάλεια, οι οικονομικές απολαβές, η ηγεσία και η εποπτεία από τον προϊστάμενο αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, οι ακραίες συνθήκες εργασίας (λ.χ. ακραία θερμοκρασία, έλλειψη οξυγόνου) επιδρούν στην ψυχολογία και στην επίδοση του εργαζομένου (Αντωνίου, 2008). Το ωράριο, η ασφάλεια και οι οικονομικές απολαβές επιδρούν σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου, καθώς οι εξαντλητικές ώρες εργασίας, η αίσθηση ανασφάλειας και ο πενιχρός μισθός του προκαλούν δυσαρέσκεια. Η αποτελεσματική ηγεσία, η υποστήριξη από τους προϊσταμένους και τους εργοδότες και η απουσία αυστηρής εποπτείας μπορούν να προάγουν τα συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης (Warr, 2007).

Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η δυνατότητα επιλογής του ατόμου του τρόπου εκτέλεσης των εργασιακών του καθηκόντων, η ποικιλία δραστηριοτήτων που πρέπει να εκτελέσει, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του, ο βαθμός υπευθυνότητάς του, οι ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο, η σαφήνεια του εργασιακού περιβάλλοντος και η ανατροφοδότηση (Hackman & Oldham, 1980). Επίσης, η πολυπλοκότητα του έργου, ο βαθμός της φυσικής προσπάθειας και της αξίας που προσδίδει ο εργαζόμενος στην εργασία του, αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Αντωνίου, 2008).

Ύστερα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου (λ.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας) επηρεάζουν την επαγγελματική του ικανοποίηση. Όσον αφορά το φύλο, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη

σχέση του με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Spector (2000), τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ελάχιστες, αν όχι ανύπαρκτες, διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους, είτε διότι γίνονται θύματα διακρίσεων, με αποτέλεσμα να υποαμείβονται και να έχουν λιγότερες ευκαιρίες ανέλιξης, είτε διότι βιώνουν εντονότερη σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Greenberg & Baron, 2000).

Η ηλικία, σύμφωνα με έρευνες, φάνηκε ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και ότι αυξάνεται με τα έτη εργασίας, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους νεότερους (Greenberg & Baron, 2000 · Spector, 2000). Το προαναφερθέν πόρισμα εξηγείται, πιθανώς, βάσει του γεγονότος ότι ο εργαζόμενος με την αποκτηθείσα εμπειρία του προσαρμόζεται καλύτερα στις εργασιακές του απαιτήσεις (Spector, 2000) ή διαμορφώνει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το επαγγέλμά του (Krogstad et al., 2006). Από την άλλη, ο νεαρός εργαζόμενος έχοντας υψηλές απαιτήσεις από την εργασία του, έρχεται αντιμέτωπος με μια διαφορετική εργασιακή πραγματικότητα, γεγονός που τον απογοητεύει και τον δυσαρεστεί. Έτσι, οι νεαροί εργαζόμενοι εμφανίζονται συχνότερα να εγκαταλείπουν τον εργασιακό τους χώρο και να βρίσκονται σε αναζήτηση εργασίας (Schultz & Schultz, 1994).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, έχει υποστηριχτεί ότι επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Ειδικότερα, στην περίπτωση που δύο άτομα διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου κατέχουν την ίδια θέση εργασίας, με τις ίδιες αποδοχές, ευθύνες και τα ίδια καθήκοντα, το άτομο υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου αναμένεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένο επαγγελματικά, θεωρώντας ότι ενώ συνεισφέρει πολύ περισσότερο στη δουλειά από το συνάδελφό του, λαμβάνει τις ίδιες απολαβές. Η συνειδητοποίηση αυτής της ανισότητας του προκαλεί επαγγελματική δυσαρέσκεια. Επιπλέον, μέσω ερευνών διαφάνηκε ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο δημιουργεί υψηλότερες προσδοκίες στον εργαζόμενο, ο οποίος βιώνει δυσαρέσκεια όταν εκτελεί εργασίες ήσσονος σημασίας. Ωστόσο, το νοητικό επίπεδο, που σχετίζεται με το μορφωτικό, δε φαίνεται να επιδρά αυτό καθαυτό στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ σε συνδυασμό με το είδος της εργασίας φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (Schultz & Schultz, 1994).

#### **2.1.4. Σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με εργασιακούς παράγοντες και η επίδρασή της στους εργαζομένους**

Το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, καθώς και οι συνέπειες της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο αλλά και στο άτομο, έχουν απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι Weiss & Cropanzano (1996) υποστηρίζουν ότι η φύση του επαγγέλματος επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη στάση των ατόμων απέναντι στα γεγονότα που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό χώρο. Τα γεγονότα αυτά συνοδεύονται αντίστοιχα από θετικά και αρνητικά συναισθήματα που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στην εργασία και οδηγούν σε παρορμητικές κινήσεις αλλά και σε θετικές συμπεριφορές. Οι στάσεις προς το επάγγελμα έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες, όπως την απόφαση για εγκατάλειψη της εργασίας, τη συστηματική εμπλοκή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές ή αντίθετα την εμπλοκή σε παραγωγική εργασία.

Σύμφωνα με τους Williams & Hazer (1986), η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της δέσμευσης που με τη σειρά της προβλέπει την αποχώρηση των εργαζομένων. Οι George & Jones (1996) υποστηρίζουν ότι η θετική διάθεση μπορεί να προβλέψει την πρόθεση των εργαζομένων για αποχώρηση, μόνη της ή αλληλεπιδρώντας με την ικανοποίηση και την αξία των καθηκόντων τους. Οι Allen et al. (2003), παραθέτοντας πορίσματα άλλων ερευνών, ανέφεραν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συσχετίζεται με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον οργανισμό και τη συναισθηματική κυρίως δέσμευση που αισθάνονται απέναντι σε αυτόν. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Farkas & Tetrick (1989), η δέσμευση προηγείται της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με έρευνες, η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με την πρόθεση των εργαζομένων να αποχωρήσουν από τον οργανισμό, καθώς η ταύτιση με τον οργανισμό αποτελεί ισχυρό ενδιάμεσο διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων και της πρόθεσής τους να αποχωρήσουν από τον οργανισμό (Zhu et al., 2004). Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι α) η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συσχετίζεται με την ταύτιση με τον οργανισμό (Russo, 1998), β) η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συσχετίζεται με τον επαγγελματισμό που επιδεικνύουν (Shafer et al., 2002), γ) υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη μάθηση των εργαζομένων και την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται (Rowden, 2002), δ) υπάρχει συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων με τις όψεις της κουλτούρας του



οργανισμού τους (Lund, 2003), ε) η στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους συσχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Thorsteinson, 2003) και στ) η αποδοτικότητα των εργαζομένων στην εργασία τους συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται (Goris et al., 2002).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με πτυχές της εργασίας, όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από το χώρο της εργασίας και η πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Ειδικότερα, το υψηλό επίπεδο ικανοποίησης συνδέεται με χαμηλούς δείκτες απουσιών από την εργασία (Balzer et al. 1997 · Kreitner & Kinicki, 1995) και χαμηλούς δείκτες κινητικότητας των εργαζομένων (Hatton et al., 2001 · Tsigilis et al., 2004). Επίσης, η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων μειώνει τη μη κανονική προσέλευσή τους στην εργασία και τη συχνότητα των ατυχημάτων τους (Kahn, 1973 · Luthans, 1995), ενώ θεωρείται ως η αιτία ή το αποτέλεσμα ορισμένων θετικών εργασιακών συμπεριφορών, όπως της συνεργασίας και της ποιότητας παροχής των υπηρεσιών (Balzer et al., 1997 · Thoms et al., 2002). Τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης συνδέονται αρνητικά με την πρόθεση των εργαζομένων για παραίτηση (Tsigilis et al., 2004) και θετικά με την παραγωγικότητα (Lussier, 1999). Επιπρόσθετα, η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται θετικά με τη γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή, την καλή σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων (Crohan et al., 1989) και συνδέεται αρνητικά με καρδιακές παθήσεις και αυξημένο άγχος, βελτιώνοντας συνεπώς την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής τους (Kreitner & Kinicki, 1995).

Οι σύγχρονες τάσεις που παρατηρούνται στο χώρο εργασίας και οι προκλήσεις τους, είναι πιθανόν να μειώσουν το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων, προκαλώντας παράλληλα καταστάσεις μεγάλης πίεσης. Τα νέα κοινωνικά και εργασιακά δεδομένα, οι νέες τεχνολογίες και η εντατικοποίηση της εργασίας, αποτελούν ορισμένες προκλήσεις, οι οποίες συντελούν στην εμφάνιση ασθενειών που σχετίζονται με την εργασία, όπως το εργασιακό άγχος, τη χρόνια κόπωση και την επαγγελματική εξουθένωση. Όπως προαναφέρθηκε, η υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται θετικά με την καλή σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων, καθώς και με την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Επομένως, το χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και συνδέεται με το αυξημένο άγχος, την κατάθλιψη και με το μειωμένο αίσθημα αυτοεκτίμησης.

### **2.1.5. Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης**

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας, με αποτέλεσμα την προσπάθεια ενδελεχούς διερεύνησής της ως έννοιας, αλλά και των επιδράσεών της στον εργαζόμενο και στο εργασιακό περιβάλλον. Η επαγγελματική ικανοποίηση εκτιμάται μέσω της διερεύνησης των συναισθημάτων των ατόμων για την εργασία τους, με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. Στη συνέχεια, αναφέρονται ορισμένα αξιόπιστα και έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Το Job in General Scale αποτελεί εργαλείο σφαιρικής εκτίμησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, που κατασκευάστηκε από τους Ironson et al. (1989). Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της γενικής ικανοποίησης από την εργασία και για αυτό τον λόγο δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις. Το εργαλείο αποτελείται από επίθετα και σύντομες φράσεις που δηλώνουν το γενικό συναίσθημα του εργαζομένου για την εργασία του. Αποτελείται από 18 στοιχεία στα οποία ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει με ναι, όχι ή δεν είμαι σίγουρος/η.

Το Job Satisfaction Questionnaire αποτελεί εργαλείο μέτρησης της σφαιρικής ικανοποίησης από την εργασία, που κατασκευάστηκε από τους Andrews και Withey (1976). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, από το 1 «καταευχαριστημένος» έως το 7 «φριχτός». Οι άξονες του ερωτηματολογίου αφορούν τη δέσμευση στην εργασία, την αυτοαξιολόγηση των προϊσταμένων, τις θετικές σχέσεις με διευθυντές και πελάτες, τις ευκαιρίες ανέλιξης κ.ά.

Το Job Satisfaction Survey (JSS) αποτελεί εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης που κατασκευάστηκε από τον Spector (1985), για την εφαρμογή του σε εργαζομένους στο χώρο των κοινωνικών υπηρεσιών, αλλά και σε άλλους τομείς. Αποτελείται από 36 στοιχεία και 9 υποκλίμακες που μετρούν την ικανοποίηση από τον μισθό, την προαγωγή, την εποπτεία, τα προνόμια, τις απροσδόκητες αμοιβές, τις επιχειρηματικές διαδικασίες, τις συναδελφικές σχέσεις, τη φύση της εργασίας και την επικοινωνία. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert η οποία εκτείνεται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 6 «συμφωνώ απόλυτα». Η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης.

Το Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form - MSQ Short Form (Weiss et al., 1967) αποτελεί εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αποτελείται από 20 στοιχεία και 3 υποκλίμακες, που ελέγχουν τρεις πτυχές της ικανοποίησης: α) την εγγενή ικανοποίηση, που αναφέρεται στην αναγνώριση της εργασίας και τη δυνατότητα εξέλιξης σε μια συγκεκριμένη θέση, β) την εξωγενή ικανοποίηση, που αναφέρεται στις σχέσεις με τους συναδέλφους και τις συνθήκες εργασίας και γ) τη γενική ικανοποίηση, που αποτελεί μια γενική άποψη των προαναφερθέντων παραγόντων. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «πολύ δυσαρεστημένος» έως το 5 «πολύ ικανοποιημένος». Η υψηλή βαθμολογία στις τρεις υποκλίμακες δείχνει υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, ενώ η χαμηλή βαθμολογία δείχνει χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης.

Το Special Education Satisfaction Index (Heifetz & Coleman, 1984) αποτελεί εργαλείο μέτρησης των πιθανών πηγών επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Αποτελείται από 44 στοιχεία που προέκυψαν από προηγούμενες απαντήσεις σε δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σχετικά με το τι θεωρούσαν ικανοποιητικούς παράγοντες από την εργασία. Τα στοιχεία περιλαμβάνουν θέματα, όπως η εκτίμηση που δείχνουν οι γονείς στους εκπαιδευτικούς και η αύξηση των κινήτρων των μαθητών. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν κατά πόσο μια συγκεκριμένη δήλωση αποτελεί πηγή ικανοποίησης ή όχι. Ένας συνολικός δείκτης ικανοποίησης προκύπτει από τη μέση βαθμολογία των 44 στοιχείων.

Το Employee Satisfaction Inventory αποτελεί εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης που κατασκευάστηκε από τους Koustelios & Bagiatis (1997) και σταθμίστηκε στο ελληνικό πολιτιστικό πλαίσιο. Μετράει 6 πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης: ικανοποίηση από την ίδια την εργασία, την αμοιβή, την προαγωγή, την επίβλεψη, τις συνθήκες εργασίας και την οργάνωση συνολικά. Αποτελείται από 24 στοιχεία και οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 5 «συμφωνώ απόλυτα».

Το Warr's Job Satisfaction Scale (Warr et al., 1979) αποτελεί εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αποτελείται από 14 στοιχεία και 3

υποκλίμακες: υποκλίμακα ικανοποίησης από τις σχέσεις του εργαζομένου (7 στοιχεία), υποκλίμακα εγγενούς ικανοποίησης (4 στοιχεία) και υποκλίμακα εξωγενούς ικανοποίησης (3 στοιχεία). Η ικανοποίηση από τις σχέσεις αναφέρεται σε θέματα, όπως οι σχέσεις διοίκησης και εργαζομένων και οι ευκαιρίες προαγωγής, η εγγενής ικανοποίηση σχετίζεται με τις ευκαιρίες για ανάδειξη των ικανοτήτων των εργαζομένων, τις ευθύνες και την ποικιλία της εργασίας, ενώ η εξωγενής ικανοποίηση σχετίζεται με τις συνθήκες και τις ώρες εργασίας. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «καθόλου ικανοποιητική» έως το 5 «πολύ ικανοποιητική».

### **2.1.6. Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών**

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η αντίληψή τους για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρουν (Παπαναούμ, 2003). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Dinham & Scott (2000), η επίδοση των μαθητών και η επίδρασή της στη συμπεριφορά τους, οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους, η επαγγελματική προσωπική ανάπτυξη και το υποστηρικτικό περιβάλλον, αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, σύμφωνα με τον Santos (2002), οι παράγοντες που είναι εγγενείς με την εργασία, όπως το ενδιαφέρον που παρουσιάζει και η αίσθηση ευθύνης και επίτευξης που παρέχει, φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός και οι προαγωγές. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τους Stemprien & Loeb (2002), η επαγγελματική ικανοποίησή τους φαίνεται να επηρεάζεται ιδιαίτερα από παράγοντες, όπως η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το αίσθημα απογοήτευσης κατά τη διδασκαλία.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά. Τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εξαρτώνται από ορισμένα ατομικά, κοινωνικά, αλλά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear et al., 2000). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δυσαρεστημένοι με ορισμένες

πτυχές της εργασίας τους, όπως οι οικονομικές απολαβές, ο φόρτος εργασίας και ο τρόπος αντιμετώπισής τους από την κοινωνία.

Ο Bashir (2019) πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με το ρόλο του προσανατολισμού της αξίας και των δημογραφικών παραγόντων στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ειδικά σχολεία του Πουντζάμπ. Διαπίστωσε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις διάφορες διαστάσεις του προσανατολισμού της αξίας και της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επίσης, ανέδειξε τη σημαντικότητα των προγνωστικών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με την έρευνα της Kituto (2011), που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ναϊρόμπι, τέσσερις παράγοντες σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: η αμοιβή, η σχολική κουλτούρα, η ηγεσία και η κατάρτιση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αμοιβή των εκπαιδευτικών είχε μικρή επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και ότι η σχολική κουλτούρα (αξίες, δεοντολογία, υποστήριξη στο προσωπικό) είχε μέτρια επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα ότι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τη σχολική ηγεσία είχε σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είχε ελάχιστη επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Ο Abushaira (2012) διεξήγαγε έρευνα αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ιορδανία και διαπίστωσε ότι το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης ήταν μέτριο. Επιπλέον, διερεύνησε την επίδραση ορισμένων δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι όσον αφορά το φύλο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ικανοποίησης των ερωτηθέντων, ενώ το αντίθετο ισχύει όσον αφορά την ηλικία, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας εμφανίστηκαν πιο ικανοποιημένοι από τους νεότερους, όσον αφορά τη στάση τους προς τα άτομα με αναπηρίες, γεγονός που απεικονίζεται στα υψηλότερα επίπεδα υπομονής που επιδεικνύουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους νεότερους. Ωστόσο, όσον αφορά την ομαδική εργασία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πιο ικανοποιημένοι από τους παλαιότερους.

Στην έρευνα των Otanga & Mange (2014) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα, εξετάστηκε η επίδραση ορισμένων δημογραφικών στοιχείων και περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε από τις εργασιακές απαιτήσεις, τους πόρους του σχολείου και τις εργασιακές σχέσεις, αλλά όχι από το μέγεθος της τάξης. Οι εργασιακές απαιτήσεις και οι πόροι του σχολείου αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επίπεδο εκπαίδευσης) δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι, διαφάνηκε ότι οι εργασιακές σχέσεις σχετίζονται περισσότερο με την επαγγελματική ικανοποίηση, ακολουθούν οι πόροι του σχολείου, ενώ οι δημογραφικοί παράγοντες έχουν την μικρότερη επίδραση. Παρόλα αυτά, γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας ανέφεραν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων μελετών (George et al., 2008 · Strydom et al., 2012). Ωστόσο, τα ευρήματα άλλων μελετών κατέδειξαν ότι η έλλειψη τάξεων, επίπλων, εξοπλισμού και άλλων υλικών πόρων σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Dehaloo, 2011).

Οι Zembylas & Papanastasiou (2006) διερεύνησαν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ικανοποίηση που αισθάνονται από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές, την εργασία με τα παιδιά, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, καθώς και από τη δυνατότητα συμβολής στην ανάπτυξη των ατόμων, αλλά και στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας. Παρόμοια ευρήματα έχουν προκύψει από άλλες μελέτες (Evans, 1998 · Dinham & Scott, 2000). Επίσης, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Τζαμάικα (Rodgers-Jenkinson & Chapman, 1990) και της Χιλής (Hean & Garrett, 2001), διαφάνηκε ότι οι προαναφερθέντες παράγοντες αποτελούν σημαντικές πηγές ικανοποίησης από την εργασία τους, όπως επίσης και η προσωπική ανάπτυξη, ο καλός μισθός και οι διακοπές. Ωστόσο, τα κοινωνικά προβλήματα, η κακή συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη ενδιαφέροντος, το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας στα σχολεία, καθώς και οι προοπτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν πηγές δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς.

Οι Strydom et al. (2012) διερευνώντας την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών και των δύο φύλων και διαφορετικών φυλών, που εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής της Νότιας Αφρικής, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα μέτριο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον, διαπίστωσαν διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ διαφορετικών φυλών, αλλά όχι μεταξύ των φύλων. Οι διαφορές των φυλών ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση αποδόθηκαν στο γεγονός ότι οι Αφροαμερικανοί εκπαιδευτικοί εργάζονται κυρίως σε φτωχότερες κοινότητες, όπου οι πόροι είναι λιγοστοί και οι γονείς έχουν λιγότερη συμμετοχή, καθώς έχουν αυξημένες ανάγκες για εργασία. Αυτό το εύρημα αντιστοιχεί με ευρήματα των Castro et al. (2010) και Peltzer et al. (2009). Τέλος, τα έτη υπηρεσίας δε φάνηκε να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Nutsuklo (2015) διεξήγαγε έρευνα αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γκάνα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης εξαιτίας παραγόντων όπως ο μισθός, οι ευκαιρίες για ανάπτυξη, οι συνθήκες εργασίας και το καθεστώς. Η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίησή τους. Ο μισθός, τα έτη υπηρεσίας και ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι επιλέγουν το επάγγελμά τους φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Ο Yavuz (2018) διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Τουρκία σε σχέση με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια, συμφωνώντας με τα ευρήματα άλλων μελετών (Abushaira, 2012 · Stempien & Loeb, 2002 · Strydom et al., 2012 · Yiğit, 2007). Επιπλέον, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης και την ηλικία, ενώ παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τον μισθό, την υποστήριξη από τους συναδέλφους και τον έπαινο από τους διευθυντές. Ωστόσο, οι Shourbagi & Bakkar (2015) και οι Wangari & Orodho (2014) διεξήγαγαν έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικής τους ικανοποίησης ήταν χαμηλά.

Οι Akkas (2017) και Ketheeswaran (2018) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν υψηλή και ότι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης στη μελέτη αυτή, διαφάνηκε υψηλότερο μεταξύ των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς. Ομοίως, οι Filiz (2014), Shourbagi (2015) και Ketheeswaran (2018) κατέδειξαν τις σημαντικές σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του μισθού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Η σημαντικότητα του μισθού εμφανίζεται έντονα σε μελέτες, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επιθυμούν να εγκαταλείψουν την εργασία τους ή δεν επιθυμούν να εργαστούν σε σχολεία όπου η αμοιβή είναι πενιχρή (Baugh & Stone, 1982). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με χαμηλό μισθό αναφέρουν ότι αισθάνονται υποχρεωμένοι να βρουν επιπλέον θέσεις εργασίας, προκειμένου να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους (Stinebrickner, 1998).

Όσον αφορά την υποστήριξη από τους συναδέλφους, διαπιστώνεται ότι αποτελεί έναν από τους κορυφαίους παράγοντες που αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, με εκείνους που τη λαμβάνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Goddard et al., 2010 · Kavutcu, 2016 · Rhodes, et al., 2007). Αντίθετα, για όσους δε λαμβάνουν υποστήριξη από τους συναδέλφους, το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης τείνει να μειώνεται (Little, 1996 · Nias, 1996). Επιπλέον, οι διαφωνίες και οι προστριβές μεταξύ των συναδέλφων είναι ανεπιθύμητες, ειδικά όταν συμβαίνουν στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου διακρίνεται ακόμα μεγαλύτερος κίνδυνος για το σχολείο (Sharma & Jyoti, 2009). Όσον αφορά τη διαχείριση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη από τους διευθυντές τείνουν να έχουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης (Shourbagi & Bakkar, 2015 · Wangari & Orodho, 2014), ενώ αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται αρνητικά όταν δεν υπάρχει υποστήριξη από τους διευθυντές (Little, 1996 · Nias, 1996).

Οι Rhodes et al. (2004) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι για την επίτευξη υψηλών επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρειάζονται καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων και δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους. Αντίθετα, παράγοντες που μειώνουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ο φόρτος εργασίας, ο



αυξημένος χρόνος που δαπανούν σε διοικητικά θέματα του σχολείου, η δυσκολία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς.

Οι Eliophotou-Menon et al. (2008) διερευνώντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Κύπρου, διένειμαν σχετικό ερωτηματολόγιο σε δασκάλους παιδικών σταθμών και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα αυτή διαπίστωσαν ότι τέσσερις παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: α) το φύλο, με τους άνδρες να εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, β) η βαθμίδα εργασίας, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, γ) το σχολικό κλίμα και δ) η επίτευξη των επαγγελματικών στόχων των εκπαιδευτικών, με αυτούς που θεωρούν ότι τους έχουν επιτύχει να αναφέρουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη, τα εκπαιδευτικά προσόντα, οι ευκαιρίες για ηγεσία στο σχολείο και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δε διαφάνηκαν να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών που διενεργήθηκαν στον ελληνικό χώρο σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών κατέδειξε ότι το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό.

Αναλυτικότερα, οι Σταυρόπουλος & Τασιά (2019) εξέτασαν τη συμβολή του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε θετική συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης εξυπηρετικής ηγεσίας του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, συμφωνώντας με τα ευρήματα ελληνικών και ξένων ερευνών σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Γεωργολόπουλος, 2017 · Chambliss, 2013). Ο Koustelios (2001) εξέτασε το επίπεδο ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τη σχέση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών τους και ορισμένων πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις σχέσεις με τους προϊσταμένους τους και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, ήταν δυσαρεστημένοι από την αμοιβή και τις ευκαιρίες ανέλιξης.

Οι Kouli et al. (2015) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εξετάστηκαν από τους Platsidou & Agaliotis (2008). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας εξέφρασαν μεγάλη ικανοποίηση σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, την δουλειά, τον επιβλέποντα και τον οργανισμό ως σύνολο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μέτρια ικανοποίηση όσον αφορά την αμοιβή και την ανέλιξη. Παρόμοιες τάσεις έχουν αναφερθεί και σε άλλες μελέτες (Dinham & Scott, 2000 · Koustelios, 2001 · Tsigilis et al., 2006).

Ωστόσο, οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης εμφάνισαν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, όσον αφορά τον μισθό τους και τη δυνατότητα ανέλιξής τους. Αναφορικά με τη χαμηλή ικανοποίηση από τον μισθό των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, οι ερευνητές δήλωσαν ότι αυτό προέκυψε από την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι ο πρόσθετος ετήσιος μισθός τους δεν ήταν ανάλογος με τις πρόσθετες απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις της εργασίας τους, σε σύγκριση με εκείνες της γενικής εκπαίδευσης (Platsidou & Agaliotis, 2008). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην ειδική εκπαίδευση ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους, τις συνθήκες εργασίας και τις σχέσεις με τον επιβλέποντα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη γενική εκπαίδευση, εύρημα που συμφωνεί με άλλες παρόμοιες μελέτες (Μόττη-Στεφανίδη, 2000 · Platsidou & Agaliotis, 2008).

Ο Κάντας (1992) διερευνώντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το επάγγελμα και τη φύση της εργασίας τους, καθώς και τις σχέσεις που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Αντίθετα, οι κύριες πηγές της δυσαρέσκειάς τους εντοπίζονται στις οικονομικές απολαβές και στις προοπτικές προσωπικής ανάπτυξης που συνδέονται με το επάγγελμά τους. Ο Δημητρόπουλος (1998) διερεύνησε την ικανοποίηση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που συμβάλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά, η αναγνώριση προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου, ο βαθμός

ανεξαρτησίας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού. Μικρότερο ρόλο φάνηκε να διαδραματίζει η σχετική έλλειψη ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι Stringari et al. (2019) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων επαγγελματιών που παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά με αναπηρίες (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών). Τα αποτελέσματα, όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν πολύ ικανοποιημένοι από την ίδια την δουλειά, μέτρια ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, την εποπτεία και όλον τον οργανισμό και λιγότερο ικανοποιημένοι από την ανέλιξη και τον μισθό. Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άνδρες, σχετικά με τις συνθήκες εργασίας. Επιπλέον, όσον αφορά την ηλικία, οι συμμετέχοντες που ήταν 30 ετών ή νεότεροι ήταν σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από την εποπτεία από όσους ήταν άνω των 30 ετών. Όσον αφορά την εργασιακή εμπειρία, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ εκείνων που εργάζονταν για λιγότερα από έξι χρόνια και εκείνων που εργάζονταν για έξι χρόνια ή περισσότερο.

Η Παπαναούμ (2003) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίησή τους συνολικά, αλλά και σε σχέση με ορισμένες όψεις του επαγγέλματός τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, και ιδιαίτερος οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, υψηλό βαθμό ικανοποίησης ανέφεραν οι άνδρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 18 έτη υπηρεσίας. Διαφάνηκε ότι παράγοντες όπως η ικανοποίηση προσωπικών προσδοκιών, η επαφή με τους μαθητές και οι καλές εργασιακές συνθήκες συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι άσχημες συνθήκες εργασίας και οι διάφορες κρίσεις μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας (2003) διερεύνησαν το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωσή της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλούς βαθμούς σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες που συμβάλουν σε αυτή είναι η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, από την κοινωνική υπόσταση του παιδαγωγικού επαγγέλματος και την ελεύθερη επιλογή του τρόπου εργασίας.

Αντίθετα, οι εξωτερικοί σε σχέση με την εργασία παράγοντες, όπως είναι ο μισθός, δεν είχαν σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η Γραμματικού (2016) διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, η διοικητική οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή, ο αύλειος χώρος και οι εσωτερικοί χώροι του σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς όπως η αξιολόγηση, οι ελλείψεις ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και εξέλιξης, οι ελλείψεις υποδομές και τα ελάχιστα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται.

Στην έρευνα της Χατζηδημητρίου (2011) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ίδια την εργασία τους και ύστερα από τις συνθήκες εργασίας και τις οικονομικές απολαβές. Σύμφωνα με τους δείκτες ικανοποίησης/δυσαρέσκειας που εφαρμόστηκαν, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συμβάλει θετικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, ενώ μικρή επίδραση ασκούν οι άσχημες συνθήκες εργασίας, τα ανακόλουθα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικά εγχειρίδια και η εποπτεία. Αντίθετα, μεγάλη δυσαρέσκεια προκαλεί η έλλειψη ευθύνης για τη διδασκαλία, ενώ δε φαίνεται να δυσαρεστούν τον εκπαιδευτικό οι σχετικές με τη διδασκαλία προτάσεις των συναδέλφων ή η αξιολόγησή του από τη διοίκηση με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας του.

## **2.2. Ορισμοί των εννοιών άγχος και επαγγελματικό άγχος**

Ο όρος «άγχος» προέρχεται από το αρχαίο ρήμα ἄγχω, που σημαίνει σφίγγω ή πνίγω και εντοπίζεται ως έννοια το 1600, αν και με διαφορετικό νόημα από αυτό που έχει σήμερα. Κατά τη διάρκεια του 17ου αιώνα, το άγχος αναφέρεται σε αντιξοότητες ή κακουχίες, ενώ τον 18ο και 19ο αιώνα το άγχος αναφέρεται στη δύναμη ή την πίεση που ασκείται σε ένα αντικείμενο ή στον εγκέφαλο ενός ατόμου. Η επιστήμη υιοθέτησε τον τελευταίο ορισμό και έκτοτε ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως (Hatti et al., 2016).

Σύμφωνα με τον Spielberg (1972), το άγχος αποτελεί μία συναισθηματική κατάσταση, που είναι δυσάρεστη και συνοδεύεται από συναισθήματα έντασης, ανησυχίας, φόβου και έντονη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Τα συναισθήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως υποκειμενικά (Spielberger, 1972). Ο ορισμός του άγχους που χρησιμοποιείται συχνότερα είναι αυτός του Lazarus (1993), σύμφωνα με τον οποίο το άγχος δημιουργείται μέσω των διαδικασιών αλληλεπίδρασης των ατόμων και του περιβάλλοντός τους. Έτσι, στην περίπτωση που ένα άτομο αισθάνεται ανεπαρκές να αντεπεξέλθει στις συγκεκριμένες απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, τότε αρχίζει να βιώνει έντονο άγχος.

Επιπρόσθετα, το άγχος παρουσιάζεται ως σύνθετο συναίσθημα που εμφανίζεται στην πορεία της ανάπτυξης του ανθρώπου και δε συνιστά σοβαρή ή σαφή απειλή για τη ζωή. Το άγχος αποτελεί απαραίτητο και ωφέλιμο στοιχείο της προσωπικότητας, καθώς συντελεί στην εξέλιξη των πνευματικών και σωματικών επιδόσεων, εφόσον βέβαια δεν ξεπερνάει τα όρια (Barlow, 2000). Κάθε άτομο χρειάζεται μέτριο άγχος για να είναι σε εγρήγορση και να είναι ικανό να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μια οργάνωση (Layne, 2004). Ωστόσο, η παρατεταμένη και συνεχής καταπόνηση του ατόμου, λόγω του άγχους, προκαλεί απειλή για την υγεία, η οποία επιφέρει πολλές σωματικές και ψυχικές ασθένειες (Hatti et. al., 2016).

Το άγχος διακρίνεται σε δύο μορφές: α) το δυσλειτουργικό άγχος (distress), στην περίπτωση που προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευσης, ανεπάρκειας, θυμού) τα οποία εμποδίζουν το άτομο να συνεχίσει τη δράση του και β) το δημιουργικό άγχος (eustress), στην περίπτωση που κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για την επίτευξη των στόχων του (Σμιτζή-Δέλλα, 2012).

Μία μορφή του άγχους αποτελεί το επαγγελματικό άγχος, το οποίο είναι συνυφασμένο με μία εποχή με έντονους και γρήγορους ρυθμούς, κατά την οποία η εργασία αποτελεί πολύτιμο αγαθό. Τα τελευταία χρόνια, η έννοια του άγχους που πηγάζει από την επαγγελματική και εργασιακή ζωή του ατόμου συναντάται στη βιβλιογραφία με όρους όπως: α) occupational stress, που αφορά το άγχος που πηγάζει από την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, β) work-related stress, που αναφέρεται στο άγχος που πηγάζει από την εργασία του ατόμου γενικότερα, γ) job stress, δηλαδή το άγχος που έχει αφετηρία τη συγκεκριμένη εργασιακή θέση στην οποία βρίσκεται το άτομο και δ) organizational stress, που αναφέρεται στο άγχος που βιώνει το άτομο το οποίο εργάζεται σε έναν οργανισμό (Κουδιγκέλη, 2017).

Το επαγγελματικό άγχος, λοιπόν, ορίζεται ως η πίεση που δέχεται κάποιος στον επαγγελματικό του χώρο και εμφανίζεται κάθε φορά που το άτομο καταβάλλει προσπάθεια προσαρμογής σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, στο οποίο ενυπάρχουν άσχημες εργασιακές συνθήκες (Michailidis & Asimenos, 2002). Επίσης, ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία συγκεντρώνονται πολλές αγχογόνες συνθήκες σχετικές με το επαγγελματικό περιβάλλον ή εναλλακτικά, ως το άγχος που σχετίζεται με μία συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Ross & Altmaier, 1994).

Σύμφωνα με τους Hatti et. al. (2016), το επαγγελματικό άγχος ορίζεται ως οι βλαβερές, σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που συμβαίνουν όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δεν αντιστοιχούν με τις δυνατότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζομένου. Εκδηλώνεται με ποικίλο τρόπο, όπως εξάντληση, άγχος, κατάθλιψη, ευερεθιστότητα, θυμό και/ή κατάχρηση ουσιών, επηρεάζοντας έτσι την προσωπική, διαπροσωπική και κοινωνική ευημερία ενός ατόμου, δηλαδή εν γένει την ποιότητα ζωής του. Η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους θεωρείται δύσκολη, καθώς συνήθως εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων που είτε βρίσκονται, είτε όχι υπό τον έλεγχο ενός ατόμου (Cydulka, 1989).

Ως πηγές επαγγελματικού άγχους αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με την υπερβολικά πολλή ή λίγη εργασία, τους γρήγορους ρυθμούς, την ευθύνη λήψης σημαντικών αποφάσεων, τις χρονικές προθεσμίες. Επιπροσθέτως, αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με την ανησυχία για ενδεχόμενη αποτυχία, τις άσχημες εργασιακές σχέσεις, τη δυσανάλογη σχέση της εργασίας και των απολαβών, την έλλειψη κυριαρχίας, το αντικείμενο της εργασίας, τη ρουτίνα και το περίεργο ωράριο (McKenna, 2000). Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων, η έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η μη αναγνώριση του επιπρόσθετου προσφερόμενου έργου τους και η έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματός τους (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Επιπλέον, προκειμένου να κατανοηθούν τα αίτια του επαγγελματικού άγχους, οι παράγοντες που το προκαλούν κατατάσσονται σε τρεις ομάδες, οι οποίες περιλαμβάνουν παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον, τον οργανισμό και το ίδιο το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον είναι η οικονομική-πολιτική αβεβαιότητα και η ανασφάλεια σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι παράγοντες που αφορούν τον οργανισμό-εργασιακό χώρο, είναι οι απαιτήσεις της εργασίας και του συγκεκριμένου επαγγελματικού ρόλου,

καθώς και η δομή του οργανισμού. Οι παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο είναι η οικογενειακή και η προσωπική ζωή, η οικονομική κατάσταση και τα στοιχεία προσωπικότητας του ατόμου (Robbins, 2001).

Μία ακόμα κατηγοριοποίηση των αιτιών του επαγγελματικού άγχους αποτελεί η διάκριση σε αίτια που πηγάζουν από την εργασία (οι συνθήκες εργασίας, το επαγγελματικό πρόγραμμα, ο φόρτος εργασίας) και σε αίτια που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο (τα αγχογόνα γεγονότα της ζωής, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου) (Cooper & Robertson, 1995).

Οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους επηρεάζουν έντονα το άτομο και μπορεί να εκδηλώνονται με τη μορφή έντονου φόβου, έντασης, αυξημένης δραστηριότητας, συμπεριφορικής διέγερσης και αυξημένης διεγερσιμότητας του συμπαθητικού συστήματος. Επίσης, το άτομο μπορεί να αισθάνεται κίνδυνο, απειλή, αβεβαιότητα και να βρίσκεται σε υπερεγρήγορση (Κλεφτάρας, 1998). Οι παραπάνω συνέπειες γίνονται αντιληπτές σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας του ατόμου και μπορούν να εμφανίζονται ως κακή διάθεση, ως σωματικό σύμπτωμα ή ακόμη και ως συνδυασμός συμπτωμάτων (Μπουλουγούρης, 1998).

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν συνδέσει το άγχος με πολλές ασθένειες, όπως το έλκος, την υψηλή αρτηριακή πίεση, τους πονοκεφάλους, τις ημικρανίες, το άσθμα, τις δερματολογικές παθήσεις, τις αλλεργίες, την κατάθλιψη, τις κρίσεις πανικού, τη ρευματοειδή αρθρίτιδα, την καρδιακή προσβολή, τον καρκίνο (Αντωνίου, 2006), αλλά και με πρόωρες γεννήσεις και μεταδοτικές ασθένειες (Cohen & Williamson, 1991). Επιπλέον, το επαγγελματικό άγχος συνδέεται με τη μείωση της αντιληπτικής ικανότητας, της ταχύτητας αντιδράσεων και της μνήμης, όπως επίσης και με την αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reason, 1998), με την αποκορύφωση του επαγγελματικού άγχους να οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Μαρούδας, 2012).

### **2.2.1. Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών**

Το επαγγελματικό άγχος, και ειδικότερα αυτό των εκπαιδευτικών, άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της επίδρασης του επαγγελματικού άγχους στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας παράλληλα στην εξεύρεση στρατηγικών αποτελεσματικής διαχείρισης και αντιμετώπισής του.

Σύμφωνα με έρευνες το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν μέτριο ή υψηλό άγχος και μπορεί να βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, αγγίζει το 33% στη Βρετανία και το 56% στην Αμερική (Travers & Cooper, 1996). Σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν υψηλότερο άγχος από ότι άλλες επαγγελματικές ομάδες, αλλά και σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό (Belcastro & Hays, 1984 · Hodge et al., 1994). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, κυμαίνονται από 30-90% (Travers & Cooper, 1996). Ωστόσο, στη μελέτη των Feitler & Tokar (1982) διαπιστώθηκε ότι μόνο το 16% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν τη δουλειά τους «πολύ αγχωτική» ή «πάρα πολύ αγχωτική».

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, διαφάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους (Antonίου et al., 2006 · Χαραλάμπους, 2012). Όσον αφορά τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, τα πορίσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα, με αρκετές έρευνες να υποστηρίζουν ότι εντοπίζονται κατά κύριο λόγο εκτός της σχολικής αίθουσας (Δαβράζος, 2015 · Μούζουρα, 2005), ενώ άλλες να υποστηρίζουν ότι εντοπίζονται εντός της σχολικής αίθουσας ή για λόγους σχετικούς με τη λειτουργία του οργανισμού (Antonίου et al., 2006 · Kokkinos, 2007). Μια πιθανή ερμηνεία της διάστασης αυτής, κατά τον Kyriacou (2001), είναι ότι το άγχος που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικό και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των αγχογόνων πηγών, των συνθηκών και της προσωπικότητάς του.

Στην έρευνα των Λεονταρή κ.ά. (1997), που διεξήχθη στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφάνηκε ότι μόνο ένα ποσοστό 15% των συμμετεχόντων θεωρούσε τη δουλειά του πολύ αγχωτική. Σε συμφωνία με το εύρημα αυτό, βρίσκεται η έρευνα του Κάντα (1996) σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, όπου μόνο το 17% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και το 25% των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ και ως προς την προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση, οι αντίστοιχες τιμές κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα.

Σύμφωνα με τους Kokkinos & Davazoglou (2009), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος, τις αντιλαμβανόμενες πηγές του και την επίδραση



δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων σε αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δουλειά τους μέτρια αγχωτική. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή του ειδικού προγράμματος σπουδών και η κοινωνική-ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες για το εργασιακό άγχος, με σημαντικότερο το πρώτο.

Οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια δυτικής Θεσσαλονίκης. Βάσει των ευρημάτων διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους, με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άνδρες, στους περισσότερους αγχογόνους παράγοντες που το προκαλούν (θέματα σχετικά με το φόρτο εργασίας, τις χρονικές προθεσμίες, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, τον οργανισμό και τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο). Ωστόσο, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου όσον αφορά την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων ερευνών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014 · Antoniou et al., 2013 · Μούζουρα, 2005). Όσον αφορά την ηλικία, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, εύρημα που επιβεβαιώνει ορισμένες έρευνες (Cheveney et al., 2008 · Whitehead, 2001), ενώ διαφοροποιείται από άλλες (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες του επαγγελματικού άγχους, εύρημα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Pierce & Molloy, 1990).

### **2.3. Δευτερεύον τραυματικό άγχος**

Ο τομέας της τραυματολογίας και οι έννοιες «τραύμα» και «τραυματικό άγχος» αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια. Η έρευνα είχε εστιάσει αρχικά στις αντιδράσεις και τα συμπτώματα του πρωταρχικού θύματος ενός τραυματικού γεγονότος. Ωστόσο, περαιτέρω μελέτες ανακάλυψαν ότι τα άτομα που βοηθούν και αλληλεπιδρούν με το πρωταρχικό θύμα εκτίθενται, επίσης, στον κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων τραυματικού άγχους (Joison, 1992 · Figley, 1993 · Schauben & Frazier, 1995 · MacCann & Pearlman, 1995). Η ιστορία του πρωταρχικού θύματος και τα αποδεικτικά στοιχεία του τραυματικού γεγονότος μπορούν να δημιουργήσουν νέα θύματα ακόμη και πολύ καιρό μετά το τέλος του γεγονότος. Ο όρος «κόπωση μέσα από τη συμπόνια» ήταν η πρώτη έννοια που χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την

εμπειρία των ιατρών, όταν εκτίθενται σε τραύμα στην εργασία τους (Joinson, 1992). Αργότερα, ο όρος γενικεύτηκε για να περιγράψει τις επιπτώσεις της παρατεταμένης έκθεσης στον ανθρώπινο πόνο και στο τραύμα. Ενώ το κύριο θύμα ενός τραυματικού γεγονότος μπορεί να αντιμετωπίσει μετατραυματικό άγχος, τα μέλη της οικογένειας και οι φροντιστές του, που είναι έμμεσα εκτεθειμένοι στο τραυματικό περιστατικό, κινδυνεύουν να εμφανίσουν δευτερεύον τραυματικό άγχος (Crumpei & Dafinoiu, 2012).

Σύμφωνα με τους Borntrager et al. (2012), το δευτερεύον τραυματικό άγχος δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν στο σχολικό προσωπικό 6 σχολείων στις βορειοδυτικές ΗΠΑ, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πολύ υψηλά επίπεδα δευτερεύοντος τραυματικού άγχους και μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού στο δευτερεύον τραυματικό άγχος και εκμάθησης στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισής του. Οι Galek et al. (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησαν για την επαγγελματική εξουθένωση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την κοινωνική υποστήριξη, διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των ετών που εργάστηκαν οι εργαζόμενοι στην ίδια θέση απασχόλησης συσχετίστηκε θετικά με την εξουθένωση, αλλά όχι με το δευτερεύον τραυματικό άγχος. Το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αλλά όχι η εξουθένωση, συσχετίστηκε θετικά με τον αριθμό των ωρών που δαπανούσαν ανά εβδομάδα για την παροχή συμβουλών στους ασθενείς που είχαν τραυματική εμπειρία. Τέλος, η κοινωνική υποστήριξη συσχετίστηκε αρνητικά με την εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος. Ειδικότερα, οι θεραπευτές και οι σύμβουλοι είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν συμπτώματα δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, όσο περισσότερο συνεργάζονται με θύματα τραυματικών γεγονότων (Chrestman, 1999 · Kassam-Adams, 1999 · Schauben & Frazier, 1995).

Συγκεκριμένα, ο Kassam-Adams (1999) διαπίστωσε ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος συνδέεται άμεσα με τον αριθμό ωρών που ο θεραπευτής συμβουλεύει θύματα τραυματικών γεγονότων και όχι με τον αριθμό ωρών που συμβουλεύει άλλους πελάτες. Ωστόσο, οι MacCann & Pearlman (1995) διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των ετών που εργάστηκαν ως θεραπευτές τραύματος συσχετίζεται θετικά με τα συμπτώματα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, όμως μόνο μεταξύ των θεραπευτών που είχαν προσωπική ιστορία τραύματος. Οι Baird και Jenkins (2003) δε διαπίστωσαν καμία συσχέτιση μεταξύ των ωρών εβδομαδιαίας

συμβουλευτικής τραυματιών ή του αριθμού των πελατών τραύματος που συμβουλεύουν ανά εβδομάδα και του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους. Άλλες έρευνες για την εξέταση αυτής της σχέσης ανέφεραν ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος μπορεί να είναι αντίστροφο (Chrestman, 1999) ή να μη σχετίζεται με τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας (Boscarino et al., 2004), με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία για την πρόβλεψη της μεταξύ τους σχέσης.

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι έρευνες που διεξήχθησαν για τη διερεύνηση του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, είναι περιορισμένες. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την έρευνα της Βούρδα (2011), το δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι χαμηλό, εύρημα που επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Αλβανού (2014), Ανδρεάδου (2014) και Christodoulou et al. (2014).

Επιπρόσθετα, η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στο δευτερεύον τραυματικό άγχος, δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς. Οι Lerias & Byrne (2003), πραγματοποίησαν βιβλιογραφική έρευνα και συνόψισαν τα σχετικά ευρήματα, όπου διαφάνηκε ότι οι γυναίκες και οι νεότεροι εργαζόμενοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν σημάδια δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, ενώ τα άτομα υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης έχουν λιγότερες πιθανότητες να το εμφανίσουν. Άλλες έρευνες επικεντρώθηκαν στους τρόπους με τους οποίους οι οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους (Bell et al., 2003). Οι τρόποι αυτοί περιλαμβάνουν την παροχή ασφαλούς περιβάλλοντος και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η Reidy (2019) αναφέρεται στην κόπωση από τη συμπόνια, εξηγώντας τον όρο, αναφέροντας τα σημάδια και συμπτώματά της, καθώς και προτάσεις για την αντιμετώπισή της. Επιπλέον, αναφέρεται στις έννοιες του έμμεσου τραύματος και της αυτοφροντίδας. Επίσης, ο Steele (2019) προσφέρει συμβουλές για τη μείωση του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, για τους κλινικούς ιατρούς και τους οργανισμούς που επιδιώκουν να ενισχύσουν την παρηγορητική φροντίδα. Οι Pehlivan & Güner (2017) αναφέρονται στην έννοια της κόπωσης από τη συμπόνια, στον ορισμό της από άλλους ερευνητές και τα μοντέλα τους.

### 2.3.1. Ορισμοί του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους

Το δευτερεύον τραυματικό άγχος είναι μια σύνθετη κατάσταση κόπωσης και δυσλειτουργίας, στην οποία οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν τη συναισθηματική ένταση και το βάρος των ίδιων των θυμάτων (Figley, 1995). Τα συμπτώματα είναι συνήθως ταχεία στην έναρξη, σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο συμβάν και μπορούν να εμφανιστούν σε γνωσιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό, πνευματικό, σωματικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ο Figley (1993) δηλώνει ότι τα συμπτώματα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους είναι πανομοιότυπα με αυτά της πρωτοπαθούς διαταραχής μετατραυματικού άγχους, δηλαδή επανεμφάνιση του τραυματικού γεγονότος, ενοχλητικές σκέψεις, αποφυγή υπενθυμίσεων του γεγονότος, διέγερση, ευερεθιστότητα, απώλεια ελπίδας, γενικευμένο άγχος. Επιπλέον, η διαταραχή μετατραυματικού άγχους μπορεί να διαγνωστεί σε άτομα που αντιμετωπίζουν απειλή της ακεραιότητας του δικού τους σώματος ή άλλου.

Η Stamm (2010) αναφέρει ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος σχετίζεται με το έμμεσο τραύμα (Pearlman & Saakvitne, 1995) και εμφανίζεται σε εργαζόμενους που έρχονται σε επαφή με άτομα που επιβίωσαν από ένα εξαιρετικά τραυματικό ή αγχογόνο γεγονός. Τα συμπτώματα, μεταξύ άλλων, μπορεί να είναι δυσκολίες ύπνου με φοβικές αντιδράσεις, εισβολή τραυματικών εικόνων και αποφυγή ερεθισμάτων που θυμίζουν το γεγονός. Ο Figley (1995) ορίζει το τραυματικό αυτό άγχος ως το αποτέλεσμα των φυσικών και επακόλουθων συμπεριφορών και συναισθημάτων, που πηγάζουν από τη γνώση ενός τραυματικού γεγονότος, που βιώνει ένας σημαντικός άλλος ή από τη βοήθεια προς ένα άτομο που υποφέρει. Οι Jenkins & Baird (2002) ορίζουν το δευτερεύον τραυματικό άγχος ως την αντίδραση στις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας όσων παρέχουν ανθρωπιστικές υπηρεσίες.

Το δευτερεύον τραυματικό άγχος εμφανίζεται σε ένα σύστημα δύο ανθρώπων, όπου ο ένας έχει βιώσει κάποιο τραυματικό γεγονός και ο δεύτερος επιθυμεί να τον βοηθήσει. Έτσι, η οικογένεια και οι φίλοι είναι εξίσου ευάλωτοι στα συμπτώματα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους με όσους εργάζονται με άτομα που έχουν βιώσει κάποιο τραυματικό γεγονός (Cornille & Meyers, 1999). Ωστόσο, η επίδραση της κατάστασης ενός άλλου στο θεραπευτή-φροντιστή, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από το πόσο ευάλωτος είναι ο ίδιος (Prichard, 1998).

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, υπάρχουν τρεις αποδεκτοί όροι για να περιγράψουν τα αρνητικά αποτελέσματα της παρατεταμένης έκθεσης στο τραύμα άλλου. Πρόκειται για τους όρους «κόπωση από τη συμπόνια» (Figley, 1995),

«δευτερεύον τραυματικό άγχος» (Stamm, 1995) και «έμμεσο τραύμα» (Pearlman & Saakvitne, 1995). Υπάρχουν λεπτές αποχρώσεις μεταξύ των όρων, αλλά δεν υπάρχει καμία ακριβής οριοθέτηση μεταξύ τους για να διαφανεί ότι διαφέρουν πραγματικά. Τα ονόματα αυτά αντιπροσωπεύουν τρεις συγκλίνουσες γραμμές αποδεικτικών στοιχείων που παρήγαγαν τρία διαφορετικά ονόματα εννοιών. Πραγματοποιήθηκαν ορισμένες εργασίες (Baird & Kracen, 2006) αποτυγχάνοντας ωστόσο, να προσδιορίσουν τις πραγματικές διαφορές μεταξύ των εννοιών που παρουσιάζονται κάτω από κάθε όνομα.

### **2.3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

Το μοντέλο του Figley (2002) που προβλέπει την κόπωση από τη συμπόνια (όρος που χρησιμοποιεί ο ίδιος για το δευτερεύον τραυματικό άγχος), περιλαμβάνει δέκα μεταβλητές σχετικά με τις αιτίες, την πρόληψη και την αντιμετώπισή της. Η ικανότητα ενσυναίσθησης, το ενδιαφέρον που προκαλεί η ενσυναίσθηση για τα άτομα που έχουν ανάγκη και η άμεση έκθεση στα άτομα αυτά αποτελούν τρεις μεταβλητές που συνιστούν την ανταπόκριση με βάση την ενσυναίσθηση. Το επόμενο στάδιο είναι το συμπονετικό άγχος, το οποίο μπορεί να τεθεί υπό έλεγχο μέσω δύο βασικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Η πρώτη στρατηγική είναι η αίσθηση της επαγγελματικής επιτυχίας, που αναφέρεται στο βαθμό που ο θεραπευτής νιώθει ικανοποιημένος με τις προσπάθειές του να βοηθήσει τον πελάτη. Η δεύτερη στρατηγική είναι η απαγκίστρωση, που αναφέρεται στην ικανότητα του θεραπευτή να απομακρύνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του από τον πελάτη. Εάν το συμπονετικό άγχος δεν αντιμετωπιστεί σωστά, τότε μεγαλώνει ο κίνδυνος εμφάνισης της κόπωσης από τη συμπόνια, στην αύξηση της οποίας συμβάλλουν η εκτεταμένη έκθεση στο τραύμα, οι τραυματικές αναμνήσεις και τα απρόοπτα γεγονότα της ζωής (Figley, 2002).

Η Stamm (2010), όπως προαναφέρθηκε, διακρίνει δύο πτυχές της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των επαγγελματιών που παρέχουν βοήθεια: τη θετική πτυχή, που είναι η ικανοποίηση από τη συμπόνια και την αρνητική πτυχή, που είναι η κόπωση από τη συμπόνια. Η κόπωση από τη συμπόνια έχει ως επακόλουθα το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, οι Pehlivan & Güner (2017), προτείνουν ένα εναλλακτικό μοντέλο για την αναπτυξιακή διαδικασία της κόπωσης από τη συμπόνια. Ειδικότερα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η παρατεταμένη έκθεση ενός επαγγελματία παροχής βοήθειας στο τραύμα

ενός άλλου, οδηγεί σε δευτερεύον τραυματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση και στα συνακόλουθα συμπτώματά τους (λ.χ. φοβικές αντιδράσεις, σωματική, συναισθηματική και πνευματική εξουθένωση). Έτσι, η κόπωση από τη συμπίνα προκύπτει ως αποτέλεσμα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και εκδηλώνεται με μειωμένη ενέργεια, ικανότητα φροντίδας και ενσυναίσθηση του επαγγελματία βοηθού, ως προς το άτομο που υποστηρίζει.

### **2.3.3. Συμπτώματα και συνέπειες του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

Τα συμπτώματα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους είναι σχεδόν ταυτόσημα με εκείνα της διαταραχής μετατραυματικού άγχους (post-traumatic stress disorder), με τη διαφορά ότι η έμμεση έκθεση του ατόμου στο τραυματικό γεγονός συνδέεται με τα συμπτώματα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, ενώ η άμεση σχετίζεται με τα συμπτώματα του μετατραυματικού άγχους. Τα συμπτώματα του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους συχνά αποσυνδέονται από τις πραγματικές τους αιτίες και προκαλούνται από άλλες εμπειρίες (Figley, 2002). Συνήθως, έχουν απότομη έναρξη και συνδέονται με ένα συγκεκριμένο γεγονός. Τέτοια συμπτώματα μπορεί να είναι ο φόβος, η δυσκολία στον ύπνο, ή η αποφυγή πραγμάτων που θυμίζουν το γεγονός (Stamm, 2009). Επίσης, αναφέρονται αισθήματα απελπισίας, μοναξιάς, άγχους, κατάθλιψης (Conrad & Kellar-Guenther, 2006), σύγχυσης και απομόνωσης από τους άλλους (Figley, 2002). Τα υψηλά επίπεδα δευτερεύοντος τραυματικού άγχους σχετίζονται με υψηλή επαγγελματική εξουθένωση και χαμηλή ψυχολογική ευεξία, ενώ τόσο το δευτερεύον τραυματικό άγχος, όσο και η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζονται με ψυχολογικά προβλήματα (Adams et al., 2008).

Ο Figley (1995) περιγράφει τρεις κατηγορίες συμπτωμάτων που εμφανίζουν οι εργαζόμενοι με δευτερεύον τραυματικό άγχος: α) αναβίωση τραυματικού γεγονότος που έζησε το άτομο που υποστηρίζουν, β) αίσθηση μουδιάσματος στη σκέψη του τραυματικού γεγονότος και αποφυγή της ανάμνησής του, γ) εμφάνιση έντονης διέγερσης, όπως διαταραχές ύπνου, δυσκολία στη συγκέντρωση, εύκολο ξάφνιασμα, αισθήματα ταραχής ή ευερεθιστότητας (Jenkins & Baird, 2002).

Οι επιδράσεις του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους βιώνονται σε τρία στάδια σύμφωνα με τους Kees & Lashwood (1996): α) το αρχικό στάδιο, όπου το άτομο εκδηλώνει έκπληξη ή αγωνία, εξαιτίας της ανοικειότητάς του με την

κατάσταση, β) το δεύτερο στάδιο, όπου το άτομο είναι συνεχώς σε επαγρύπνηση ώστε να αντιμετωπίσει την κατάσταση και αν η κατάσταση συνεχιστεί ακολουθεί, γ) το στάδιο της εξάντλησης, όπου η ενέργεια του ατόμου εξαντλείται και τη θέση της παίρνει η κόπωση. Επίσης, οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν τρεις τρόπους απόκρισης στο άγχος: α) το να αγνοεί το άτομο τους αγχογόνους παράγοντες, β) το να αντιμάχεται το άτομο τους αγχογόνους παράγοντες και γ) το να προσπαθεί να ξεφύγει από το άγχος. Σύμφωνα με τους Kees & Lashwood (1996), το προσωπικό του σχολείου κατατάσσεται στην πρώτη γραμμή εμφάνισης δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, λόγω της μακροχρόνιας συμπόνιας για τους αγχογόνους παράγοντες που βιώνουν οι μαθητές.

#### **2.3.4. Στρατηγικές πρόληψης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

Η έρευνα των Köveroná & Ráczoná (2017) υποδεικνύει ότι είναι δυνατόν να αυξηθεί το επίπεδο ικανοποίησης από τη συμπόνια και να μειωθεί το επίπεδο κόπωσης από τη συμπόνια (δευτερεύον τραυματικό άγχος και εξουθένωση), μεταξύ των επαγγελματιών βοήθειας, μέσω της άσκησής τους σε δραστηριότητες αυτοφροντίδας (Alkema et al., 2008 · Bloomquist et al., 2015 · Killian, 2008 · Lawson & Myers, 2011). Η αυτοφροντίδα ορίζεται ως μια σειρά από σκόπιμα βήματα που σχετίζονται με τη φροντίδα για σωματική, πνευματική και συναισθηματική υγεία. Οι στρατηγικές αυτοφροντίδας βοηθούν στη βελτίωση της σωματικής υγείας, της συναισθηματικής ευεξίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας των επαγγελματιών παροχής βοήθειας (Cox & Steiner, 2013). Στρατηγικές αυτοφροντίδας αποτελούν η ενημέρωση, ο χρόνος με την οικογένεια και τους φίλους, η άσκηση, η πνευματικότητα, η αίσθηση του χιούμορ, η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και η ανάδειξη θετικών εμπειριών (Killian, 2008 · Lawson & Myers, 2011).

#### **2.3.5. Στρατηγικές αντιμετώπισης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

Όσο πιο γρήγορα αντιληφθεί το άτομο ότι βιώνει δευτερεύον τραυματικό άγχος, τόσο πιο γρήγορα μπορεί να δράσει για να το αντιμετωπίσει και να θεραπευτεί. Μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που προτείνονται είναι η απευαισθητοποίηση απέναντι στους τραυματικούς αγχογόνους παράγοντες. Η συγκεκριμένη μέθοδος, με την ελαχιστοποίηση του βαθμού δυσφορίας και την

μεγιστοποίηση της έκθεσης στα αγχογόνα ερεθίσματα, στοχεύει στη μείωση ή την εξάλειψη των ανεπιθύμητων συναισθηματικών αντιδράσεων (Reidy, 2019).

Άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης που προτείνονται αφορούν τη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική υπόσταση του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές που επικεντρώνονται στον κατάλληλο ύπνο, την άσκηση, τη διατροφή και την απελευθέρωση της μυϊκής έντασης, αφορούν τη σωματική του υπόσταση. Οι στρατηγικές που περιλαμβάνουν χρόνο χαλάρωσης, επαφή με τη φύση, δημιουργική έκφραση, εξισορρόπηση του χρόνου εργασίας με την αναψυχή και την αυτογνωσία, αφορούν την ψυχολογική υπόσταση του ατόμου. Επίσης, οι στρατηγικές που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός συστήματος υποστήριξης από τους φίλους και τους συναδέλφους, την προσφυγή σε επαγγελματική βοήθεια και τον ακτιβισμό, αφορούν την κοινωνική του υπόσταση (Figley, 2002). Η αξιοποίηση των παραπάνω στρατηγικών θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να ζήσουν μια ποιοτικότερη προσωπική και επαγγελματική ζωή, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αποτελεσματικότητά τους στην παροχή βοήθειας. Επιπρόσθετα, πληθώρα ερευνών επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, όπως για παράδειγμα με την εξασφάλιση ασφαλούς περιβάλλοντος και την παροχή ενημερωτικών προγραμμάτων για το δευτερεύον τραυματικό άγχος (Bell et al., 2003).

Κλείνοντας, τα άτομα που βιώνουν δευτερεύον τραυματικό άγχος εξαιτίας της εργασίας τους, μπορεί ταυτόχρονα να βιώνουν και επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία πηγάζει από τη βοήθεια που προσφέρουν σε άλλα άτομα. Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος είναι δυνατόν να εμφανιστούν ταυτόχρονα. Ωστόσο, η συνεχής αύξηση του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους μπορεί να περιορίσει την εμφάνιση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Bride et al., 2003).

### **2.3.6. Εργαλεία μέτρησης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

Το εργαλείο Secondary Traumatic Stress Scale (Bride et al., 2003) χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των συμπτωμάτων εισβολής, αποφυγής και διέγερσης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους. Αποτελείται από 17 στοιχεία που ανήκουν σε 3 υποκλίμακες: εισβολή (5 στοιχεία), αποφυγή (7 στοιχεία) και διέγερση (5 στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «ποτέ» έως το 5 «πολύ συχνά» και δείχνουν τη συχνότητα



εμφάνισης των συμπτωμάτων τις τελευταίες 7 ημέρες. Με το άθροισμα των στοιχείων που ανήκουν σε κάθε υποκλίμακα προκύπτουν οι βαθμολογίες για καθεμία υποκλίμακα ξεχωριστά, αλλά και η συνολική βαθμολογία.

Το εργαλείο Compassion Fatigue Self Test (Figley, 1995) χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της κόπωσης από τη συμπόνια και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αποτελείται από 40 στοιχεία που ανήκουν σε 2 υποκλίμακες: κόπωση από τη συμπόνια (23 στοιχεία) και επαγγελματική εξουθένωση (17 στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «σπάνια/ποτέ» έως το 5 «πολύ συχνά». Στην υποκλίμακα της κόπωσης από τη συμπόνια, η συνολική βαθμολογία που είναι κάτω από 26 δείχνει εξαιρετικά χαμηλό κίνδυνο, η βαθμολογία που είναι μεταξύ 27 και 30 δείχνει χαμηλό κίνδυνο, η βαθμολογία μεταξύ 31 και 35 δείχνει μέτριο κίνδυνο, η βαθμολογία μεταξύ 36 και 40 δείχνει υψηλό κίνδυνο και η βαθμολογία 41 και πάνω δείχνει εξαιρετικά υψηλό κίνδυνο κόπωσης από τη συμπόνια. Στην υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης, η βαθμολογία κάτω από 36 δείχνει εξαιρετικά χαμηλό κίνδυνο, η βαθμολογία μεταξύ 37 και 50 δείχνει μέτριο κίνδυνο, η βαθμολογία μεταξύ 51 και 75 δείχνει υψηλό κίνδυνο και η βαθμολογία μεταξύ 76 και 85 δείχνει εξαιρετικά υψηλό κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το εργαλείο Compassion Fatigue Scale-Revised αποτελεί μια διαφορετική εκδοχή του Compassion Fatigue Self Test και κατασκευάστηκε από τους Gentry et al. (2002). Αποτελείται από 30 στοιχεία, που ανήκουν στις υποκλίμακες της κόπωσης από τη συμπόνια (22 στοιχεία) και της επαγγελματικής εξουθένωσης (8 στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 10-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «σπάνια/ποτέ» έως το 10 «πολύ συχνά» και δείχνουν τη συχνότητα εμφάνισης του κάθε στοιχείου.

Το εργαλείο Compassion Fatigue-Short Scale (Adams et. al., 2006) αποτελεί ένα αναθεωρημένο εργαλείο του Compassion Fatigue Scale-Revised. Αποτελείται από 13 στοιχεία που ανήκουν σε 2 υποκλίμακες: μια υποκλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (8 στοιχεία) και μια υποκλίμακα δευτερεύοντος τραυματικού άγχους (5 στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 10-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «σπάνια/ποτέ» έως το 10 «πολύ συχνά» και δείχνουν τη συχνότητα εμφάνισης του κάθε στοιχείου.

## **2.4. Επαγγελματική εξουθένωση**

Η επαγγελματική εξουθένωση διερευνάται ήδη από τη δεκαετία του 1970, κεντρίζοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον. Ο Freudenberger (1974) ήταν ο πρώτος που περιέγραψε αυτό το σύνδρομο εξουθένωσης-κόπωσης σε εργαζόμενους στον κλάδο των κοινωνικών υπηρεσιών. Παρατήρησε ότι τα συμπτώματά του επηρέαζαν το άτομο ψυχικά, σωματικά, συναισθηματικά και είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του εντός του εργασιακού χώρου, αλλά και στις κοινωνικές του σχέσεις (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκαν ορισμένα εργαλεία για τη συστηματικότερη έρευνα της επαγγελματικής εξουθένωσης, με αποτέλεσμα η έρευνα να γίνεται περισσότερο ποσοτική και να περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (Maslach et. al., 2001).

Έχει εκδηλωθεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα παροχής βοήθειας (Schaufeli et. al., 2009), αναζητώντας παράλληλα τρόπους αποφυγής, καταστολής και αντιμετώπισής της. Σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Σουηδία, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί καθιερωμένη ιατρική διάγνωση, με καταρτισμένο ιατρικό προσωπικό στην εκτίμηση και στη θεραπεία της, εξειδικευμένο να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων, όπως ατομικά προγράμματα θεραπείας, προληπτικά εργαστήρια και οργανωσιακές συμβουλές.

Οι νέοι επαγγελματίες στις αρχές του 21ου αιώνα, παρότι περισσότερο ενημερωμένοι, παραμένουν ευάλωτοι στην εξουθένωση (Cho et al., 2015 · Menezes, 2016). Συνεπώς, εκτός από την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της συχνότητάς της παγκοσμίως, διακρίνεται σημαντικότερη η ενημέρωση των επαγγελματιών για τα συμπτώματα της εξουθένωσης, τις στρατηγικές αντιμετώπισής της αλλά και πρόληψής της.

### **2.4.1. Ορισμοί της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Ως επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται η κατάσταση στην οποία ο εργαζόμενος βιώνει σωματική, συναισθηματική και ψυχική εξάντληση ως απόρροια παρατεταμένης πίεσης από το εργασιακό περιβάλλον και έλλειψης πόρων (Hakanen & Bakker, 2017). Επιπροσθέτως, παράγοντες όπως ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον του ατόμου για την εργασία του αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης (Tijdsink et al., 2013).

Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι η εξουθένωση είναι μια μορφή παρατεταμένου χρόνιου επαγγελματικού άγχους που υπερβαίνει τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει. Το άτομο επηρεάζεται πολυεπίπεδα, σε όλες τις πτυχές της ζωής του. Ειδικότερα, όσον αφορά το εργασιακό περιβάλλον το άτομο εκδηλώνει αρνητική στάση, πιθανώς ανάρμοστη συμπεριφορά, μειωμένη αποτελεσματικότητα και αποστασιοποίηση από τα άτομα που το περιβάλλουν, αλλά και από το αντικείμενο εργασίας του. Επιπλέον, πλήττονται οι διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις του ατόμου με την ύπαρξη εντάσεων και αναστάτωσης, αλλά και η αυτοεικόνα του ατόμου με τη συνειδητοποίηση της ανεπάρκειάς του στην αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων, οδηγώντας έτσι στην παραίτηση (Cherniss, 1980 · Freudenberger, 1980). Σύμφωνα με τον Freudenberger (1974), η επαγγελματική εξουθένωση είναι μία ψυχοσωματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές συνιστώσες: α) το αίσθημα αποπροσωποποίησης, β) τη συναισθηματική εξάντληση σε συνδυασμό με τη νοητική κόπωση και γ) τη μειωμένη αποτελεσματικότητα στην εργασία.

Σύμφωνα με τους Maslach et al. (1996), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί σύνδρομο επαγγελματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης που εμφανίζεται σε άτομα τα οποία εργάζονται με ανθρώπους με μερική ικανότητα (Schaufeli et al., 2009). Πρόκειται για σύνδρομο που πλήττει σωματικά και ψυχικά τον εργαζόμενο, οδηγώντας σε απώλεια του ενδιαφέροντος και των θετικών συναισθημάτων για τα άτομα που υποστηρίζει. Επιπλέον, ο εργαζόμενος αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, νιώθοντας ανεπαρκής και ανικανοποίητος από την παραγωγικότητα και την εργασία του (Papastylilianou et al., 2009 · Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011). Επίσης, εμφανίζεται κυνικός απέναντι στην αξία της εργασίας του και αμφιβάλλει για τις ικανότητές του να αποδώσει (Schaufeli et al., 2009). Ο κυνισμός εμφανίζεται για να προστατεύσει το άτομο από την ακραία εξάντληση, κατά την προσπάθειά του να ισορροπήσει ανάμεσα στο χάσμα μεταξύ του εαυτού και της εργασιακής ζωής του (Leiter & Maslach, 2004). Οι Rajesh & Suganthi (2013) θεωρούν ότι η ψυχολογική απομάκρυνση είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τους Broome et al. (2009), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί σύνδρομο που απορρέει από τη μακροχρόνια έκθεση του εργαζομένου σε συνθήκες επαγγελματικής δυσαρέσκειας και σε αγχογόνες καταστάσεις, όπως έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας. Η Stamm (2010) περιγράφει την

επαγγελματική εξουθένωση ως τη δυσκολία του ατόμου να διαχειριστεί την εργασία του με αποτελεσματικό τρόπο, νιώθοντας παράλληλα αναποτελεσματικό και έχοντας αισθήματα απελπισίας και ματαιότητας. Επίσης, αναφέρει ότι λόγω της κόπωσης που προκαλείται από τη συμπόνια, δημιουργούνται συναισθήματα εξάντλησης, θυμού, ματαίωσης και κατάθλιψης, δηλαδή συναισθήματα που περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνει τις διαστάσεις της αποδέσμευσης (αποδίδει την έννοια του κυνισμού των Leiter & Maslach, 2004) και της εξάντλησης. Ειδικότερα, οι Demerouti et al. (2002) θεωρούν ότι η αποδέσμευση εξηγεί το αίσθημα της αποστασιοποίησης και της υποβάθμισης της εργασιακής εμπειρίας. Ο Sonnentag (2005) υποστηρίζει ότι η αποδέσμευση αποτελεί μέρος της επαγγελματικής εξουθένωσης, που αναπτύσσει ο εργαζόμενος για να ανταπεξέλθει κατά τη διάρκεια της σοβαρής εξάντλησης. Σύμφωνα με τους Demerouti et al. (2002), η εξάντληση αναφέρεται στην παρατεταμένη σωματική, συναισθηματική και γνωστική εμπειρία που κυριεύει το άτομο και αποτελεί μια σημαντική εμπειρία άγχους.

#### **2.4.2. Διαφοροποίηση άγχους-επαγγελματικής εξουθένωσης**

Σύμφωνα με τον Κάντα (1996), οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποσκοπούν περισσότερο στο να το διαχωρίσουν από το άγχος. Στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν τη διάκριση ανάμεσα στο άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση, οι Maslach & Schaufeli (1993) εντόπισαν ως ειδοποιό διαφορά το χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί παρατεταμένο εργασιακό άγχος, το οποίο σχετίζεται με τις εργασιακές απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητες του ατόμου.

Ο Selye (1976) διερεύνησε την απόκριση του σώματος στο άγχος και την ονόμασε γενικό προσαρμοστικό σύνδρομο (GAS), καθώς αφορά γενικευμένες μεταβολές του σώματος. Βάσει της θεωρίας του, η έκθεση σε αγχογόνους παράγοντες οδηγεί στο γενικό προσαρμοστικό σύνδρομο, που αποτελείται από τρία στάδια: το συναγερμό, την αντίσταση και την εξουθένωση. Κατά το τελευταίο στάδιο, ύστερα από μακροχρόνια έκθεση στο άγχος, οι ψυχολογικοί πόροι εξασθενούν προκαλώντας βλάβες στον οργανισμό. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η εξουθένωση μπορεί να χειροτερεύει ή ο οργανισμός να αποτυγχάνει να προσαρμοστεί χωρίς εξωτερική βοήθεια ή περιβαλλοντικές προσαρμογές (Χαραλάμπους, 2012).

### 2.4.3. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι Maslach et al. (1996) στον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση, στην αποπροσωποποίηση και στην μειωμένη προσωπική επίτευξη, που αποτελούν τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αναλυτικότερα, η συναισθηματική εξάντληση αφορά την εκδήλωση του επαγγελματικού άγχους, αποτελεί την κύρια διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τα άτομα που την εκδηλώνουν βιώνουν έντονη κόπωση, μειωμένη ενεργητικότητα και πλήρη εξάντληση των ψυχικών αποθεμάτων τους (Evers et al., 2004 · Maslach et al., 2001).

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου. Κατά την αποπροσωποποίηση, παρατηρείται αποστασιοποίηση του ατόμου από τα άτομα με τα οποία εργάζεται, καθώς και κυνικότητα και αδιαφορία. Η στάση αυτή εμφανίζεται κυρίως στα κοινωνικά επαγγέλματα και στα επαγγέλματα παροχής βοήθειας, όπου οι μεγάλες απαιτήσεις σε συναισθηματικά αποθέματα, μπορούν να προκαλέσουν εξάντληση, μείωση του ενδιαφέροντος για τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται επαγγελματικά ο εργαζόμενος και απροθυμία ανταπόκρισης στις ανάγκες τους. Ωστόσο, υπάρχουν δύο απόψεις αναφορικά με την αποπροσωποποίηση. Αφενός, προτείνεται ότι η αποπροσωποποίηση συνιστά συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης και αφετέρου, ότι αποτελεί προστατευτικό μηχανισμό για την μη εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009). Πιθανολογείται η ορθότητα και των δύο προτάσεων, καθώς η αποπροσωποποίηση δρα προστατευτικά, αλλά και εξουθενώνει το άτομο, λειτουργώντας ανασταλτικά στη σωστή άσκηση του επαγγέλματός του.

Η προσωπική επίτευξη αποτελεί την τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία σχετίζεται με την προσωπική αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης του ατόμου. Η αξιολόγηση αυτή δεν είναι αντικειμενική, καθώς χαρακτηρίζεται συνήθως από μειωμένη αυτοεκτίμηση και αίσθημα ανεπάρκειας. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση έχει ως αποτέλεσμα μειωμένες εργασιακές επιδόσεις, εγκατάλειψη της προσπάθειας ολοκλήρωσης των εργασιακών υποχρεώσεων του ατόμου και δυσκολίες ορθής διαχείρισης των προβλημάτων που ανακύπτουν (Maslach et al., 2001).

Σύμφωνα με τη Maslach (2003), η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση απορρέουν συνήθως από το μεγάλο φόρτο εργασίας, τη σύγκρουση ρόλων και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ενώ, η προσωπική επίτευξη και τα αισθήματα ανεπάρκειας και μειωμένης απόδοσης σχετίζονται περισσότερο με την πίεση του χρόνου, τις ελλείψεις πόρων και πληροφοριών για τους τρόπους άσκησης του επαγγέλματος.

Η εξέταση της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω των διαστάσεων της είναι περισσότερο ολοκληρωμένη και σφαιρική. Ειδικότερα, εξετάζονται οι ατομικοί παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση, οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το επαγγελματικό περιβάλλον και τους αποδέκτες της εργασίας του, καθώς και η σχέση του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό.

#### **2.4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Οι ερευνητές διατύπωσαν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση, δημιουργώντας τα αντίστοιχα μοντέλα. Ειδικότερα, πολλοί ερευνητές προσεγγίζουν την επαγγελματική εξουθένωση υπό το πρίσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Vachon, 1987), ενώ άλλοι την προσεγγίζουν αποδίδοντάς τη σε αγχογόνες και δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες (φόρτος εργασίας, εξαντλητικό ωράριο, αυταρχική εποπτεία, έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων) (Pines, 1986). Άλλοι ερευνητές (Leiter & Maslach, 1988 · Dekker & Schaufeli, 1995 · Antoniou, 1999) την προσεγγίζουν εστιάζοντας στους ατομικούς παράγοντες και ιδιαίτερα στις προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος από τον εαυτό του, αλλά και από το χώρο εργασίας του (Firth-Cozens & Payne, 1999). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται συνοπτική παράθεση ορισμένων μοντέλων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Συγκεκριμένα, η Maslach (1982) δημιούργησε το μοντέλο τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, που αποτελείται, κατά σειρά, από τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, που προαναφέρθηκαν. Οι Golembiewski et al. (1986) συμφωνούν με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως τις προσδιόρισε η Maslach (1982), αλλά διαφωνούν με τη σειρά εμφάνισής τους, τοποθετώντας στο μοντέλο τους πρώτη την αποπροσωποποίηση, δεύτερη την μειωμένη προσωπική επίτευξη και τρίτη τη συναισθηματική εξάντληση. Επίσης, περιγράφουν και μια διαβάθμιση οκτώ αναπτυξιακών φάσεων από τις οποίες περνά

το άτομο, καθώς βιώνει την εξουθένωση και οι οποίες χαρακτηρίζονται από τους συνδυασμούς χαμηλών και υψηλών ενδείξεων σε καθεμία διάσταση.

Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό των Edelmich & Brodsky (1980) που προσεγγίζει την επαγγελματική εξουθένωση μέσω τεσσάρων καταστάσεων, που είναι κατά σειρά ο ενθουσιασμός (ενθουσιασμός, υπερβολικά υψηλοί στόχοι, μη ρεαλιστικές προσδοκίες), η αμφιβολία και η αδράνεια (απομυθοποίηση της εργασίας, μη επαναπροσδιορισμός των προσδοκιών), η απογοήτευση και η ματαίωση (ματαίωση των προσδοκιών, απογοήτευση, αποθάρρυνση) και η απάθεια (αίσθημα ανεπάρκειας, ανάληψη ελάχιστων καθηκόντων, αγνόηση των ατόμων που το άτομο εξυπηρετεί). Επιπρόσθετα, ο Cherniss (1980) δημιούργησε το διαδραστικό μοντέλο του, όπου το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης απαρτίζεται από τρία στάδια. Ειδικότερα, απαρτίζεται από: α) το στάδιο του επαγγελματικού άγχους, που αναφέρεται στην ανισορροπία ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους, β) το στάδιο της εξάντλησης, που αναφέρεται στη συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη ανισορροπία, με την μορφή άγχους, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος, απάθειας και γ) το στάδιο της αμυντικής κατάληξης, που αναφέρεται στον κυνισμό και την απάθεια προς τους άλλους. Το συγκεκριμένο μοντέλο, λοιπόν, περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση σε τρία επίπεδα: ατομικό, οργανωτικό και κοινωνικό.

Ένα ακόμα μοντέλο είναι το υπαρξιακό μοντέλο των Pines & Aronson (1988), στο οποίο τονίζεται περισσότερο ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα κίνητρα πυροδοτούν και καθορίζουν τη βαρύτητα του συνδρόμου. Η αιτία της εξουθένωσης είναι υπαρξιακή, δηλαδή οφείλεται στην ανάγκη του ατόμου να νοηματοδοτήσει τη ζωή του και η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται κυρίως από τα κίνητρα του εργαζομένου. Υπάρχουν τρία είδη κινήτρων: α) τα καθολικά, δηλαδή κίνητρα που διαθέτουν όλοι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, β) τα ατομικά κίνητρα, δηλαδή κίνητρα που συνδέονται με το συγκεκριμένο άτομο και γ) τα κίνητρα που συνδέονται με το εκάστοτε επάγγελμα (Pines, 1993). Τα άτομα με υψηλά κίνητρα έχουν υψηλούς προσωπικούς στόχους και αυξημένες απαιτήσεις από την απόδοσή τους στον επαγγελματικό χώρο.

Τέλος, το μοντέλο του Meier (1983) υποστηρίζει ότι το περιβάλλον, οι συνθήκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στις γνωστικές και στις

συμπεριφορικές πλευρές του ατόμου και στον τρόπο που αυτές επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, ο Meier (1983) διερεύνησε τέσσερις παράγοντες γνωστικής και συμπεριφορικής φύσεως: τις προσδοκίες ενίσχυσης, τις προσδοκίες αποτελέσματος, τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά περιπλέκονται από το άτομο στη γνωστική τους επεξεργασία.

#### **2.4.5. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση**

Στα πλαίσια του έντονου ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας για την επαγγελματική εξουθένωση, αναζητήθηκαν οι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνισή της. Η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι δυνατόν να οφείλεται σε περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες, αλλά και στο συνδυασμό τους. Πολλοί ερευνητές στην προσέγγισή τους εστίασαν στην αλληλεπιδραστική σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του (Cooper et al., 1988 · Vachon, 1987), άλλοι στις σχέσεις με τους συναδέλφους και στις πιεστικές συνθήκες του επαγγέλματος (Constable et al., 1986 · Duxbury, 1984) και άλλοι στις δυσμενείς και αγχογόνες συνθήκες εργασίας (Pines, 1986). Οι McTiernan & McDonald (2015) ανέφεραν την ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις και στους πόρους της εργασίας και τη σύγκρουση μεταξύ των αξιών, ως παράγοντες που οδηγούν το άτομο στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πολλές έρευνες εστίασαν περισσότερο στους ατομικούς παράγοντες, θεωρώντας ότι συμβάλλουν καθοριστικά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι ατομικοί παράγοντες αναφέρονται σε δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης), σε διαπροσωπικούς και ενδοατομικούς παράγοντες και συνδέονται μόνο με τη χρονική στιγμή εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ υπεύθυνοι για την πρόκλησή της είναι μόνο εργασιακοί παράγοντες (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επιπλέον, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ο τρόπος αντιμετώπισης των απαιτητικών εργασιακών συνθηκών, τα κίνητρα και οι προσδοκίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Μπασιούρη, 2007 · Lazarus & Folkman, 1984 · Leiter & Maslach, 1988).

Έρευνες που επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορα επαγγέλματα, κατέδειξαν ότι τα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα και τα επαγγέλματα παροχής βοήθειας και φροντίδας εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εξαιτίας των



αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (Cordes & Dougherty, 1993). Οι εργαζόμενοι στα επαγγέλματα αυτά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εξάντλησης των συναισθηματικών τους αποθεμάτων. Στα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα συμπεριλαμβάνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Κατά τη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβάνονται οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν για όλα τα επαγγέλματα, αλλά προστίθενται και κάποιοι πιο εξειδικευμένοι στη φύση του επαγγέλματος.

Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Λεονταρή κ.ά., 1997 · Antoniou et al., 2006 · Κάντας, 2001 · Τζίμα, 2014 · Ηλία, 2018 · Τσιλαφάκη, 2017 · Κουδιγκέλη, 2017). Οι μειωμένες οικονομικές απολαβές, το αυξημένο ωράριο και ο φόρτος εργασίας, οι μειωμένες ευκαιρίες ανέλιξης, η υπερφόρτωση του ρόλου του εκπαιδευτικού με καθήκοντα που δεν εμπίπτουν στο παιδαγωγικό του έργο, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, η ετερογένεια των μαθητών, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, οι συχνά ακατάλληλες συνθήκες στέγασης και η έλλειψη πόρων αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν το παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, συνθλίβουν τις προσδοκίες του και τον εξαντλούν συναισθηματικά, δημιουργώντας του αμφιβολίες για την επάρκειά του. Επιπρόσθετα, η έλλειψη πληροφόρησης του σχολείου για σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, οι συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, η αύξηση των απαιτήσεων από τη διοίκηση του σχολείου, η απουσία υποστήριξης από την πολιτεία και η κοινωνική αμφισβήτηση του επαγγέλματος, οι επιδερμικές σχέσεις με τους συναδέλφους και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Βαρύνουσας σημασίας είναι τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, καθώς και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ανθεκτικότητα στο άγχος και ο τρόπος διαχείρισής του, που συντελούν στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο Αλεξόπουλος (1990) μέσα από την έρευνά του για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, διαπίστωσε ότι μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες είναι α) η μη ικανοποιητική αντιμετώπιση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών (έλλειψη σεβασμού των μαθητών προς του εκπαιδευτικούς, ανεπάρκεια κυρώσεων στους μαθητές), β) η πίεση χρόνου (έγκαιρη κάλυψη της ύλης, κατάλληλη προετοιμασία για τη διδασκαλία), γ) ο ιδιαίτερος επαγγελματικός χαρακτήρας

(περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, τήρηση της σχολικής πειθαρχίας), δ) οι σχέσεις με το άμεσο περιβάλλον (επιφανειακές σχέσεις με τους συναδέλφους, στάση του διευθυντή και η σχέση του με τον εκπαιδευτικό, παραγνώριση της προσπάθειας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού), ε) η συμπεριφορά των μαθητών (ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση των μαθητών, επιβολή τιμωριών), στ) οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας (χαμηλές αποδοχές, απουσία συνεργασίας με τους γονείς, υλικοτεχνικές ελλείψεις) και τελευταία κατηγορία ζ) το σχολικό περιβάλλον (μεγάλες αριθμητικά τάξεις).

Πραγματοποιήθηκαν έρευνες που εστίασαν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και διερεύνησαν τους παράγοντες που την προκαλούν. Παρατηρήθηκαν κοινές αναφορές με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αναφορικά με το συνολικό φόρτο εργασίας, που περιελάμβανε γραφειοκρατία, συναντήσεις με τους γονείς και άλλες εξωσχολικές ευθύνες, αυξάνοντας την επαγγελματική εξουθένωσή τους (Yao et al., 2015). Επίσης, η συχνότητα του άγχους που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί αντιπροσώπευε το 14% της διακύμανσης της έντασης της εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Philpott, 2015) και η ασάφεια του ρόλου, ελέγχοντας την ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο, την εμπειρία και την κατάρτιση, αντιπροσώπευε το 31% της διακύμανσης (El-Ibiary et al., 2017).

Οι Irvin et al. (2013) διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Διαπίστωσαν ότι η αναλογία των ενηλίκων σε μια τάξη προς τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος συσχετίζεται με την αύξηση της εξουθένωσης, που σημαίνει ότι όσο περισσότεροι ενήλικες είναι παρόντες σε μια τάξη τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της εξουθένωσης του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι Ruble & McGrew (2013) διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, σε σχέση με τους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Διαπίστωσαν την αντίστροφη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης του εκπαιδευτικού και της επίτευξης στόχου του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών, καθώς διαφάνηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση αντιστοιχούσε στο 9,3% της διακύμανσης της επίτευξης στόχου του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η εξουθένωση μπορεί να έχει έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

#### 2.4.6. Συμπτώματα και συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τους Hellesøy et al. (2000), η επαγγελματική εξουθένωση οριοθετείται μέσα από συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές των εργαζομένων, που συχνά συνοδεύονται από συμπτώματα σε οργανικό, συναισθηματικό, γνωστικό ή συμπεριφορικό επίπεδο. Τα συμπτώματα αυτά επηρεάζουν αρνητικά την ατομική, προσωπική και επαγγελματική ζωή του εργαζομένου και συνήθως διαφαίνονται όταν το σύνδρομο βρίσκεται στα τελευταία στάδιά του (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Ο Block (1978) και ο Freudenberger (1983) κατηγοριοποίησαν τα συμπτώματα της εξουθένωσης σε τρεις ομάδες: α) σωματικά, όπως εξάντληση, παρατεταμένο αίσθημα ρίγους, συχνοί πονοκέφαλοι, γαστρεντερικές διαταραχές, απώλεια βάρους, αϋπνίες και ανεπάρκεια αναπνοής, β) ψυχολογικά, όπως ευμετάβλητη διάθεση, οξυθυμία, κατάθλιψη, μείωση ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους, κυνική συμπεριφορά, αυξημένη απογοήτευση, συναισθήματα ανικανότητας, διάθεση φυγής με τη χρήση αλκοόλ, άλλων ουσιών ή φαρμάκων, και γ) συμπεριφορικά, όπως μειωμένη απόδοση εργασίας, συστηματική αποχή από την εργασία.

Οι Schaufelli & Buunk (2003) ταξινόμησαν τις επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σε πέντε κατηγορίες: α) οι συναισθηματικές επιπτώσεις, όπως φοβίες, επιθετικότητα, κατάθλιψη, β) οι σωματικές και ψυχοσωματικές επιπτώσεις, όπως καρδιακές ασθένειες, στομαχικοί πόνοι, διαταραχές διατροφής και ύπνου, πονοκέφαλοι, γ) οι νοητικές επιπτώσεις, όπως χαμηλή αυτοπεποίθηση, δυσκολίες συγκέντρωσης, αίσθημα αποτυχίας, δ) οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, όπως απομόνωση και απομάκρυνση από τους συναδέλφους και ε) οι αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, όπως αύξηση κατανάλωσης αλκοόλ και αύξηση καπνίσματος.

Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται και προκαλεί χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Salanova et al., 2002), με τον εργαζόμενο να αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις επαγγελματικές του απαιτήσεις και να επαναπαύεται στην απλή εκτέλεση των καθηκόντων του (Sparks et al., 2001), εγκαταλείποντας τις φιλοδοξίες του και τις προσπάθειες ανέλιξης και προσωπικής ανάπτυξής του (Garden, 1989). Μια άλλη συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά τις άδειες που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι από την εργασία τους. Η έρευνα των Firth & Britton (1989) ανέδειξε τη συνάφεια της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μακροχρόνιες άδειες ασθένειας. Επίσης, ο Αντωνίου (2008) στην έρευνά του, διαπίστωσε την

ύπαρξη ενδείξεων αιτιολογικής σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την παραίτηση των εργαζομένων.

Επιπρόσθετα, έχουν διερευνηθεί οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και σύμφωνα με τον Χατζηπέμο (2009) μπορούν να ταξινομηθούν σε επιπτώσεις α) γνωστικού, β) συναισθηματικού, γ) συμπεριφορικού και δ) κοινωνικού επιπέδου, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται. Στις επιπτώσεις γνωστικού επιπέδου περιλαμβάνονται η άποψη του εκπαιδευτικού περί αναποτελεσματικότητάς του και αδυναμίας θετικής επίδρασής του στους μαθητές του, καθώς και η αδυναμία συγκέντρωσής του. Στις επιπτώσεις συναισθηματικού επιπέδου περιλαμβάνονται τα αισθήματα ανεπάρκειας, ενοχών και αποθάρρυνσης του εκπαιδευτικού. Στις επιπτώσεις συμπεριφορικού επιπέδου περιλαμβάνονται οι απρόσωπες και ψυχρές συμπεριφορές, αλλά και η αποφυγή αλληλεπίδρασης με τους γονείς των μαθητών. Στις επιπτώσεις κοινωνικού επιπέδου περιλαμβάνονται οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις, οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους και την οικογένεια, αλλά και η κοινωνική απομόνωση. Οι επιπτώσεις αυτές είναι εμφανείς, κυρίως, όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο στάδιο απογοήτευσης και απάθειας.

Οι εκπαιδευτικοί με συμπτώματα εξουθένωσης εμφανίζουν χαμηλή αυτοαντίληψη, σωματική κόπωση και χαμηλές προσδοκίες του εργασιακού τους ρόλου, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι μειωμένης ποιότητας και η σκέψη τους να προσεγγίζει την προοπτική εγκατάλειψης της εργασίας τους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός εκτός από το ρόλο του που αφορά την μετάδοση γνώσεων στους μαθητές και τη δημιουργία περιβάλλοντος για το γόνιμο προβληματισμό τους, έχει επιφορτιστεί να διαμορφώσει τις προσωπικότητες των μαθητών του, εμφυσώντας τους αξίες και ιδανικά. Σε περίπτωση, λοιπόν, που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση και τις συνακόλουθες συνέπειές της, επηρεάζεται αρνητικά ο ίδιος, οι μαθητές του, αλλά και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001). Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η αναποτελεσματική διεκπεραίωση των εργασιακών στόχων του εκπαιδευτικού και κυρίως η έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία και τους μαθητές του, θα μπορούσαν να φανούν μακροπρόθεσμα ιδιαίτερα επιβλαβή για τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και την κοινωνία.

#### **2.4.7. Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Οι έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση έχουν προτείνει σειρά τρόπων αντιμετώπισής της σε ατομικό, αλλά και σε οργανωσιακό επίπεδο (Murphy, 2003 · Nikolaou & Tsaousis, 2002). Ο σημαντικότερος παράγοντας για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων της. Όσον αφορά το ατομικό επίπεδο, έχουν προταθεί στρατηγικές χαλάρωσης, διαχείρισης του χρόνου και προγράμματα σωματικής άσκησης. Επίσης, προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των προσδοκιών του εργαζομένου, αναφορικά με τους στόχους του, τη σχέση του με το επάγγελμά του, αλλά και με τους συναδέλφους του. Στην περίπτωση αυτή αυξάνονται οι πιθανότητες να αλλάξει η στάση και η νοοτροπία του εργαζομένου και να αποφευχθεί η επαγγελματική εξουθένωση. Επιπρόσθετα, ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης είναι η κατανόηση των διαθέσιμων στρατηγικών αντιμετώπισής της από τον εργαζόμενο, με σκοπό να επιλέξει τις αποτελεσματικότερες. Σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του συνδρόμου κατέχει η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, δηλαδή η υποστήριξη από την οικογένεια, τα φιλικά πρόσωπα ή και ειδικούς.

Ορισμένες αλλαγές στη ζωή των εργαζομένων, όπως η υιοθέτηση ωφέλιμων συνηθειών και η σωστή διαχείριση του χρόνου, δίνουν την αίσθηση του ελέγχου στα άτομα που ταλαιπωρούνται από την επαγγελματική εξουθένωση και αποτελούν ταυτόχρονα στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του συνδρόμου (Maslach & Goldberg, 1998). Στις ωφέλιμες συνήθειες, συμπεριλαμβάνονται οι υγιεινές διατροφικές συνήθειες, ο επαρκής χρόνος ξεκούρασης, ύπνου και η σωματική άσκηση. Ένας άλλος τρόπος πρόληψης και αντιμετώπισης είναι η συνειδητή απόφαση του εργαζομένου για αλλαγή θέσης εργασίας ή χώρου εργασίας. Στην περίπτωση αυτή, ο εργαζόμενος κατανοώντας ότι απειλείται ψυχοσωματικά από τις συνθήκες εργασίας του, είναι σε θέση να επιλέξει την αλλαγή αυτών των συνθηκών εργασίας, αλλάζοντας ουσιαστικά αντικείμενο εργασίας (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε οργανωσιακό επίπεδο, συντελείται μία πιο ολοκληρωμένη και συνδυαστική προσπάθεια τόσο από το ίδιο το άτομο, όσο και από το πλαίσιο εργασίας του. Ειδικότερα, ο Murphy (2003) διατύπωσε ένα μοντέλο τριών προσεγγίσεων για τη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης: την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την τριτογενή παρέμβαση. Στην πρωτογενή παρέμβαση, το

σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης προσεγγίζεται προληπτικά, προκειμένου να αποφευχθεί η μετατροπή ορισμένων αγχογόνων συνθηκών σε πρόβλημα, αλλά και αντιδραστικά, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ένα ισχύον πρόβλημα. Συνεπώς, στο στάδιο αυτό προσεγγίζονται οι πηγές που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος και κατά συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση, με στόχο την αποκατάσταση της σχέσης του εργαζομένου με τον επαγγελματικό του χώρο (Elkin & Rosch, 1990). Στο στάδιο αυτό, ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν είναι τα ελαστικά ωράρια, ο επαναπροσδιορισμός της εργασίας, των ρόλων και των στόχων του οργανισμού, η δημιουργία ομάδων, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη συμμετοχή του εργαζομένου σε θέματα διοίκησης, αλλά και η προσπάθεια επικράτησης δίκαιων συμπεριφορών.

Στο επίπεδο της δευτερογενούς παρέμβασης, το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει εντοπιστεί πλήρως και η προσπάθεια επικεντρώνεται στην αντιμετώπισή του με τη βοήθεια τεχνικών και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συναισθηματική νοημοσύνη και επίγνωση (Nikolaou & Tsaousis, 2002). Στο στάδιο αυτό, επιδιώκεται η κατάκτηση του ελέγχου της επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εργαζομένους, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω προγραμμάτων υιοθέτησης υγιεινών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα πρόγραμμα διακοπής καπνίσματος (Cooper & Robertson, 2001). Στο επίπεδο της τριτογενούς παρέμβασης, γίνονται προσπάθειες αντιμετώπισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω συμβουλευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στη συνειδητοποίηση του προβλήματος και στην ενδυνάμωση των ατόμων που το εμφανίζουν, προκειμένου να το αντιμετωπίσουν επαρκώς (Berridge & Cooper, 1993). Στο στάδιο αυτό, η προσέγγιση του συνδρόμου είναι αντιδραστική και επιλέγεται, εφόσον εμφανιστούν τα συμπτώματα, για να θεραπεύσει την ψυχική υγεία των εργαζομένων με επαγγελματική εξουθένωση.

Βάσει σύγχρονων δεδομένων, η αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης πραγματοποιείται κυρίως με την εφαρμογή των στρατηγικών του ατομικού επιπέδου, καθώς υποστηρίζεται ότι η αλλαγή συνηθειών ενός ατόμου είναι εφικτότερη από την αλλαγή συνηθειών μίας ολόκληρης εταιρείας. Βέβαια, ενέχεται και το οικονομικό κριτήριο, βάσει του οποίου σαφώς η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε οργανωσιακό επίπεδο είναι πιο ασύμφορη οικονομικά (Maslach et al., 2001).

Η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας, εξαιτίας της φύσης του επαγγέλματος, αλλά και των συνεπειών που έχει η εκδήλωση του συνδρόμου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αναδεικνύεται, λοιπόν, απαραίτητη η κατάλληλη υποστήριξή τους, αλλά και η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τους Brunsting et al. (2014), ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ο βαθμός στον οποίο ικανοποιήθηκαν πέντε πτυχές των αναγκών τους στο εργασιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αφορά την ικανοποίηση των αναγκών τους για ασφάλεια, κοινωνικότητα, εκτίμηση, αυτονομία και αυτοπραγμάτωση.

Επίσης, οι Cole & Walker (1989), πρότειναν μια σειρά από βασικές συμβουλές πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Στις συμβουλές αυτές περιλαμβάνονται η έγκαιρη ενημέρωσή τους για τα προβλήματα άγχους, η σωστή διαχείριση του χρόνου τους, η σωστή και υγιεινή διατροφή, η ανάγκη για ποιοτικό ελεύθερο χρόνο και επαρκή επίπεδα ξεκούρασης, η οριοθέτηση προσωπικών στόχων, η προσωπική οριοθέτηση, η επικοινωνία των προβλημάτων τους προς τους άλλους, καθώς και η εκλογίκευση των απαιτήσεων που έχουν. Σημαντική είναι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρακτική αποστασιοποιημένο ενδιαφέρον, η οποία θα τους βοηθήσει να τοποθετούνται σωστά στην εκπαιδευτική σχέση, χωρίς τη συναισθηματική εμπλοκή τους.

Η συμβουλευτική διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους, ώστε να μην οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι να ενισχύσει και να θωρακίσει το άτομο, μέσω της ανάλυσης του χαρακτήρα του, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, ο συμβουλευόμενος αναμένεται να βελτιώσει τα επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοελέγχου του, ώστε να μπορεί να ελέγχει πιο αποτελεσματικά τις ενέργειές του, να κατανοεί τα λάθη του και να θέτει στόχους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

#### **2.4.8. Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Το πιο διαδεδομένο εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το Maslach Burnout Inventory (MBI) που κατασκευάστηκε από τους Maslach & Jackson (1981). Πρόκειται για ένα δημοφιλές εργαλείο που

κατασκευάστηκε για να μετρήσει το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και τις τρεις διαστάσεις του: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη. Το MBI έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία (Betoret, 2009), στην Τουρκία (Sari, 2004), στο Ιράν (Zarafshan et al., 2013) και στην Ελλάδα (Antoniou et al., 2006). Αποτελείται από 22 στοιχεία που χωρίζονται σε τρεις υποκλίμακες. Η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης (9 στοιχεία) περιγράφει τα συναισθήματα που προκύπτουν λόγω της εργασίας. Η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης (5 στοιχεία) περιγράφει απρόσωπες και μη συναισθηματικές αντιδράσεις και η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης (8 στοιχεία) περιγράφει τα συναισθήματα του ατόμου για τις αρμοδιότητες, τις ικανότητες και τις επιτυχίες προσπάθειές του στην εργασία. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 0 «ποτέ» έως το 6 «κάθε μέρα». Στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, η υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, η χαμηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) έχει κατασκευαστεί για την εξέταση της επαγγελματικής εξουθένωσης ατόμων που εργάζονται στον τομέα των ανθρωπιστικών υπηρεσιών και της υγειονομικής περίθαλψης. Ωστόσο, έχει πλέον προσαρμοστεί για να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων (γενική έρευνα, πεδίο υπηρεσιών που δεν αφορούν στον άνθρωπο, εκπαιδευτική έρευνα, εκπαιδευτικό περιβάλλον) (Halbesleben & Buckley, 2004). Μια άλλη έκδοση, το Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, κατασκευάστηκε για χρήση σε άτομα που εργάζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (MBI-ES) (Maslach et al., 2001).

Το εργαλείο που κατασκευάστηκε από τον Friedman (1999) για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αποτελεί μια προσαρμογή του Maslach Burnout Inventory. Αποτελείται από 14 στοιχεία και περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, την υποκλίμακα της εξάντλησης (5 στοιχεία), την υποκλίμακα της μη προσωπικής επίτευξης (5 στοιχεία) και την υποκλίμακα της απροσωποποίησης (4 στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «ποτέ» έως το 6 «πάντα». Η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.



Το εργαλείο Burnout Measure (Pines & Aronson, 1988) χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορα επαγγέλματα και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, όπως γαλλικά, γερμανικά, ιαπωνικά, πολωνικά. Αποτελείται από 21 στοιχεία που αξιολογούν το επίπεδο της σωματικής, της συναισθηματικής και της ψυχικής εξάντλησης του ατόμου. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 7-βαθμη κλίμακα, που δείχνει τη συχνότητα εμφάνισης της κατάστασης που περιγράφει το κάθε στοιχείο. Τα στοιχεία αξιολογούνται σε κλίμακες συχνοτήτων επτά σημείων. Συνολική βαθμολογία ίση με 4 δείχνει επαγγελματική εξουθένωση.

Το εργαλείο Copenhagen Burnout Inventory (CBI) κατασκευάστηκε από τους Kristensen et al. (2005) για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αποτελείται από 19 στοιχεία και εξετάζει τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, την ατομική εξουθένωση (6 στοιχεία), την εξουθένωση σχετικά με την εργασία (7 στοιχεία) και την εξουθένωση που προκύπτει από την επαφή με τους πελάτες (6 στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 0 «ποτέ ή σε πολύ χαμηλό βαθμό» έως το 4 «πάντα ή σε πολύ υψηλό βαθμό». Η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το εργαλείο Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) (Demerouti, 1999 · Demerouti & Nachreiner, 1998) χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αποτελείται από 15 στοιχεία και δύο υποκλίμακες, της εξάντλησης και της απεμπλοκής. Η εξάντληση αναφέρεται στη συναισθηματική αλλά και στη σωματική εξάντληση. Η υποκλίμακα της εξάντλησης αποτελείται από 7 στοιχεία τα οποία αναφέρονται σε γενικά αισθήματα κενού, κούρασης από το φόρτο εργασίας, ισχυρή ανάγκη για ξεκούραση και σωματική εξάντληση. Τα τρία στοιχεία είναι διατυπωμένα θετικά, ενώ τα τέσσερα είναι αρνητικά διατυπωμένα. Η απεμπλοκή ορίζει μια απόσταση προς το αντικείμενο και το περιεχόμενο της εργασίας του ατόμου. Η υποκλίμακα της απεμπλοκής αποτελείται από 8 στοιχεία, τα οποία αναφέρονται στην αποστασιοποίηση του ατόμου από το αντικείμενο της εργασίας του και στη γενικότερη αρνητική και κυνική συμπεριφορά του. Τα τρία στοιχεία είναι διατυπωμένα θετικά, ενώ τα πέντε είναι αρνητικά διατυπωμένα. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 4 «συμφωνώ απόλυτα».

#### **2.4.9. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται στα τρία πιο αγχογόνα επαγγέλματα (Johnson et al., 2005 · O.E.C.D., 2013 · Travers & Cooper, 1993), παρά την επικρατούσα εντύπωση ότι πρόκειται για ένα επάγγελμα χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις, με εκτεταμένο διάστημα διακοπών και περιορισμένο διδακτικό ωράριο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνών που έχουν διενεργηθεί.

Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δυσαρεστημένοι με το επάγγελμά τους σε ποσοστό 30-35% (Bakker et al., 2000) και ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν σοβαρά συμπτώματα εξάντλησης ανέρχονται στο 27% του συνόλου (Rasku & Kinnunen, 2003). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση προσεγγίζουν με κυνισμό την εργασία τους, ελαχιστοποιούν τις προσπάθειές τους για βελτίωση, ενώ παράλληλα αυξάνουν την αδιαφορία τους για την εργασία τους (Shukla & Trivedi, 2008). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί αδυνατώντας να ανταπεξέλθουν στις εργασιακές απαιτήσεις και έχοντας συναισθήματα δυσφορίας και εξάντλησης, προσανατολίζονται στην εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Συγκεκριμένα, στη Μεγάλη Βρετανία το 66% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχει σκεφτεί, κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, να εγκαταλείψει το επάγγελμά του (Travers & Cooper, 1996). Στην Ολλανδία διαπιστώθηκε ότι το 60% των εκπαιδευτικών παραιτήθηκε, εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης που τους κατέβαλλε. Άλλες έρευνες διαπίστωσαν ότι υπάρχει αύξηση των εκπαιδευτικών που κρίνονται αναποτελεσματικοί, εξαιτίας ψυχικών προβλημάτων που προκαλούνται από την επαγγελματική εξουθένωση (Travers & Cooper, 1996).

Ο Κάντας (1996) διερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς του, το 17% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 25% των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι συναισθηματικά εξαντλημένο. Η πλειοψηφία παλαιότερων μελετών που διενεργήθηκαν δεν έδειξε μεγάλα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σε συγκριτικές μελέτες διαφάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μικρότερο ποσοστό το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002 · Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007 · Tsigilis et al., 2011). Τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ερμηνεύονται από τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από οικογενειακούς και κοινωνικούς

δεσμούς, που ενδεχομένως υποστηρίζουν το άτομο και το βοηθούν να αντιμετωπίσει το άγχος και την εξουθένωση που βιώνει στον εργασιακό του χώρο (Κάντας, 1996). Επίσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως οι πολυήμερες διακοπές και οι λίγες ώρες καθημερινής απασχόλησης (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες διεξήχθησαν πριν τη βαθιά οικονομική ύφεση στην Ελλάδα, η οποία είναι πιθανό να επηρέασε και να αύξησε τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την υγεία τους αλλά και την επίδοση των μαθητών τους. Όπως έχει προαναφερθεί, η εξουθένωση σχετίζεται με σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα, καταβάλλοντας τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, η κατάθλιψη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εξουθένωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την εξουθένωση βιώνουν οκτώ από τα εννέα συμπτώματα της κατάθλιψης (Bianchi et al., 2013). Όσον αφορά τους μαθητές των εκπαιδευτικών που βιώνουν το συγκεκριμένο σύνδρομο, επηρεάζονται αρνητικά, καθώς η διδασκαλία είναι μειωμένης ποιότητας και ο εκπαιδευτικός είναι απαθής και κυνικός. Οι μαθητές των εκπαιδευτικών που έχουν χάσει τη δέσμευσή τους ή έχουν εξαντληθεί, είναι συχνά ενοχλητικοί, αγωνίζονται κοινωνικά και συναισθηματικά και επιτυγχάνουν λιγότερο συχνά τους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, με όλα τα παραπάνω να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Ruble & McGrew, 2013). Συνεπώς, η εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί πρόβλημα για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τα σχολικά συστήματα, καθώς δυσχεραίνει την προσπάθεια των μαθητών τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις.

Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με έρευνες να υποστηρίζουν ότι όσο πιο ανθεκτική κρίνεται η προσωπικότητα, τόσο μικρότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Pierce & Molloy, 1990). Όσον αφορά το φύλο, πολλές έρευνες στην Ελλάδα κατέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση, που απορρέουν από τη συνολική κατάσταση που κυριαρχεί στην τάξη και στο σχολείο, αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής (Kyriacou & Sutcliffe, 1978 · Κάντας, 2001). Επίσης, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής

εξάντλησης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, πιθανώς λόγω έλλειψης ψυχικών αποθεμάτων (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) διερεύνησαν το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης Ελλήνων εκπαιδευτικών, αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση ως προγνωστικό της παράγοντα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης, έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν χαμηλή. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι η προβλεπτική ικανότητα των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν μικρή, με πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα την ίδια την εργασία. Επίσης, οι Τικταπανίδου & Κορωναίου (2007) διερεύνησαν το συγκεκριμένο σύνδρομο σε 350 εκπαιδευτικούς που εργαζόντουσαν σε 28 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κυριαρχούσαν η γενική επαγγελματική εξάντληση, η ψυχική φθορά και η βαθιά κοινωνική απαξίωση των εκπαιδευτικών, οδηγώντας έτσι σε προβλήματα στη συμπεριφορά τους.

Ο Μπρούζος (2011) διερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση σε 817 Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εντόπισε σημαντική συσχέτισή της με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απολαμβάνουν μια ελαφρώς άνω του μετρίου συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους, γεγονός που πιθανώς αποδίδεται στα σχετικά μέτρια επίπεδα ανταγωνισμού και στη μεγάλη ισχύ των κοινωνικών δεσμών στην Ελλάδα (Κάντας, 1996 · Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008). Η συναδελφική υποστήριξη επιδρά ευεργετικά, όχι μόνο στην ψυχική υγεία και στην ψυχολογική ασφάλεια του εργαζομένου, αλλά και στα επίπεδα επαγγελματικής του ικανοποίησης (Καφέτσιος κ.ά., 2006). Συνεπώς, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές πιέσεις, στρέφονται στη συναδελφική αλληλεγγύη για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος.

Οι Talmor et al. (2005) πραγματοποίησαν έρευνα στο Ισραήλ, σχετικά με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, στις τάξεις των οποίων υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της συμπερίληψης. Συμμετείχαν 330 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαφάνηκε ότι σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζε η στάση που είχε ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εμφανίζοντας θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωσή του. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία σε μεγαλύτερες τάξεις, ο επιπρόσθετος

διοικητικός τους ρόλος στο σχολείο, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη (πάνω από 20%) και η λίγη βοήθεια που τους δόθηκε, συσχετίστηκαν με υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, ο οργανωτικός, ο ψυχολογικός, αλλά και ο κοινωνικός παράγοντας συσχετίστηκαν αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, με τον κοινωνικό παράγοντα να έχει την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση.

Η Καπέλλα (2017) διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 80 σχολεία των νομών Δωδεκανήσου και Κυκλάδων και συμμετείχαν 250 περίπου εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, καθώς και διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν έντονα σημάδια συναισθηματικής κόπωσης που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Robinson et al. (2019) παρατηρώντας τη συνεχιζόμενη έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και την αυξημένη εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους, διενήργησαν έρευνα σε 34 πολιτείες στις ΗΠΑ, με τη συμμετοχή 363 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην εύρεση των παραγόντων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να εγκαταλείψουν το αντικείμενό τους και στη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Η έρευνα του Ramasamy (2019) εξέτασε τη συχνότητα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στο Σικάγο του Ιλινόις, τις επιπτώσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην εξουθένωση και τις συσχετίσεις μεταξύ της συμπεριφοράς τους και της εξουθένωσης. Ο επιπολασμός της εξουθένωσης όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν 100%. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τους δημογραφικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες με στατιστική σημασία, το να έχεις παιδιά και η περισσότερη άσκηση σχετίζονταν με υψηλότερες βαθμολογίες εξουθένωσης, ενώ τα κατοικίδια ζώα συνδέονταν με χαμηλότερες βαθμολογίες εξουθένωσης. Επίσης, εκείνοι που αντιλαμβάνονταν ότι οι δύσκολες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και άλλους καθηγητές-προσωπικό συνέβαλλαν στην εξουθένωσή τους, είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες εξουθένωσης.

Οι Kamtsios & Lolis (2016) διερεύνησαν το ενδεχόμενο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα καθημερινά αγχογόνα ερεθίσματα στην επαγγελματική εξουθένωση. Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε περίοδο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, όπως φαίνεται από τις υψηλές τιμές που καταγράφηκαν στη συναισθηματική εξάντληση, τις μέτριες και υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και τις χαμηλές τιμές στην προσωπική επίτευξη. Διαπιστώθηκαν διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας, η ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση. Η έρευνα ανέδειξε, επίσης, καθημερινά αγχογόνα ερεθίσματα που προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τις επιμέρους διαστάσεις της. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διακρίνονταν από υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

Οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην περιφέρεια δυτικής Θεσσαλονίκης. Βάσει των ευρημάτων διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και ότι οι ατομικοί και κοινωνικοοργανωτικοί παράγοντες της εργασίας συσχετίστηκαν εμφανώς με την παρουσία της εξουθένωσης.

Οι Kouli et al. (2015) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίστηκαν εξουθενωμένοι. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μόττη-Στεφανίδη, 2000 · Platsidou & Agaliotis, 2008), αλλά και σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001 · Κουστέλιος & Tsigilis, 2005). Επίσης, διαφάνηκε ότι η υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σχετιζόταν με χαμηλή εξουθένωση, συμφωνώντας με άλλες έρευνες, που αφορούσαν εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Κουστέλιος 2001 · Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Οι Stringari et al. (2019) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων επαγγελματιών που παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά με αναπηρίες. Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μέτρια συμπτώματα εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις της. Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ των φύλων, οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης από τους άντρες. Όσον αφορά την εργασιακή εμπειρία, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στην εξουθένωση μεταξύ εκείνων που εργάζονταν για λιγότερο από έξι χρόνια και εκείνων που εργάζονταν για έξι χρόνια ή περισσότερο. Επιπλέον, αναφορικά με την ηλικία δεν καταγράφηκαν διαφορές στην εξουθένωση.

Όπως προαναφέρθηκε, τη δεκαετία του 1990 και στις αρχές του 2000, παρατηρήθηκε έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Έτσι, μεγάλο μέρος της έρευνας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των συνθηκών εργασίας τους και εστίασε στην προσφορά και στην αποχώρηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι η αποχώρηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι χαμηλότερη από την αποχώρηση σε άλλους τομείς απασχόλησης (Boe et al., 2008). Επιπλέον, ένα σημαντικό μέρος της αναφερόμενης έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής φαίνεται ότι οφείλεται σε ζητήματα μεθοδολογίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που μεταφέρθηκαν στην περιοχή τους θεωρήθηκαν ότι εγκατέλειψαν το επάγγελμα (Boe et al., 2008).

Πολλοί παράγοντες συνδέονται με την εκδήλωση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Skaalvik & Skaalvik, 2017), η γραφειοκρατία (Romano, 2016), οι προκλήσεις από τη συμπεριφορά των μαθητών (Brunsting et al., 2014), η υπερφόρτωση του ρόλου (Adera & Bullock, 2010), η εκτέλεση μη διδακτικών εργασιών (Vannest & Hagan-Burke, 2010) και η αναντιστοιχία προσδοκίας-πραγματικότητας, που προκύπτει από την ανισορροπία ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες και στην πραγματικότητα που βιώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (Andrews & Brown, 2015). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν έχουν την υποστήριξη των εντολέων τους και τους πόρους που χρειάζονται για να διαχειριστούν ή να μετριάσουν την υπερφόρτωση των ευθυνών τους (Langher et al., 2017). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την τάξη τους είναι σχετικά ακριβείς, φαίνεται να υπερεκτιμούν το ύψος της παρεχόμενης υποστήριξης από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Sindelar et al., 2014).

Σύμφωνα με τους Ghani et al. (2014), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν την τάξη ειδικής εκπαίδευσης, λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης στο φόρτο εργασίας. Ο Grant (2017) διαπίστωσε στην έρευνά του ότι οι κακές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στο υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης του επαγγέλματός τους, στην εξουθένωσή τους και στη χαμηλή ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Πολλές έρευνες κατέδειξαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχετίζονται με τις εργασιακές ευθύνες τους (Brunsting et al., 2014 · Williams & Dikes, 2015 · Paquette & Rieg, 2016). Επίσης, σε άλλες έρευνες διαφάνηκε ότι η απογοήτευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με το ελλιπές υλικό, αποτελούσε κύρια συνιστώσα του άγχους τους (Hughes et al., 2015 · Anderson, 2017) και ότι οι αυξημένες προσδοκίες για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι αλλαγές στα πρόσφατα συμπεριφορικά σχέδια παρέμβασης και η αυξανόμενη γραφειοκρατία αύξησαν τον κίνδυνο εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Οικονόμου, 2018). Οι Brunsting et al. (2014) διεξήγαγαν μια περιεκτική ανασκόπηση των μελετών σχετικά με το άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από το 1969 έως το 1996. Τα αποτελέσματα συνέδεσαν όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με υψηλό κίνδυνο εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης. Η μείωση του άγχους θα μπορούσε να βοηθήσει στην ενίσχυση της διατήρησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εργασία τους.

Πολλές μελέτες διερεύνησαν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων σε αυτή. Όσον αφορά την ηλικία, διαφάνηκε ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί βίωναν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, έχοντας ταυτόχρονα υψηλότερη αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης (Van Droogenbroeck et al., 2014 · Shen et al., 2015). Οι Mukundan et al. (2016) διαπίστωσαν ότι το φύλο σχετίστηκε σημαντικά με την αποπροσωποποίηση, με τους άνδρες να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και οι Aloe et al. (2014) διαπίστωσαν ότι οι άνδρες συσχετίστηκαν θετικά με την εξάντληση.

Οι Biglan et al. (2013) εντόπισαν τρεις παράγοντες που σχετίζονται με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: τη βιοματική αποφυγή, τη συνειδητή επίγνωση και την πολύτιμη διαβίωση. Η βιοματική αποφυγή, περιγράφει την επιθυμία του ατόμου να αποφύγει δυσάρεστες καταστάσεις, σκέψεις ή



συναισθήματα και συσχετίζεται θετικά με την εξουθένωση. Η συνειδητή επίγνωση, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί το περιβάλλον του και η πολύτιμη διαβίωση, που αφορά την αντίληψη της διαβίωσης από το άτομο σύμφωνα με το περιβάλλον του, συσχετίζονται αρνητικά με την εξουθένωση. Ο McIntyre (1984) διαπίστωσε ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συσχετίζεται με το σημείο ελέγχου, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης αντιλαμβάνονται ότι τα αποτελέσματά τους ελέγχονται από άλλους.

Η τάξη έχει αποτελέσει παράγοντα μελέτης (Vannest & Hagan-Burke, 2010), με έρευνες να παρουσιάζουν αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στην εξουθένωση και τους ακόλουθους παράγοντες στην τάξη: ηλικία μαθητών, ειδικές ανάγκες μαθητών, σύνθεση της τάξης με μαθητές με ειδικές ανάγκες και ρύθμιση της υπηρεσίας. Η συσχέτιση της ηλικίας των μαθητών και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν συνεπής σε τρεις μελέτες. Ειδικότερα, σε μία πενταετή μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί μαθητών ηλικίας 13-19 ετών είχαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς άλλων ηλικιακών ομάδων (Brunsting et al., 2014). Οι Ruble & McGrew (2015) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και ο Romano (2016) διαπίστωσε ότι η ηλικία των μαθητών μπορούσε να προβλέψει την αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης.

Άλλες μελέτες διερεύνησαν τη σχέση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, ο Romano (2016) στη μελέτη του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με συναισθηματική διαταραχή εμφάνισαν το υψηλότερο ή το δεύτερο υψηλότερο επίπεδο εξουθένωσης. Σε άλλη μελέτη, το ποσοστό των μαθητών με συναισθηματική διαταραχή σε μία τάξη συσχετίστηκε με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που εξυπηρετούν μαθητές με ποικίλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αυτόνομες αίθουσες διδασκαλίας (Holotescu et al., 2013). Οι Zarafshan et al. (2013) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που υποστηρίζουν μαθητές με συναισθηματική διαταραχή, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με νοητική υστέρηση. Όσον αφορά τη διδασκαλία των μαθητών με νοητική υστέρηση, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με μέτρια νοητική υστέρηση εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης

από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2017 · Sarris et al., 2018).

Οι Mukundan et al. (2016) διαπίστωσαν ότι ηλικία των μαθητών, το μέγεθος της τάξης και οι ειδικές ανάγκες των μαθητών συμβάλλουν σε μια σημαντική αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι Coman et al. (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σε 53 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, προσχολικής εκπαίδευσης, που υποστήριζαν μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ο αριθμός των μαθητών με τη συγκεκριμένη διαταραχή σε μια τάξη συσχετίστηκε με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ο αριθμός των μαθητών τυπικής ανάπτυξης συσχετίστηκε αντιστρόφως με την εξουθένωσή τους.

## **2.5. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα-Ερευνητικές Υποθέσεις**

### **2.5.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των διαστάσεων της: επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, αποσκοπούσε στη διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης της επαγγελματικής ποιότητας ζωής με ορισμένα δημογραφικά-γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά και στη πιθανή συσχέτιση των τριών διαστάσεων της.

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων, οι ειδικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας οριοθετούνται και καταγράφονται ως εξής:

- Να διερευνήσει την επαγγελματική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την πιθανή σχέση ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση και στις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εργασίας στην εκπαίδευση, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, έτη υπηρεσίας.

- Επιπροσθέτως, αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής.

### **2.5.2. Σημαντικότητα της έρευνας**

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο και πραγματεύονται το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά δεδομένα να μην είναι επαρκή. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, λοιπόν, αναμένεται να συμβάλουν στην επιστημονική γνώση για την επαγγελματική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με δεδομένα αξιοποιήσιμα τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Αφενός, η συγκεκριμένη έρευνα θα συμβάλει στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, με κύριο στόχο τον πρώιμο εντοπισμό των συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης και δευτερεύοντος τραυματικού άγχους στον πληθυσμό στόχο και κατά συνέπεια στην έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Αφετέρου, μέσα από τις προτεινόμενες στρατηγικές αντιμετώπισης θα συμβάλει στη βελτιστοποίηση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και της ποιότητας επαγγελματικής και προσωπικής ζωής τους. Με αυτό τον τρόπο, θα διασφαλιστεί η στήριξη στους εκπαιδευτικούς και η ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου.

### **2.5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα**

- Υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αντίστοιχα;
- Συσχετίζεται η ηλικία με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αντίστοιχα;
- Υπάρχει συσχέτιση της βαθμίδας εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αντίστοιχα;
- Υπάρχει συσχέτιση της εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αντίστοιχα;
- Συσχετίζονται τα έτη εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αντίστοιχα;
- Συσχετίζεται η οικογενειακή κατάσταση με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αντίστοιχα;

- Συσχετίζονται οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής μεταξύ τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση;

#### **2.5.4. Υποθέσεις**

##### **2.5.4.1. Ερευνητικές Υποθέσεις**

Ως ερευνητικές υποθέσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι εικασίες, οι οποίες διατυπώνονται αναφορικά με τη σχέση δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Καμπίτσης, 2004). Στη βάση των προαναφερομένων, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως ακολούθως:

**Υπόθεση 1:** Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 2:** Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 3:** Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 4:** Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 5:** Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 6:** Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 7:** Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή έχει σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 8:** Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή έχει σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 9:** Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 10:** Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 11:** Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 12:** Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 13:** Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 14:** Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 15:** Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 16:** Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 17:** Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 18:** Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 19:** Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 20:** Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 21:** Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

#### **2.5.4.2. Στατιστικές Υποθέσεις**

Οι υποθέσεις της έρευνας με τη μορφή μηδενικής και εναλλακτικής υπόθεσης διατυπώνονται ως εξής:

##### **Υπόθεση 1:**

H<sub>0</sub>: Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

H<sub>1</sub>: Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

##### **Υπόθεση 2:**

H<sub>0</sub>: Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 3:**

H<sub>0</sub>: Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 4:**

H<sub>0</sub>: Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

H<sub>1</sub>: Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 5:**

H<sub>0</sub>: Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 6:**

H<sub>0</sub>: Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 7:**

H<sub>0</sub>: Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

H<sub>1</sub>: Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 8:**

H<sub>0</sub>: Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 9:**

H<sub>0</sub>: Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ειδική αγωγή έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 10:**

H<sub>0</sub>: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

H<sub>1</sub>: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 11:**

H<sub>0</sub>: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 12:**

H<sub>0</sub>: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 13:**

H<sub>0</sub>: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

H<sub>1</sub>: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 14:**

H<sub>0</sub>: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 15:**

H<sub>0</sub>: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 16:**

H<sub>0</sub>: Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

H<sub>1</sub>: Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

**Υπόθεση 17:**

H<sub>0</sub>: Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 18:**

H<sub>0</sub>: Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Η βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 19:**

H<sub>0</sub>: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

H<sub>1</sub>: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Υπόθεση 20:**

H<sub>0</sub>: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

**Υπόθεση 21:**

H<sub>0</sub>: Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.

H<sub>1</sub>: Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το δευτερεύον τραυματικό άγχος τους.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1. Είδος έρευνας**

Για την εξέταση των στόχων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η χρήση της ποσοτικής έρευνας, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Ο λόγος χρήσης της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν ότι η ποσοτική έρευνα προσφέρει περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα, ενώ είναι κατάλληλη για τη συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος.

#### **3.2. Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαμένουν σε μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του ερευνητικού πληθυσμού, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ως προς το φύλο 45 (42,5 %) από τους συμμετέχοντες ήταν άνδρες και 61 (57,5 %) ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία, 44 από αυτούς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών (41,5%), 28 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (26,4%), 28 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (26,4,%) και 6 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω (5,7%) .

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος/η, άγαμος/η), 54 (50,9%) από τους συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι και 52 (49,1%) ήταν άγαμοι. Παρατηρούμε ότι η μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση ισοκατανέμεται περίπου (έγγαμοι/ες 50,9 %, άγαμοι/ες 49,1 %).

Όσον αφορά τη μεταβλητή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, διαπιστώθηκε ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 83% των συμμετεχόντων είχε εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (88 εκπαιδευτικοί), ενώ ένα ποσοστό 17% δεν είχε εξειδίκευση (18 εκπαιδευτικοί).

Ως προς τα έτη υπηρεσίας 60 (56,6%) από τους συμμετέχοντες είχαν 1- 5 έτη, 25 (23,6%) είχαν 6-10 έτη, 8 (7,6%) είχαν 11-15 έτη, 3 (2,8%) είχαν 16-20 έτη υπηρεσίας, 7 (6,6%) είχαν 21-25 έτη και 3 (2, 8%) είχαν 25 έτη και άνω.

Τέλος, αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, 67 (63,2%) από τους συμμετέχοντες υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 39 (36,8%) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### **3.3. Ερευνητικό εργαλείο**

Στην αρχή χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή ορισμένων απαραίτητων για την έρευνα δημογραφικών στοιχείων και πληροφοριών.

Το ερωτηματολόγιο, γενικότερα, αποτελεί μια βασική μέθοδο συλλογής πληροφοριών και χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στην εκπαιδευτική έρευνα. Τα βασικότερα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου ως μέθοδο έρευνας είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ποσοτικοποιήσει πολλαπλά δεδομένα και παράλληλα να εφαρμόσει πολλαπλές τεχνικές ανάλυσης των συσχετίσεων (Δαφέρμος, 2005).

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, μετά από συγκριτική μελέτη μεταξύ των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συγκεκριμένης παραμέτρου, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα Professional Quality of Life Scale (ProQOL) – Compassion Satisfaction and Fatigue, Version 5 (Stamm, 2009).

Το ψυχομετρικό εργαλείο Professional Quality of Life Scale (ProQOL) – Compassion Satisfaction and Fatigue, Version 5 (Stamm, 2009) κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής επαγγελματιών που σχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε άλλους ανθρώπους και αποτελείται από τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αφορά την ικανοποίηση από τη συμπόνια (Compassion Satisfaction – CS) του επαγγελματία παροχής βοήθειας, σε σχέση με τα άτομα που υποστηρίζει και πρόκειται για την ευχαρίστηση του επαγγελματία, που απορρέει από την ικανότητα να κάνει καλά την εργασία του. Η δεύτερη αξιολογεί το δευτερεύον τραυματικό άγχος (Secondary Traumatic Stress - STS) του επαγγελματία παροχής βοήθειας, εστιάζοντας στην έκθεση, που σχετίζεται με την εργασία, του εργαζομένου σε εξαιρετικά αγχωτικές καταστάσεις. Η τρίτη υποκλίμακα αξιολογεί την επαγγελματική εξουθένωση (Burnout - BO) του επαγγελματία παροχής βοήθειας, μετρώντας την απελπισία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην εργασία του. Η κλίμακα αποτελείται από 30 στοιχεία (κάθε υποκλίμακα αποτελείται από 10 στοιχεία) και πρόκειται για κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert, που κυμαίνεται από (1) «ποτέ»

έως (5) «πολύ συχνά». Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε εκατοντάδες μελέτες και έχει επιδείξει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Avieli et al., 2015 · Stamm, 2010).

Στην Ελλάδα, η συγκεκριμένη κλίμακα της Stamm (2009) προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε από την Βούρδα (2011) και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες από τους Christodoulou et al. (2014), από την Αλβανού (2014) και την Ανδρεάδου (2014).

Όσον αφορά την αξιοπιστία του ψυχομετρικού εργαλείου ProQOL-5, σύμφωνα με τη Duarte (2017), πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει κατάλληλες εκτιμήσεις αξιοπιστίας του ProQOL-5 σε δείγματα από διάφορες χώρες, όπως την Ισπανία (Galiana et al., 2017), τη Βραζιλία (Galiana et al., 2017), την Κίνα (Wu et al., 2014), την Ιταλία (Palestini et al., 2009), την Ιαπωνία (Fukumori et al., 2016) και το Ισραήλ (Samson et al., 2016).

#### **3.4. Διαδικασία**

Η κλίμακα μέτρησης των διαφόρων παραμέτρων ήταν ανώνυμη (κωδικοποιημένη), προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των παρατηρησιακών μονάδων του δείγματος της εν λόγω έρευνας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων ήταν ατομική.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η ποικιλία των περιοχών επιλέχτηκε ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική. Εξηγήθηκε στους συμμετέχοντες ο σκοπός της έρευνας και η ερευνήτρια τους παρέδωσε ένα φάκελο με το ερωτηματολόγιο, το οποίο επέστρεψαν στην ερευνήτρια συμπληρωμένο. Δόθηκε χρονικό περιθώριο δύο εβδομάδων σε κάθε συμμετέχοντα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να αποφευχθεί η άσκηση πίεσης στους συμμετέχοντες, αλλά και να μην ξεχαστεί.

#### **3.5. Αξιοπιστία-Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου**

Σημαντικό κριτήριο της επιστημονικής αξίας κάθε εργαλείου μέτρησης είναι η αξιοπιστία των μετρήσεών του. Ένα εργαλείο μέτρησης χαρακτηρίζεται αξιόπιστο όταν χρησιμοποιηθεί σε ίδιο δείγμα και σε ίδιες συνθήκες και δώσει τα ίδια αποτελέσματα (Δαφέρμος, 2005). Η αξιοπιστία των επιμέρους τμημάτων του

συγκεκριμένου εργαλείου είναι αρκετά υψηλή, όπως δίνεται από την κατασκευάστρια (Stamm, 2010, όπως αναφέρεται σε Βούρδα, 2011). Για την επαγγελματική ικανοποίηση ο δείκτης cronbach's alpha είναι  $\alpha=0,88$ , για το δευτερεύον τραυματικό άγχος είναι  $\alpha=0,81$  και για την επαγγελματική εξουθένωση είναι  $\alpha=0,75$ .

### **3.6. Στατιστική ανάλυση**

Τα στοιχεία/δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σ' ένα αρχείο δεδομένων (data file), για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του SPSS. Μετά τον έλεγχο για την ακρίβεια των δεδομένων και τον προκαταρκτικό έλεγχο των προϋποθέσεων, ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε το στατιστικό πακέτο SPSS version 21.0 (χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής). Πραγματοποιήθηκε χρήση παραμετρικών κριτηρίων (T-test, One-Way ANOVA και Διμεταβλητή ανάλυση συσχέτισης-Pearson's r).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 4.1. Αποτελέσματα της έρευνας-Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Εφαρμόστηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0 και συγκεκριμένα έγινε χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τα στοιχεία/δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων (data file), για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του SPSS. Μετά τον έλεγχο για την ακρίβεια των δεδομένων και τον προκαταρκτικό έλεγχο των προϋποθέσεων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, στην επαγωγική στατιστική τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων ήταν το T-test για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν και εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και των εξαρτημένων μεταβλητών επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση.

Ενώ, για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ηλικία συμμετεχόντων, έτη υπηρεσίας και των εξαρτημένων μεταβλητών επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε το One-Way ANOVA test.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, πραγματοποιήθηκε Διμεταβλητή Ανάλυση Συσχέτισης (Bivariate Correlation-δείκτης Pearson r).

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε το τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, καθώς ο αριθμός των

συμμετεχόντων της έρευνας ήταν >50. Προέκυψε ότι το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή (Πίνακας 1). Κατά συνέπεια, για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε έγινε χρήση παραμετρικών κριτηρίων. Ως προεπιλεγμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το  $\alpha = .05$  (Huberty & Morris, 1989), καθώς αυτό το πιθανοθεωρητικό όριο χρησιμοποιείται συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι η μέγιστη πιθανότητα με την οποία ο ερευνητής είναι διατεθειμένος να διακινδυνεύσει τη διάπραξη σφάλματος τύπου  $\alpha$  (σε ένα τεστ). Δηλαδή, να υιοθετήσει την εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ , όταν η μηδενική υπόθεση  $H_0$  είναι αληθής (Καμπίσης, 2004).

**Πίνακας 1. Τεστ Κανονικότητας**

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Επαγγελματική Ικανοποίηση	,263	106	,000	,783	106	,000
Επαγγελματική Εξουθένωση	,116	106	,001	,918	106	,000
Δευτερεύον τραυματικό άγχος	,147	106	,000	,905	106	,000

Κατά τη διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με βάση τους δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες είχαν Μέσο Όρο ίσο με **M=43,67** με Τυπική Απόκλιση **SD=6,050**. Με βάση τις οδηγίες της κατασκευάστριας της κλίμακας ProQOL-Version 5 (Stamm, 2010), το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως υψηλό (σκορ βαθμολογίας μεγαλύτερο από 42). Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ο Μέσος όρος τους ήταν **M=21,89** με Τυπική Απόκλιση **SD=5,013**. Διαφαίνεται ότι το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης ήταν χαμηλό (σκορ βαθμολογίας μικρότερο από 22). Αναφορικά με το Δευτερεύον τραυματικό άγχος, ο Μέσος Όρος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν **M=20,55** με Τυπική Απόκλιση **SD=5,324**. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση, με βάση τις οδηγίες της κατασκευάστριας της κλίμακας, το επίπεδο του Δευτερεύοντος

τραυματικού άγχους χαρακτηρίζεται ως χαμηλό (σکور βαθμολογίας μικρότερο από 22) (Πίνακας 2). Σύμφωνα με τη Stamm (2009), αυτός είναι ο ιδανικός συνδυασμός μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής.

**Πίνακας 2. Μέσοι όροι διαστάσεων Επαγγελματικής ποιότητας ζωής**

	Mean	N	Std. Deviation
Επαγγελματική Ικανοποίηση	<b>43,67</b>	106	6,050
Επαγγελματική Εξουθένωση	<b>21,89</b>	106	5,013
Δευτερεύον τραυματικό άγχος	<b>20,55</b>	106	5,324

Εφόσον πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας και προέκυψε ότι υπάρχει κανονική κατανομή των μεταβλητών, μπορεί να εφαρμοστεί ο έλεγχος T-test. Διερευνάται η σχέση καθεμίας από τις εξαρτημένες μεταβλητές (επαγγελματική ικανοποίηση, δευτερεύον τραυματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση) με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, βαθμίδα εργασίας) με τη χρήση του T-test. Στον πίνακα Levene's Test for Equality of variances για τον έλεγχο ισότητας των διασπορών, αν  $p > 0,05$  τότε οι διασπορές είναι ίσες, ενώ αν  $p < 0,05$  οι διασπορές είναι άνισες. Όταν οι διασπορές είναι ίσες, στην ανάγνωση του υπόλοιπου πίνακα, εξετάζουμε την πρώτη γραμμή του πίνακα (equal variances assumed). Όταν είναι άνισες, εξετάζουμε τη δεύτερη γραμμή του πίνακα (equal variances not assumed). Ελέγχοντας το συντελεστή δίπλευρης σημαντικότητας [Sig. (2-tailed)], καταλήγουμε στην ύπαρξη ή μη στατιστικής σημαντικότητας (Δαφέρμος, 2005).

### **Επαγγελματική ικανοποίηση**

Κατά τη διερεύνηση της ύπαρξης διαφοράς στη μέση τιμή της μεταβλητής επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση [Sig. (2-tailed)=0,057>0,05, df = 106] (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης**

**Group Statistics**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική Ικανοποίηση	Ανδρες	45	42,33	6,505	,970
	Γυναίκες	61	44,66	5,540	,709

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,103	,045	1,980	104	,050	-2,322	1,173	-4,648	,003
			1,933	85,694	,057	-2,322	1,202	-4,711	,066

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών οικογενειακή κατάσταση και επαγγελματική ικανοποίηση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση [Sig. (2-tailed)=0,819>0,05, df= 106] (Πίνακας 4).



**Πίνακας 4. Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και επαγγελματικής ικανοποίησης**

**Group Statistics**

	Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική Ικανοποίηση	Έγγαμοι	54	43,54	5,920	,806
	Άγαμοι	52	43,81	6,237	,865

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Επαγγελματική Ικανοποίηση	Equal variances assumed	,627	,430	-,229	104	,819	-,271	1,181	-2,612	2,071
	Equal variances not assumed			-,229	103,160	,819	-,271	1,182	-2,615	2,074

Αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι παραπάνω μεταβλητές έχουν στατιστικά σημαντική σχέση [**Sig. (2-tailed)=0,00<0,05, df= 106**] (Πίνακας 5). Διαπιστώθηκε ότι ο Μέσος όρος των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην ειδική

αγωγή ήταν  $M=45,28$  και ο Μέσος όρος των εκπαιδευτικών χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ήταν  $M=35,78$  (Πίνακας 5). Διαφάνηκε, ότι οι έχοντες εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης.

**Πίνακας 5. Συσχέτιση εξειδίκευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης**

**Group Statistics**

	Εξειδίκευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική Ικανοποίηση	Με εξειδίκευση	88	<b>45,28</b>	4,515	,481
	Χωρίς εξειδίκευση	18	<b>35,78</b>	6,504	1,533

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Επαγγελματική Ικανοποίηση	5,037	,027	7,506	104	,000	9,506	1,267	6,995	12,018
			5,916	20,479	,000	9,506	1,607	6,160	12,853

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών βαθμίδα εργασίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση [**Sig.2-tailed=0,245>0,05, df=106**].

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ηλικία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, έγινε χρήση του παραμετρικού κριτηρίου One-Way ANOVA. Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική

σχέση μεταξύ των προαναφερόμενων μεταβλητών ( $F_{(3, 102)} = 0,426, p > 0,05$ ) (Πίνακας 6). Επομένως, το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης δεν εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Και κατά συνέπεια, δε χρειάζεται να προχωρήσουμε σε επιμέρους συγκρίσεις (τεστ Tukey HSD και τεχνική Bonferroni, δηλαδή σε Post hoc κριτήρια πολλαπλών συγκρίσεων, η χρήση των οποίων αποφασίζεται μετά από την πραγματοποίηση της Ανάλυσης Διακύμανσης) ανάμεσα στις διαφορετικές συνθήκες.

**Πίνακας 6. Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης**

ANOVA

SATISFACTION\_score

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	47,522	3	15,841	,426	,735
Within Groups	3795,921	103	37,215		
Total	3843,443	106			

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών έτη υπηρεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ( $F_{(5, 100)} = 0,379, p > 0,05$ ). Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και δε χρειάζεται να προχωρήσουμε σε Post hoc κριτήρια πολλαπλών συγκρίσεων (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7. Συσχέτιση ετών υπηρεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης**

ANOVA

SATISFACTION\_score

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	71,450	6	14,290	,379	,862
Within Groups	3771,994	100	37,720		
Total	3843,443	106			

**Δευτερεύον τραυματικό άγχος**

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μεταβλητές φύλο και δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση [Sig. (2-tailed)=0,953>0,05, df=106] (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8. Συσχέτιση φύλου και δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δευτερεύον τραυματικό άγχος	Άνδρες	45	20,51	5,384	,803
	Γυναίκες	61	20,57	5,324	,682

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δευτερεύον τραυματικό άγχος	Equal variances assumed	,729	,395	-,060	104	,953	-,063	1,051	-2,147	2,022
	Equal variances not assumed			-,060	94,373	,953	-,063	1,053	-2,153	2,028

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης και του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση [Sig. (2-tailed)=0,573>0,05, df=106].

Από την ανάλυση των δεδομένων, αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και δευτερεύον τραυματικό άγχος εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική

σχέση [Sig. (2-tailed)= 0,025<0,05, df=106] (Πίνακας 9). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι ο Μέσος όρος των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση ήταν **M=19,77** και ο Μέσος όρος των εκπαιδευτικών χωρίς εξειδίκευση ήταν **M=24,33** (Πίνακας 9), με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση να εμφανίζουν περισσότερο δευτερεύον τραυματικό άγχος.

**Πίνακας 9. Συσχέτιση εξειδίκευσης και δευτερεύοντος τραυματικού άγχους**

Group Statistics					
	Εξειδίκευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δευτερεύον τραυματικό άγχος	Με εξειδίκευση	88	<b>19,77</b>	4,357	,464
	Χωρίς εξειδίκευση	18	<b>24,33</b>	7,723	1,820

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δευτερεύον τραυματικό άγχος	Equal variances assumed	9,337	,003	3,482	104	,001	-4,561	1,310	-7,158	-1,964
	Equal variances not assumed			2,428	19,269	<b>,025</b>	-4,561	1,879	-8,489	-,632

Όσον αφορά τη βαθμίδα εργασίας και τη σχέση της με το δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση [Sig. (2-tailed)=0,334>0,05, df=106].

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ηλικία και δευτερεύον τραυματικό άγχος εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ( $F(3, 102)=2,499, p>0,05$ ). Επομένως, ο βαθμός

δευτερεύοντος τραυματικού άγχους δεν εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Και κατά συνέπεια, δε χρειάζεται να προχωρήσουμε σε Post hoc κριτήρια πολλαπλών συγκρίσεων.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών έτη υπηρεσίας και δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ( $F(5, 100) = 1,007, p > 0,05$ ). Επομένως, το δευτερεύον τραυματικό άγχος δεν εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και δε χρειάζεται να προχωρήσουμε σε Post hoc κριτήρια πολλαπλών συγκρίσεων.

### Επαγγελματική Εξουθένωση

Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι μεταβλητές φύλο και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση [ $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,294 > 0,05, df = 106$ ] (Πίνακας 10).

**Πίνακας 10. Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής εξουθένωσης**

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική	Άνδρες	45	21,29	5,097	,760
Εξουθένωση	Γυναίκες	61	22,33	4,945	,633

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Επαγγελματική Εξουθένωση	Equal variances assumed	,329	,567	1,055	104	,294	-1,039	,985	-2,991	,913
	Equal variances not assumed			1,050	93,323	,296	-1,039	,989	-3,003	,925

Όσον αφορά τις μεταβλητές οικογενειακή κατάσταση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δε διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση [**Sig. (2-tailed)=0,282>0,05, df= 106**].

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μεταβλητές εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχουν στατιστικά σημαντική σχέση [**Sig. (2-tailed)=0,006<0,05, df= 106**] (Πίνακας 11). Διαπιστώθηκε ότι ο Μέσος όρος των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση ήταν **M=20,98** και ο Μέσος όρος των εκπαιδευτικών χωρίς εξειδίκευση ήταν **M=26,33** (Πίνακας 11), με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση να εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση.

**Πίνακας 11. Συσχέτιση εξειδίκευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης**

Group Statistics					
	Εξειδίκευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική	Με εξειδίκευση	88	<b>20,98</b>	3,957	,422
Εξουθένωση	Χωρίς εξειδίκευση	18	<b>26,33</b>	7,063	1,665

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Επαγγελματική Εξουθένωση	Equal variances assumed	5,418	,022	4,492	104	,000	-5,356	1,192	-7,721	-2,991
	Equal variances not assumed			3,119	19,237	,006	-5,356	1,717	-8,947	-1,765

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών βαθμίδα εργασίας και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση [**Sig. (2-tailed)=0,181>0,05, df= 106**].

Αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ηλικία και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, από τα αποτελέσματα της

στατιστικής ανάλυσης προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των προαναφερομένων μεταβλητών ( $F(3, 102) = 6,387, p < 0,05$ ) (Πίνακας 12).

Ωστόσο, από το αποτέλεσμα που προέκυψε, διαφάνηκε ότι τουλάχιστον ένας μέσος όρος διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τουλάχιστον έναν άλλο μέσο όρο. Για αυτό το λόγο επιβάλλεται να προχωρήσουμε σε επιμέρους συγκρίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές συνθήκες. Έτσι, ακολούθησε η διαδικασία πολλαπλών συγκρίσεων, για να προσδιοριστεί ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε το τεστ Tukey HSD, που πρόκειται για Post hoc κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων.

Από τη διαδικασία πολλαπλών συγκρίσεων προέκυψε ότι η ηλικιακή ομάδα 20-30 εμφανίζει στατιστικά σημαντικά διαφορά με την ηλικιακή ομάδα 51 και άνω έτη ( $Sig. = 0,016 < 0,05$ ). Η ηλικιακή ομάδα 31-40 διαφάνηκε ότι εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά με την ηλικιακή ομάδα 41-50 ( $Sig. = 0,011 < 0,05$ ). Η ηλικιακή ομάδα 41-50 εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά με τις ηλικιακές ομάδες 31-40 ( $Sig. = 0,011 < 0,05$ ) και 51 και άνω έτη ( $Sig. = 0,003 < 0,05$ ).

**Πίνακας 12. Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικής εξουθένωσης**

**ANOVA**

Burnout_Level					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,154	3	1,385	6,387	,001
Within Groups	22,110	103	,217		
Total	26,264	106			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: Burnout_level							
	(I) AGE	(J) AGE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	20-30	31-40	-,25649	,11255	,110	-,5505	,0375
		41-50	,13636	,11255	,621	-,1576	,4303
		51-	-,61364*	,20262	,016	-1,1429	-,0844
	31-40	20-30	,25649	,11255	,110	-,0375	,5505
		41-50	,39286*	,12443	,011	,0679	,7179
		51-	-,35714	,20945	,326	-,9042	,1899
	41-50	20-30	-,13636	,11255	,621	-,4303	,1576
		31-40	-,39286*	,12443	,011	-,7179	-,0679



	51-	-,75000*	,20945	,003	-1,2971	-,2029
	20-30	,61364*	,20262	,016	,0844	1,1429
51-	31-40	,35714	,20945	,326	-,1899	,9042
	41-50	,75000*	,20945	,003	,2029	1,2971

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών έτη υπηρεσίας και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ( $F(5, 100) = 2,453, p < 0,05$ ).

Ωστόσο, από το αποτέλεσμα που προέκυψε, διαφάνηκε ότι τουλάχιστον ένας μέσος όρος διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τουλάχιστον έναν άλλο μέσο όρο. Έτσι, ακολούθησε η διαδικασία πολλαπλών συγκρίσεων, για να προσδιοριστεί ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε το τεστ Tukey HSD., που πρόκειται για Post hoc κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων. Από τη διαδικασία πολλαπλών συγκρίσεων προέκυψε ότι τα 1-5 έτη υπηρεσίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τα 21-25 έτη ( $Sig. = 0,009 < 0,05$ ). Συνεπώς, προέκυψε ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, με λίγα έτη υπηρεσίας, βιώνουν περισσότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς, με περισσότερα έτη υπηρεσίας.

### Συσχετίσεις των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής πραγματοποιήθηκε γραμμική διμεταβλητή συσχέτιση και υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (Pearson's product-moment correlation coefficients). Αν υπάρχει μεταξύ τους συσχέτιση πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι τιμές της μίας «παρακολουθούν» κατά κάποιο τρόπο τις τιμές της άλλης, δηλαδή όταν αυξάνονται οι τιμές της μίας, τότε οι τιμές της άλλης ή αυξάνονται, οπότε έχουμε θετική συσχέτιση ή μειώνονται, οπότε έχουμε αρνητική συσχέτιση (γραμμικός τρόπος συμμεταβολής των μεταβλητών). Στην περίπτωση που δεν υπάρχει συσχέτιση οι τιμές της μιας μεταβλητής αυξανόμενες δεν «παρακολουθούνται» από τις τιμές της άλλης, ούτε αυξητικά ούτε μειωτικά (Δαφέρμος, 2005).

Σύμφωνα με τον Cohen (1969) αν ο συντελεστής  $r$  έχει τιμές  $r = \pm 0,50$ , τότε η συσχέτιση θεωρείται ισχυρή, ενώ αν  $r = \pm 0,30$ , η συσχέτιση θεωρείται μέτρια. Τέλος, αν  $r = \pm 0,10$ , η συσχέτιση θεωρείται ασθενής. Το θετικό πρόσημο δηλώνει

θετική κατεύθυνση της συσχέτισης, ενώ αντίθετα το αρνητικό πρόσημο δηλώνει αρνητική κατεύθυνση της συσχέτισης. Οι χαμηλοί συντελεστές συσχέτισης εκφράζουν τάση και οι υψηλοί συντελεστές βεβαιότητα.

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δε διαφάνηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική σχέση ( $r = -0,187$ ). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική σχέση, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο  $p < 0,05$ . Ο δείκτης Pearson  $r = -0,236$ , έχει αρνητική κατεύθυνση και η συσχέτιση είναι μέτρια. Δηλαδή, όταν αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται το δευτερεύον τραυματικό άγχος και το αντίστροφο. Το δευτερεύον τραυματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι έχουν στατιστικά σημαντική σχέση [**Sig. (2-tailed)=0,000<0,01**]. Η συσχέτιση  $r = 0,711$  έχει θετική κατεύθυνση, είναι υψηλή και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,01$ . Όταν αυξάνεται, δηλαδή, το δευτερεύον τραυματικό άγχος αυξάνεται και η επαγγελματική εξουθένωση και το αντίστροφο. Οι υψηλοί συντελεστές συσχέτισης εκφράζουν βεβαιότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 5.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλό, το δευτερεύον τραυματικό άγχος ήταν χαμηλό και η επαγγελματική εξουθένωση ήταν χαμηλή. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Christodoulou et al. (2014) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Stamm (2009), αυτός είναι ο ιδανικός συνδυασμός μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα της Βούρδα (2011), της Ανδρεάδου (2014) και της Αλβανού (2014), όπου στις έρευνές τους το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν μέτριο, το δευτερεύον τραυματικό άγχος ήταν χαμηλό και η επαγγελματική εξουθένωση ήταν χαμηλή. Επίσης, η έρευνα των Platsidou & Agalioitis (2008) σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέδειξε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μέτρια επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) διερευνώντας την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εύρημα που επιβεβαιώνεται στην έρευνα των Kalyva (2013). Ωστόσο, οι Stringari et al. (2019) στην έρευνά τους, διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο Abushaira (2012) και ο Yavuz (2018) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και διαπίστωσαν ότι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν μέτριο, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα άλλων ερευνών (Stempien & Loeb, 2002 · Strydom et al., 2012 · Yiğit, 2007).

Ορισμένες μελέτες διερεύνησαν τις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, συγκριτικά με αυτές των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της Γεροκώστα (2018), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή (Kyriacou, 1987 · Roach, 2009), παρουσιάζοντας χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Lee et al., 2010 · Οικονόμου, 2018). Οι Κολιάδης κ.ά. (2003) στην έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης συγκριτικά με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης.

Σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες έρευνες, οι έρευνες των Kokkinos & Davazoglou (2009) και Ηλία (2018) κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βιώνουν σε κάποιο βαθμό μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση συγκριτικά με αυτούς της γενικής, παρότι δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, το άγχος και η εξουθένωση στην ειδική αγωγή εμφανίζονται ως μη διαχειρίσιμα, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να επιλέγουν να εργαστούν στη γενική εκπαίδευση (Billingsley & Cross, 1992). Ωστόσο, άλλες έρευνες που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα, διαπίστωσαν χαμηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (Κεπενού, 2015 · Στάγια & Ιορδανίδης, 2014 · Μόττη-Στεφανίδη, 2000 · Οικονόμου, 2018 · Tsigilis et al., 2011).

Σύμφωνα με την έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2008), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν μέτρια προς χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και χαμηλά επίπεδα άγχους• επίπεδα χαμηλότερα από αυτά συναδέλφων τους εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και στην Αμερική. Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν ότι τα χαμηλά επίπεδα άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σχετίζονται με τη μονιμότητα των θέσεών τους και το ότι δεν αξιολογούνται. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησής τους (Embich, 2001 · Male & May, 1997). Σε έρευνα των Travers & Cooper (1996) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανέφεραν μέτριο ή υψηλό άγχος άγγιζε το 33% στη Βρετανία και το 70% στην Αμερική. Ο Ramasamy (2019) στην έρευνά του εξέτασε τη συχνότητα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε

εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στο Σικάγο του Ιλινόις και διαπίστωσε ότι ο επιπολασμός της στο σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 100%.

Επίσης, οι έρευνες των Kantas & Vasilaki (1997) και Στάγια & Ιορδανίδη (2014) κατέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στη χώρα μας σε σχέση με άλλες χώρες, γεγονός που αποδόθηκε στις διακοπές μεγαλύτερης διάρκειας και στις λιγότερες ώρες διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Romaki & Anagnostopoulou (2003) κατέδειξε ότι οι Έλληνες εμφανίζουν μικρότερη συναισθηματική εξάντληση, μικρότερη αποπροσωποποίηση και μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης από τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους.

Έρευνες που διεξήχθησαν πριν την οικονομική κρίση και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έδειξαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010 · Βασιλόπουλος, 2012). Ωστόσο, οι προαναφερθείσες αλλαγές είναι πιθανό να έχουν αυξήσει τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Kamtsios & Lolis (2016) κατέδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση σε περίοδο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Όσον αφορά το δευτερεύον τραυματικό άγχος, οι Borntrager et al. (2012) διαπίστωσαν ότι δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, στην έρευνά τους, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πολύ υψηλά επίπεδα δευτερεύοντος τραυματικού άγχους και μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τους Dubois & Mistretta (2019), οι εκπαιδευτικοί υπερφορτωμένοι με τα εργασιακά τους καθήκοντα μπορεί να εξαντληθούν, λόγω της φροντίδας και της ανησυχίας τους για τους πιο ευάλωτους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν τα σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα της κόπωσης από τη συμπόνια. Επιπρόσθετα, οι Galek et al. (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησαν για την επαγγελματική εξουθένωση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την κοινωνική υποστήριξη, διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των ετών που οι συμμετέχοντες εργάστηκαν στην ίδια θέση απασχόλησης συσχετίστηκε θετικά με την εξουθένωση, αλλά όχι με το δευτερεύον τραυματικό άγχος. Το δευτερεύον τραυματικό άγχος, αλλά όχι η εξουθένωση, συσχετίστηκε θετικά με τον αριθμό των ωρών που δαπανούσαν οι συμμετέχοντες ανά εβδομάδα για την παροχή συμβουλών στους ασθενείς που είχαν

τραυματική εμπειρία. Τέλος, η κοινωνική υποστήριξη συσχετίστηκε αρνητικά με την εξουθένωση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος.

Οι περισσότερες έρευνες που διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξαν μέτρια έως υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα της Γεροκώστα (2018) σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης κυμάνθηκαν σε τιμές χαμηλές έως και πολύ υψηλές για κάθε μία από τις διαστάσεις της κλίμακας, με τους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοποιημένοι με ορισμένες διαστάσεις του επαγγέλματός τους και δυσαρεστημένοι με κάποιες άλλες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στην επαγγελματική ικανοποίηση από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή (Γεροκώστα, 2018).

Αντίστοιχες έρευνες που διενεργήθηκαν στο εξωτερικό με στόχο την διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, διαπίστωσαν ότι το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης ήταν μέτριο (Abushaira, 2012 · Strydom et al., 2012 · Yavuz, 2018 · Otanga & Mange, 2014). Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της Nutsuklo (2015), οι εκπαιδευτικοί βίωναν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από την παρούσα έρευνα εξάγονται σημαντικά στοιχεία που αφορούν την επαγγελματική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή αναμένεται να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και ταυτόχρονα στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν ορισμένοι δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εργασίας, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, έτη υπηρεσίας) στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής: στην επαγγελματική ικανοποίηση, στο δευτερεύον τραυματικό άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το φύλο δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αντίστοιχα. Επομένως οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας δεν απορρίπτονται.

Ειδικότερα, το παρόν εύρημα ότι το φύλο δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, επιβεβαιώνει ορισμένες έρευνες (Yavuz,

2018 · Strydom et al., 2012 · Abushaira, 2012 · Nutsuklo, 2015 · Otanga & Mange, 2014 · Κόφα, 2017), ενώ δεν επιβεβαιώνει άλλες (Αλβανού, 2014 · Τσιλαφάκη, 2017). Όσον αφορά το φύλο και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, διαπιστώθηκε ότι δεν είχαν στατιστικά σημαντική σχέση, εύρημα που επιβεβαιώνεται από την Ανδρεάδου (2014), αλλά αντικρούεται με το εύρημα των Lerias & Byrne (2003), όπου οι γυναίκες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν δευτερεύον τραυματικό άγχος. Επίσης, το φύλο και η επαγγελματική εξουθένωση διαφάνηκε ότι δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση, εύρημα που επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες (Ανδρεάδου, 2014 · Skaalvik & Skaalvik, 2010 · Τζίμα, 2014 · Chang, 2009), αλλά δεν επιβεβαιώνεται από άλλες (Τσιλαφάκη, 2017 · Ηλία, 2018 · Saricam & Sakiz, 2014 · Mearns & Cain, 2003).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Kamtsios & Lolis (2016), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και του φύλου. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση και υψηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Byrne (1991), μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, δεν αναδεικνύονται με απόλυτο τρόπο μεγάλες έμφυλες διαφορές.

Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981), ο δημογραφικός παράγοντας του φύλου έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες (Τσιλαφάκη, 2017). Οι Stringari et al. (2019) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης με τις συνθήκες εργασίας από τους άνδρες. Σε έρευνα των Mearns & Cain (2003), οι άνδρες φάνηκε να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τις γυναίκες και ιδιαίτερα στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (Γεροκώστα, 2018 · Ηλία, 2018).

Αντίθετα, στις έρευνες των Kokkinos & Davazoglou (2006) και Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος (2011), οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους άνδρες. Σε έρευνα των Saricam και Sakiz (2014), οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι άνδρες υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των γυναικών

μπορούν να αποδοθούν στο συναισθηματισμό των γυναικών, που οδηγεί σε στενότερη σύνδεση με τους μαθητές τους, καθιστώντας τες περισσότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, μια άλλη πιθανή ερμηνεία στηρίζεται στη θεωρία των ρόλων των φύλων, όπου οι άνδρες κρύβουν τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να αποσύρονται και να απομονώνονται σε αγχογόνες καταστάσεις, ενώ οι γυναίκες εκδηλώνουν περισσότερο τη συγκίνησή τους και τα αισθήματα συναισθηματικής και σωματικής κόπωσης.

Όσον αφορά την ηλικία, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και το δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αντίστοιχα. Επομένως οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας δεν απορρίπτονται. Ωστόσο, η ηλικία διαφάνηκε ότι έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Κατά συνέπεια, η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η ηλικία δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, εύρημα που αντικρούεται με άλλες έρευνες (Craig & Sprang, 2009 · Lavian, 2012 · Γεροκώστα, 2018 · Βούρδα, 2011 · Αλβανού, 2014). Όσον αφορά την ηλικία και το δευτερεύον τραυματικό άγχος, διαφάνηκε ότι δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση, εύρημα που αντικρούεται με τις έρευνες των Lerias & Byrne (2003) και Βούρδα (2011). Ωστόσο, η ηλικία διαφάνηκε ότι έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εύρημα που επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες (Craig & Sprang, 2009 · Lavian, 2012 · Platsidou & Agaliotis, 2008 · Skaalvik & Skaalvik, 2010 · Γεροκώστα, 2018 · Ηλία, 2018), αλλά δεν επιβεβαιώνεται από άλλες (Βούρδα, 2011 · Kalyva, 2013 · Stringari et al., 2019).

Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών αναφορικά με την ηλικία και την επίδρασή της στις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όπως προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζονται εκτενέστερα. Σύμφωνα με τους Craig & Sprang (2009) και Lavian (2012), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλότερη ικανοποίηση. Επίσης, η έρευνα των Platsidou & Agaliotis (2008) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση. Όπως αναφέρουν οι Skaalvik & Skaalvik (2010), η επαγγελματική εξουθένωση



σχετίζεται με τη συναίσθηση επαγγελματικής επάρκειας, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ανεπαρκείς, λόγω της μικρότερης επαγγελματικής εμπειρίας τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση (Carton & Fruchart, 2013 · Antoniou, et al., 2006 · Τσιλαφάκη, 2017).

Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα αυτοί που εισέρχονται στο επάγγελμα με μια ισχυρή αίσθηση ιδεαλισμού και κινήτρων, βιώνοντας τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στις προσδοκίες τους και την επαγγελματική τους πραγματικότητα, εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα ανάπτυξης του συνδρόμου και χαμηλών επιπέδων ικανοποίησης (Lavian, 2012). Επίσης, οι Kantas & Vasilaki (1997) διαπίστωσαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Σύμφωνα με τη Γεροκώστα (2018) η επαγγελματική ικανοποίηση φθίνει με το πέρασμα των χρόνων, και ανακάμπτει από τη μέση ηλικία και μετά, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες μελέτες (Chapman & Lowther, 1982 · Ward & Sloane, 2001). Οι Γεροκώστα (2018), Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης (2017) και Ηλία (2018) διαπίστωσαν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς άνω των 41 ετών, καθώς και σε αυτούς με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας. Όμως, άλλες έρευνες (Verhoeven et al., 2003) έδειξαν ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί υφίστανται εξάντληση και υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, πιθανώς λόγω της μεγαλύτερης έκθεσής τους σε αγχογόνες καταστάσεις. Ωστόσο, άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Kalyva, 2013 · Zabel & Zabel, 2001 · Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002 · Stringari et al., 2019).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οικογενειακή κατάσταση δε διαφάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αντίστοιχα. Ως εκ τούτου, οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις δεν απορρίπτονται.

Όπως προαναφέρθηκε, η οικογενειακή κατάσταση δε διαφάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, εύρημα που αντικρούεται με αυτό της Ανδρεάδου (2014). Επίσης, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της οικογενειακής κατάστασης με το δευτερεύον τραυματικό άγχος. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δε διαφάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση,

εύρημα που αντικρούεται με αυτά άλλων ερευνών (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002 · Platsidou & Agaliotis, 2008 · Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017 · Ηλία, 2018 · Τζίμα, 2014).

Ειδικότερα, σε πολλές έρευνες διαφάνηκε ότι η οικογενειακή κατάσταση έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους άγαμους, εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης και ως προς τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου και μάλιστα εμφανίζουν αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης (Platsidou & Agaliotis, 2008 · Γεροκώστα, 2018 · Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Επίσης, στην έρευνα της Τζίμα (2014), οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα αποπροσωποποίησης, ενώ οι έγγαμοι εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Μια πιθανή ερμηνεία αυτού του γεγονότος είναι ότι οι έγγαμοι είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας, με μεγαλύτερη εμπειρία στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους και με διαφορετική στάση απέναντι στην εργασία, λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων (Carton & Fruchart, 2013). Μια άλλη ερμηνεία είναι ότι το οικογενειακό περιβάλλον, που λειτουργεί υποστηρικτικά, απομακρύνει την επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1999). Ωστόσο, οι Kokkinos & Davazoglou (2009) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι έγγαμοι έχουν περισσότερο επαγγελματικό άγχος από τους άγαμους, γεγονός που λειτουργεί επιβαρυντικά, οδηγώντας πιθανώς στην επαγγελματική εξουθένωση.

Όσον αφορά την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφάνηκε ότι έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αντίστοιχα. Κατά συνέπεια, οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις απορρίπτονται. Αναλυτικότερα, διαφάνηκε ότι οι έχοντες εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδίκευση εμφάνισαν περισσότερο δευτερεύον τραυματικό άγχος (επιβεβαιώνεται από το εύρημα των Lerias & Byrne, 2003) και μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση (επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Embich, 2001 · Platsidou & Agaliotis, 2008 · Ηλία, 2018). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή προσφέρει τα εχέγγυα για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του πολλαπλού ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και των συνακόλουθων προβλημάτων που προκύπτουν και αφορούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, το επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ή έχουν κάνει επιπλέον σπουδές αναφέρουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη εξουθένωση από όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, που έχουν επενδύσει στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, έχουν υψηλότερες επαγγελματικές και ατομικές προσδοκίες για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη. Στην περίπτωση που οι προσδοκίες τους δεν επαληθεύονται, οδηγούνται στο άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Σπυρομήτρο & Ιορδανίδη (2017) και Γεροκόστα (2018), το επίπεδο εκπαίδευσης δεν προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981 · Μούζουρα, 2005).

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι δεν έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ως εκ τούτου, η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Βούρδα (2011) και Κόφα (2017), αλλά αντικρούεται με αυτό των Γεροκόστα (2018) και Ηλία (2018). Το δευτερεύον τραυματικό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφάνηκε ότι δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Έτσι, η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από ορισμένες έρευνες (Boscarino et al., 2004 · Galek et al., 2011 · Βούρδα, 2011), αλλά αντικρούεται από άλλες (Ανδρεάδου, 2014). Ωστόσο, διαφάνηκε ότι τα έτη υπηρεσίας έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση της έρευνας απορρίπτεται. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνεται από ορισμένες έρευνες (Ανδρεάδου, 2014 · Craig & Sprang, 2009 · Αλβανού, 2014), αλλά αντικρούεται από άλλες (Kalyva, 2013 · Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002 · Τζίμα, 2014 · Stringari et al., 2019 · Βούρδα, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με πολλές έρευνες, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας δε διαφάνηκε να επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση (Kalyva, 2013 · Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002 · Τζίμα, 2014 · Stringari et al., 2019 · Βούρδα, 2011). Ωστόσο, άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα των Kantas & Vasilaki (1997), οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί, με λίγη διδακτική εμπειρία, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Επιπλέον, οι Craig

& Sprang (2009) διαπίστωσαν ότι οι νέοι στο επάγγελμα εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση και λιγότερη ικανοποίηση από ότι οι παλαιότεροι, με περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Σύμφωνα με την Κόφα (2017), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Γεροκώστα (2018), το ποσοστό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μεγαλώνει, καθώς αυξάνονται τα έτη διδακτικής εμπειρίας (Liu & Ramsey, 2008). Αντίθετα, άλλες μελέτες υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται όσο αυξάνονται τα έτη διδακτικής εμπειρίας (Perie & Baker, 1997). Επίσης, σύμφωνα με τη Γεροκώστα (2018), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με 1-5 ή 11-15 έτη υπηρεσίας και προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση, εμφανίστηκαν λιγότερο εξουθενωμένοι όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση που υπηρετούν πλέον στην ειδική εκπαίδευση, εμφανίστηκαν περισσότερο εξουθενωμένοι στο σύνολο των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Γεροκώστα, 2018).

Άλλες έρευνες που διεξήχθησαν για τη διερεύνηση της σχέσης του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους με τα έτη υπηρεσίας, διαπίστωσαν ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος μπορεί να είναι αντίστροφο (Chrestman, 1999) ή να μη σχετίζεται με τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας (Boscarino et al., 2004), με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία για την πρόβλεψη της μεταξύ τους σχέσης. Επίσης, οι Galek et al. (2011) διαπίστωσαν ότι ο αριθμός των ετών που οι εργαζόμενοι βρίσκονταν στην ίδια θέση απασχόλησης συσχετίστηκε θετικά με την εξουθένωση, αλλά όχι με το δευτερεύον τραυματικό άγχος.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προέκυψε ότι η βαθμίδα εργασίας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, αντίστοιχα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις δεν απορρίπτονται.

Αναλυτικότερα, όπως προαναφέρθηκε, η βαθμίδα εργασίας δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από ορισμένες έρευνες (Κόφα, 2017), αλλά αντικρούεται από άλλες (Kouli et al., 2015 · Platsidou & Agaliotis, 2008 · Antoniou et al., 2013). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος δεν έχει στατιστικά σημαντική

σχέση με την βαθμίδα εργασίας. Όσον αφορά την βαθμίδα εργασίας και την επαγγελματική εξουθένωση, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, εύρημα που επιβεβαιώνεται από έρευνες (Ηλία, 2018), αλλά αντικρούεται από άλλες (Τσιλαφάκη, 2017 · Kamtsios & Lolis, 2016).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται σε πολλές έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιθανότερο να βιώνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξαιτίας του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών που διδάσκουν, είναι δυσκολότερο να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις μαζί τους και λόγω της χαμηλής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα να κρίνουν ότι είναι αναποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Τσιλαφάκη, 2017). Έτσι, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο επιρρεπείς στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, εξαιτίας της μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Martin et al., 2012). Επίσης, οι Kamtsios & Lolis (2016) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Kouli et al. (2015), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εξετάστηκαν από τους Platsidou & Agaliotis (2008). Σύμφωνα με την Κόφα (2017), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Ηλία (2018), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά ως προς τις τρεις διαστάσεις της, σε αντίθεση με τις έρευνες των Antoniou et al. (2013), Kantas & Vasilaki (1997), όπου διαφαίνεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Εκτός από την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, διερευνήθηκε η πιθανή συσχέτιση των τριών διαστάσεων μεταξύ τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δε συσχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Κατά συνέπεια, η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Το παρόν εύρημα αντικρούεται με άλλες έρευνες (Ανδρεάδου, 2014 · Βούρδα, 2011 · Craig & Sprang,

2009 · Robinson et al., 2019). Ωστόσο, από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται αρνητικά με το δευτερεύον τραυματικό άγχος, δηλαδή όσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται το δευτερεύον τραυματικό άγχος και το αντίστροφο (επιβεβαιώνεται από Ανδρεάδου, 2014 · Βούρδα, 2011). Τέλος, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι το δευτερεύον τραυματικό άγχος συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, δηλαδή όσο αυξάνεται το δευτερεύον τραυματικό άγχος αυξάνεται η επαγγελματική εξουθένωση και το αντίστροφο (επιβεβαιώνεται από Ανδρεάδου, 2014 · Βούρδα, 2011). Επομένως, από τον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων προκύπτει ότι οι αντίστοιχες μηδενικές υποθέσεις απορρίπτονται.

## **5.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να γίνουν αποδεκτά με κάποιες επιφυλάξεις, εξαιτίας των ακόλουθων περιορισμών στους οποίους υπόκειται η έρευνα:

- Η έρευνα συσχετίσεων που συμπεριλαμβάνεται στην εργασία επιχειρεί να διαπιστώσει συσχετίσεις παραγόντων και όχι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους.
- Ο αριθμός του δείγματος δεν είναι τόσο μεγάλος που να επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.
- Επίσης, αναφορικά με τη δειγματοληψία, το δείγμα ήταν ευκαιριακό.

Όμως, παρά τους προαναφερόμενους περιορισμούς, κρίνεται ότι τα αποτελέσματα είναι σημαντικά, αναφορικά με τη συνεισφορά τους στο πεδίο διερεύνησης, που είναι η επαγγελματική ποιότητα ζωής στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

## **5.3. Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή**

Ύστερα από την εκτενή και ενδελεχή αναφορά των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η παράθεση ορισμένων προτάσεων για τη βελτίωση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής και των διαστάσεών της, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Friedman (2000), ο καθορισμός υλοποιήσιμων στόχων για τη διδασκαλία, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μείωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Επίσης, η συμβολή της ηγεσίας του σχολείου και η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τον διευθυντή, τους συναδέλφους, αλλά και τους γονείς των μαθητών συντελούν σημαντικά στη δημιουργία θετικού κλίματος και καλών εργασιακών συνθηκών. Παράλληλα, λειτουργούν ως παράγοντες πρόληψης της εμφάνισης επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, αναβαθμίζοντας έτσι την επαγγελματική ποιότητα ζωής (Σταυρόπουλος & Τασιά, 2019 · Billingsley, 2004). Σημαντική είναι και η υποστήριξη του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού, που με την μορφή άμεσης και συναισθηματικής βοήθειας, ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, προσφέρει στον εκπαιδευτικό μια διαφορετική οπτική της πραγματικότητας (Αντωνίου & Cooper, 2006).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ήδη από το πανεπιστήμιο, είναι σκόπιμο να επικεντρώνεται στις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, στοχεύοντας στον μετριασμό της διάστασης που παρατηρείται συχνά ανάμεσα στις προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους πραγματικότητας, καθώς και στην αντιμετώπιση των ενδεχόμενων επερχόμενων αγχογόνων παραγόντων του επαγγέλματός τους. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να συντελέσει σημαντικά στη βελτίωση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας με το σχεδιασμό παρεμβάσεων, προγραμμάτων και ενημερωτικών σεμιναρίων σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, το δευτερεύον τραυματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, είναι σημαντική η προσπάθεια βελτίωσης ορισμένων παραγόντων που δυσαρεστούν τους εκπαιδευτικούς, όπως οι χαμηλές οικονομικές απολαβές και οι μειωμένες ευκαιρίες προσωπικής ανέλιξης, καθώς και η δημιουργία νέας νομοθεσίας για τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και της ποιότητας της εργασιακής ζωής. Επιπρόσθετα, η συμβουλευτική και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε βιωματικές ομαδικές συζητήσεις στους Συλλόγους Διδασκόντων στα σχολεία, με την παρουσία ειδικού συμβούλου, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, τα οργανωτικά προγράμματα πρόληψης πιστεύεται ότι συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης από τη συμπόνια, αναγνωρίζοντας η οργάνωση επίσημα και έμπρακτα το ενδεχόμενο η εργασία να επηρεάζει τον εργαζόμενο

(Stamm, 2010). Ένας άλλος τρόπος πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρακτική αποστασιοποιημένου ενδιαφέροντος, που αφορά τη σωστή τοποθέτησή τους στην εκπαιδευτική σχέση, χωρίς, δηλαδή, να εμπλέκονται συναισθηματικά και να ταυτίζονται με τους υποστηριζόμενους μαθητές τους. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του άγχους διαδραματίζουν οι γνωστικές εκτιμήσεις των καταστάσεων από τα ίδια τα άτομα, καθώς ο τρόπος ερμηνείας τους οδηγεί στο άγχος. Επομένως, η αλλαγή στον τρόπο σκέψης μπορεί να οδηγήσει στη μείωση ή εξάλειψη του άγχους (Fontana, 1996). Επιπρόσθετα, η αυτο-ανάλυση, η ενδοσκόπηση και η αυτογνωσία μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης της εργασίας και των αγχογόνων παραγόντων της, ώστε να αποφευχθεί η εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης και των συνακόλουθων επιπτώσεών της,

Οι Maslach & Goldberg (1999) υποστηρίζουν ότι το ίδιο το άτομο έχει τη δυνατότητα να προλαμβάνει την επαγγελματική εξουθένωση, με τη χρήση ορισμένων στρατηγικών κατά την εργασία του. Ειδικότερα, η μείωση της έντασης της εργασίας, η αποφυγή υπεραπασχόλησης, η ισορροπία ανάμεσα στη δουλειά και στην προσωπική ζωή, η αλλαγή της αντίδρασης του ατόμου στους αγχογόνους παράγοντες, οι τεχνικές χαλάρωσης και η βελτίωση της υγείας και της φυσικής κατάστασής του, αποτελούν παράγοντες που λειτουργούν προληπτικά αναφορικά με την εξουθένωση. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται αποδοτικότερος ο συνδυασμός οργανωτικών παραγόντων, που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, και ατομοκεντρικών παραγόντων (Maslach et al., 2001).

Η Hartney (2008) αναφέρει ένα σχέδιο δράσης σε ατομικό επίπεδο για τη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, που συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη θετικής στάσης (θετική ερμηνεία των αγχογόνων παραγόντων), την εξάσκηση δεξιοτήτων διαχείρισης του άγχους (στρατηγικές χαλάρωσης και διαχείρισης χρόνου, σωματική άσκηση), την αναγνώριση των πηγών του άγχους (ανάπτυξη γνωστικο-συμπεριφορικών δεξιοτήτων) και την εκμάθηση αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας (σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη).

Οι Maslach & Leiter (2007) προτείνουν ένα σχέδιο δράσης που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, μέσω της αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, το σχέδιο δράσης απαρτίζεται από 1) τον προσδιορισμό του προβλήματος, που αφορά στο σαφή



καθορισμό των προβλημάτων του εργασιακού χώρου, 2) τη θέσπιση αντικειμενικών στόχων, 3) τη λήψη μέτρων, που σχετίζεται με την ανάληψη δράσης και την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής και 4) την παρακολούθηση της εξέλιξης.

Η Stamm (2009) έχοντας διερευνήσει εκτενώς την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ποιότητα ζωής, παρέχει συμβουλές στους επαγγελματίες σε ατομικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, προτείνει στους επαγγελματίες να επιδιώκουν την ποικιλία στον εργασιακό τους χώρο, να πραγματοποιούν κάτι ευχάριστο, να συγκεντρώνονται σε κάτι που έκαναν καλά, να διδάσκονται από τα λάθη τους, να στηρίζουν ένα συνάδελφό τους, να χαλαρώνουν, να κοιμούνται αρκετά, να ασκούνται σωματικά και να μοιράζονται ένα αστείο.

Επίσης, η Stamm (2010) προτείνει: α) την εκπαίδευση του προσωπικού σχετικά με την ικανοποίηση και την κόπωση από τη συμπόνια, με στόχο την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση των θετικών και αρνητικών πλευρών του επαγγέλματός τους, β) την ενθάρρυνση των εργαζομένων να εκφράζουν τα συναισθήματα άγχους που βιώνουν μέσα από την επαφή με άλλα πρόσωπα και τις εμπειρίες τους, γ) την παροχή υποστήριξης στους εργαζομένους για την κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων τους, δ) την αναγνώριση και τον σεβασμό της σημαντικότητας των πολιτισμικών διαφορών των ατόμων που υποστηρίζουν, αλλά και των συναδέλφων τους, ε) την προαγωγή της επιχειρησιακής υγείας μέσω ομαδικών συζητήσεων και την διευθέτηση διενέξεων σε διαπροσωπικό επίπεδο, για την αποφυγή μετάδοσης άγχους στην ομάδα, στ) τη συνειδητοποίηση και την κατανόηση των ορίων του προσωπικού, μέσα από τη θέσπιση συγκεκριμένων κανόνων και προσδοκιών, με στόχο την αποφυγή ανεπιθύμητων αντιδράσεων αναφορικά με τα άτομα που υποστηρίζουν.

Όσον αφορά τη διαχείριση του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, οι Craun & Bourke (2014) προτείνουν τη χρήση του ευφυσούς/ανάλαφρου χιούμορ, καθώς διαπιστώθηκε ότι συσχετίστηκε με χαμηλότερες βαθμολογίες δευτερεύοντος τραυματικού άγχους και είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο από ότι η κοινωνική υποστήριξη ή η υποστήριξη συναδέλφων. Σύμφωνα με τους Borntrager et al. (2012), είναι σημαντική η ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με την αναγνώριση, το μετριασμό και τη θεραπεία του δευτερεύοντος τραυματικού άγχους, όχι μόνο για τους εργαζομένους στον τομέα της ψυχικής υγείας, αλλά και για το προσωπικό του σχολείου. Οι Dubois & Mistretta (2019) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εφαρμόσουν πρακτικές προαγωγής της ανθεκτικότητας και της αυτοφροντίδας, ώστε να είναι σε θέση να φροντίζουν για τον εαυτό τους, φροντίζοντας παράλληλα

τους μαθητές τους. Η αυτοφροντίδα αναφέρεται στην ανάληψη δράσης για τη διατήρηση ή τη βελτίωση της ευημερίας του ατόμου, αυξάνοντας τα επίπεδα ευαισθητοποίησής του σχετικά με τους ενεργοποιητές του και τους παράγοντες που εξαντλούν τα ενεργειακά του επίπεδα.

Η Sage (2018) αναφέρει ότι για την καταλληλότερη πρόληψη και αντιμετώπιση της εξουθένωσης προτείνεται η συμμετοχή σε προγράμματα υποστηρικτικής και ευέλικτης διαχείρισης του συνδρόμου, η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση, η έγκαιρη και καλής ποιότητας εποπτεία και η μείωση των ωρών εργασίας απευθείας με τραυματισμένα άτομα. Συμπληρωματικά λειτουργούν η ισχυρή κοινωνική υποστήριξη, η υποστήριξη από το εργασιακό περιβάλλον και την οικογένεια, η αυξημένη αυτογνωσία και η τακτική αυτοφροντίδα. Επίσης, οι Reidy (2019) και Köverová & Raczona (2017) υποδεικνύουν τη σημασία της συναισθηματικής ευεξίας και των δραστηριοτήτων αυτοφροντίδας στην εξήγηση των επιπέδων ικανοποίησης από τη συμπόνια, επαγγελματικής εξουθένωσης και δευτερεύοντος τραυματικού άγχους. Τέλος, αναδεικνύεται η θετική επίδραση της σωματικής άσκησης, της χαλάρωσης, της σωστής χρήσης της αναπνοής και της ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός του εργασιακού χώρου (Kees & Lashwood, 1996).

#### **5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν ορισμένες επισημάνσεις και προτάσεις αναφορικά με τα πεδία που προβάλλουν για μελλοντική διερεύνηση και τα οποία δεν κατέστη εφικτό να προσεγγιστούν υπό το πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Με αφορμή τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και τις ελλείψεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε διεθνές επίπεδο θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθούν στο μέλλον παρεμφερείς έρευνες, οι οποίες θα διερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εν λόγω έρευνα. Μελλοντικά προτείνεται να διεξαχθούν στον ελληνικό χώρο έρευνες, οι οποίες θα επικεντρώνονται στη διερεύνηση των ίδιων παραμέτρων με την παρούσα μελέτη, κάνοντας χρήση του ίδιου εργαλείου αξιολόγησης, αλλά μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Επίσης, προτείνεται η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την πρόληψη ή την αντιμετώπισή τους. Θα συνεισέφε ιδιαίτερα στην εμβάθυνση του θέματος, μια ποιοτική έρευνα όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα αίτια, τις συνέπειες, καθώς και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να χορηγηθεί στους εκπαιδευτικούς και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να αναφέρεται στη γενική ποιότητα ζωής τους, ώστε να διερευνηθεί η επίδραση αυτής της παραμέτρου στην επαγγελματική ποιότητα ζωής. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση άλλων δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική ποιότητα ζωής και στις διαστάσεις της, όπως για παράδειγμα, ο τόπος διαμονής των εκπαιδευτικών (αστικές ή αγροτικές περιοχές) ή ο τομέας εργασίας τους (ιδιωτικός ή δημόσιος τομέας).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Αλβανού, Κ. (2014). *Σύγκριση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής: Μια διερευνητική μελέτη* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν, *Νέα Παιδεία*, 56, 58-85.

Αμαραντίδου, Λ. Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Ανδρεάδου, Μ. (2014). *Η ποιότητα επαγγελματικής ζωής εργαζομένων στην ειδική αγωγή και η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Αντωνίου, Α. Σ., & Cooper, C. L. (2006). *Αποτελεσματική διαχείριση εργασιακού στρες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.

Αντωνίου, Α. Σ. (2008). *Burnout-σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

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

Αντωνίου, Α. Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ., & Γάκη, Α. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους ειδικών σχολείων. Στο Α. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία* (σελ. 137-20), Αθήνα: Παπαζήσης.

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.

Βούρδα, Α. (2011). *Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων στο χώρο της ειδικής αγωγής-Μια πιλοτική έρευνα* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Γεροκόστα, Ε. (2018). *Συγκριτική μελέτη της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη γενική και ειδική αγωγή και εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γεωργολόπουλος, Β. (2017). *Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη συσχέτισης της εφαρμογής των αρχών της ηγεσίας που υπηρετεί και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Τρικάλων* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τρίκαλα.

Γραμματικού, Σ. Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Στο *Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία* (σελ. 152-162). Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα.

Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα.

Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δελλασούδας, Λ. (2006). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία* (Τόμος Δ'). Αθήνα: Ατραπός.

Δελλασούδας, Λ. (2013). *Πρόσωπα με αναπηρία: Ισότητα-Περιβάλλον-Ποιότητα Ζωής*. Σύγχρονο Λαϊκό Πανεπιστήμιο (ΣΥ.ΛΑ.Π.), Αθήνα.

Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2002). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 296-307.

Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλία, Ε. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (η μεταξύ τους σύγκριση και σύνδεση με συναισθηματικές και*

*συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών*) (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καμπίτσης, Χ. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας στις αθλητικές επιστήμες*.  
Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τσιαρτάνης.

Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της  
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 30-43.

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

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά  
Γράμματα.

Κάντας, Α. (1999). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους  
δημοσίους υπαλλήλους. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ.  
Σαμαρτζή, & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών  
του ανθρώπου και της κοινωνίας* (σελ. 425-442). Αθήνα: Καστανιώτη.

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

Καπέλλα, Μ. (2017). *Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των  
εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία).  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές  
σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την  
ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης  
Επιχειρήσεων*, 4(1), 6- 17.

Κεπενού, Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά  
χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).  
Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κλεφτάρας, Γ. (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους.  
Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7, 46-62.

Κόκκινος, Μ. Κ. (2000). Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κύπριους  
καθηγητές. Στο Σ. Γεωργίου κ.ά. (Επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*,  
Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (σελ. 5-13).

Κόκκινος, Μ. Κ. (2002). Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ.) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα* (σελ. 224-225). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Μ. Κ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σελ. 1065-1074).

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ. Α., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β. (2003). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, & Ν. Ζούκης (Επιμ.), Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Β τόμος (σελ. 282-297). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Κουδιγκέλη, Δ. Φ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

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

Κόφα, Ο. (2017). *Σύγκριση εργασιακού στρες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συσχέτισή του με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2007). *Πώς να αντιμετωπίσετε την επαγγελματική εξουθένωση* (Α. Σ. Αντωνίου, Μτφ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Ένα μοντέλο διαμεσολάβησης για την επαγγελματική εξουθένωση. Στο Α. Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης* (σελ. 23-51), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα*, 7(2-3), 139-152.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7(30), 139-161.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας

Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαρούδας, Η. (2012). *Εργασιακό στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από <http://dipe.kor.sch.gr/index.php/arhtra/295-ergasiako-stres-kai-ergasiaki-ikanopoiisi-ton-ekpaideftikon>

Molloy, G., Pierce, M., & King, N. (2001). Teacher stress: shifting the blame from the person to the environment. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους* (σελ. 203-215). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Καλαντζή-Αζίζι, & Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σελ. 95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Μπασιούρη, Φ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση του υγειονομικού προσωπικού. *Επιθεώρηση υγείας*, 18 (108), 25-31.

Μπουλουγούρης, Γ. (1998). *Φοβίες και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νάκου, Σ. (2001). Η εκτίμηση της ποιότητας ζωής στο χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18(3), 254-266.

Οικονόμου Μ. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Παπαγεωργίου, Μ., & Παπατζήκα, Λ. (2011). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκη.



- Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). Επαγγελματική εξουθένωση. Στο: *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Α., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Στο: *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*. Ανακοίνωση στο 4ο Πανευρωπαϊκό συνέδριο Ψυχολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 250-261.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Παπαηλιού, Ξανθάκου, & Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ' (σελ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Robbins, S., & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (Α. Πλατάκη, Μτφ.). Αθήνα: Κριτική.
- Σαλιμάν, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση δικηγόρων Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΕ*, 60, 53-77.
- Σιμιτζή-Δέλλα, Ε. (2012). Το Στρες των Εκπαιδευτικών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 59, 3-14.
- Spielberger, C. (1980). *Άγχος-Στρες και πώς να τα καταπολεμήσετε*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.

Σταυρόπουλος, Β., & Τασιά, Β. (2019). Η συμβολή του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 542-551.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.

Τζίμα Γ. (2014). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τζινιέρη-Κοκκώση, Μ. (2010). *Η ποιότητα ζωής στον αντίποδα της ψυχικής νόσου*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών <http://docplayer.gr>

Τικταπανίδου, Α., & Κορωναίου, Α. (2007). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης*. ETUCE Διεθνές Συνέδριο στη Μάλτα.

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

Τσαγκανέλια, Α. (2016). *Η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζομένους σε Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Μια εμπειρική μελέτη*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τσιλαφάκη, Α. Ε. (2017). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Θεσσαλία.

Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout, εμπειρική έρευνα. Στο: *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο*. Τόμος Δ'. Αθήνα: Ατραπός.

Φενέρη, Α. Μ. (2013). *Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής (QoL) σε αστικό περιβάλλον: Εφαρμογή στο πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Χατζηγιάννης, Γ., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Στο: Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Συμεού, & Ι. Ηλία, (Επιμ.), *Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*, Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χατζηδημητρίου, Χ. (2011). Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χατζηπέμος, Θ. (2009). *Ενεκα λόγου*. Δελτίο επικοινωνίας της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Abrams, D., & Randsley de Moura, G. (2001). Organizational identification: psychological anchorage and turnover. Στο M. A. Hogg, & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 131-147). New York: Psychology Press.

Abushaira, M. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(3), 48-56.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange, In L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, 2 (pp. 267-299). New York: Academic Press.

Adams, R. E. (1999). Vocational Teacher stress and internal characteristics. *Journal of vocational and technical Education*, 16(1), 133-148.

Adams, R. E., Boscarino, J. A., & Figley, C. R. (2006). Compassion fatigue and psychological distress among social workers: A validation study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 103-108.

Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15, 5-14.

Akkaş, S. (2017). Özel eğitim ve OÇEM sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.

Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, & growth*. New York: Free Press.

Alkema, K., Linton, J. M., & Davies, R. (2008). A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 4(2), 101-119.

Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R.W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29, 99-118.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.

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

Anderson, J. M. (2017). *A Workload Analysis Formula to Increase the Retention of Special Education Teachers in Minnesota* (Unpublished master thesis). St. Cloud State University.

Andrews, A., & Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126-131.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum.

Antoniou, A. S. (1999). Personal traits and professional burnout in health professionals. *Archives of Hellenic Medicine*, 16(1), 20-28.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC. Manchester, July 24-28, UK.

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

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24, 100-111.

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.

Avieli, H., Ben-David, S., & Levy, I. (2015). Predicting professional quality of life among professional and volunteer caregivers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 8, 80-87.

Baird, S., & Jenkins, S. R. (2003). Vicarious traumatization, secondary traumatic stress, and burnout in sexual assault and domestic violence agency staff. *Violence and Victims*, 18(1), 71-86.

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

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). The socially induced burnout model. In S.P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research* (25, pp. 1330). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.

Balzer, W. K., Kihm, J. A., Smith, P. C., Irwin, J. L., Bachiochi, P. D., Robie, C., Sinar, E. F., & Parra, L. F. (1997). *User's manual for the job descriptive index (JDI 1997 revision) and the job in general scales*. Ohio: Bowling Green State University, Department of Psychology.

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *Am Psychol*, 55(11), 1247-63.

Bashir, H. (2019). Role of Value Orientation and various demographic factors in determining Job Satisfaction of Special Educators. *Inclusive Education: Practices & Challenges*, GNDU, AMRITSAR.

Baugh, W. H., & Stone, J. A. (1982). Mobility and wage equilibration in the educator labor market. *Economics of Education Review*, 2(3), 253-274.

Belcastro, P. A., & Hays, L. C. (1984). Ergophilia . . . ergophobia . . . ergo . . . burnout? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 260-270.

Bell, H., Kulkarni, S., & Dalton, L. (2003). Organizational prevention of vicarious trauma. *Families in Society*, 84(4), 463-470.

Benight, C. C., & Stearns, S. (2016). Organizational Factors in Burnout and Secondary Traumatic Stress, In book: *Secondary Trauma and Burnout in Military Behavioral Health Providers*, 85-113.

Berridge, J., & Cooper, C. L. (1993). Stress and coping in US organizations: The role of the Employee Assistance Programme. *Work & Stress*, 7(1), 89-102.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.

Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout-depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28-41.

Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., & Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 196-210.

Billingsley, B., & Cross, L. (1992). Predictors of job satisfaction and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, 453-571.

Billingsley, B. S. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370-376.

Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.

Block, A. J. (1978). Compat neurosis in inner city schools. *American Journal of Psychiatry*, 135, 1189-1192.

Bloomquist, K. R., Wood, L., Friedmeyer-Trainor, K., & Kim, H. W. (2015). Self-care and professional quality of life: Predictive factors among MSW practitioners. *Advances in Social Work*, 16(2), 292-311.

Boe, E. E. (2006). Long-term trends in the national demand, supply and shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 40(3), 138–150.

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75, 7–31.

Borntrager, C., Caringi C. J., Van den Pol, R., Crosby, L., O'Connell, K., Trautman, A., & McDonald, M. (2012). Secondary traumatic stress in school personnel. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(1).

Bride, B. E., Robinson, M. M., Yegidis, B., & Figley, C. R. (2003). Development and validation of the secondary traumatic stress scale. *Research on Social Work Practice*, 13, 1–16.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 37(4), 681-711.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2) 197-209.

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.

Castro A. J, Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-need areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.

Chambliss, A. (2013). *The Relationship between Job Satisfaction of Teachers and the Level of Servant Leadership of Their Campus Administrators* (Unpublished doctoral thesis). University-Beaumont.

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

Chapman, D. W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75, 241-247.

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

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout – job stress in Human Services*. Beverly Hills: Sage.

Cheveney, J., Ewing, J., & Whittington, S. (2008). Teacher burnout and job satisfaction among agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 12-22.

Cho, E., Sloane, D. M., Kim, E. Y., Kim, S., Choi, M., Yoo, I. Y., & Aiken, L. H. (2015). Effects of nurse staffing, work environments, and education on patient mortality: an observational study. *International journal of nursing studies*, 52(2), 535-542.

Chrestman, K. R. (1999). Secondary exposure to trauma and self-reported distress among therapists. In H. B. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (2nd ed., pp. 29-36). Lutherville: Sidran Press.

Christodoulou, P., Soulis S. G., Fotiadou, E., & Stergiou. A. (2014). Quality of Professional Life of Special Educators in Greece: The Case of First-degree Education. *Education*, 4(2), 24-28.

Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 10(9), 5-24.

Cole. M. & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.

Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., & Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 345-360.

Conrad, D., & Kellar-Guenther, Y. (2006). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child Abuse and Neglect*, 30(10), 1071-1080.

Constable, R. L. (1986). *Implementing Mathematics with the NuPRL Proof Development System*. New York: Oxford University Press.

Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. Harmondsworth: Penguin.



- Cooper, C. L. & Robertson, I. (2001). *Well-being in organizations*. New York: J. Wiley.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of management Review*, 18, 621-656.
- Cornille, T. A. & Meyers, T. W. (1999). Secondary Traumatic Stress Among Child Protective Service Workers: Prevalence, Severity and Predictive Factors. *Traumatology*, 5(1), 15-31.
- Cox, K., & Steiner, S. (2013). *Self-care in Social Work. A Guide for Practitioners, Supervisors and Administrators*. Washington: NASW Press.
- Craig, D. C., & Sprang, G. (2009). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, stress, and coping*, 23(3), 319-339.
- Craun, W. S., & Bourke, L. M. (2014). The Use of Humor to Cope with Secondary Traumatic Stress. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23, 840-852.
- Crohan, S. E., Antonucci, T. C., Adelman, P. K. & Coleman, L. M. (1989). Job characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 223-235.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 116, 297-334.
- Cross, L. H. & Billingsley, B. S. (1994). Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60(5), 411-421.
- Crumpei, I., & Dafinoiu, I. (2012). The Relation of Clinical Empathy to Secondary Traumatic Stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 438-442.
- Cydulka, R. K., Lyons, J., Moy, A., Shay, K., Hammer, J. et al. (1989). A Follow-up Report of Occupational Stress in Urban EMT-Paramedics. *Annals of Emergency Medicine*, 18(11), 1151-1156.
- Dehaloo, G. (2011). *The motivation and job satisfaction of secondary school teachers in KwaZulu-Natal: An education management perspective* (Unpublished doctoral thesis). University of South Africa, South Africa.
- Dekker, S. W. A., & Schaufeli, W. B. (1995). The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian Psychologist*, 30(1), 57-63.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environment and Health*, 27, 279-286.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., Kantas, A. (2002). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 296-307.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

Duarte, J. (2017). Professional quality of life in nurses: Contribution for the validation of the Portuguese version of the Professional Quality of Life Scale-5 (ProQOL-5). *Análise Psicológica*, 4(35), 529-542.

Dubois, L. A., & Mistretta, A. M. (2019). *Overcoming Burnout and Compassion Fatigue in Schools*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Duxbury, M., Armstrong, G., Drew, D., & Henly, S. (1984). Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing Research*, 33, 97-101.

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

Efraty, D., & Sirgy, J. (1990). The effects of quality of working life (QWL) on employee behavioral responses. *Social Indicators Research*, 22(31), 31-47.

Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412.

El-Ibiary, S. Y., Yam, L., & Lee, K. C. (2017). Assessment of Burnout and Associated Risk Factors Among Pharmacy Practice Faculty in the United States. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 75.

Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Elkin, A. J., Rosch, P. J. (1990). Promoting mental health at work. *Occupational Medicine State of the Art Review*, 5, 739-754.

Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teacher's roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 16, 161-170.

Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.

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

Farkas, A. J., & Tetrick, L. E. (1989). A three-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decisions. *Journal of Applied Psychology*, 74, 855-868.

Feitler, F. C., & Tokar, E. (1982). Getting a Handle on Teacher Stress: How Bad Is the Problem?, *Educational Leadership*, 39(6), 456-458.

Figley, C. R. (1995). *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. New York (NY): Brunner/Mazel.

Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary trauma stress: Self-care issues for clinicians, researchers and educators* (pp. 3-28). Lutherville, MD: Sidran Press.

Figley C. R. (1998). Burnout as systemic traumatic stress: A model for helping traumatized family members. In Figley C. R., (Ed.) *Burnout in Families: The Systematic Costs of Caring* (pp. 15-28). New York (NY): CRC Press.

Figley, C. R. (2002). *Treating compassion fatigue*. New York: Brunner-Routledge.

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.

Firth, H., & Britton, P. (1989). "Burnout", absence and turnover amongst British nursing staff, *Journal of Occupational Psychology*, 62, 55-59.

Firth-Cozens, J., & Payne, R. (1999). *Stress in Health Professionals: Psychological and Organisational Causes and Interventions*. U.K.: John Wiley & Sons Ltd.

Freudendberger, H. J. (1974). Staff Burnout, *Journal of Social Issue*, 30, 159-165.

Freudenberger, H. J. (1975). The Staff Burnout Syndrome in Alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 73-82.

Freudendberger, H. J., Richelson G. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Anchor Books, U.S.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *JCLP/In session: Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595-608.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-86.

Fukumori, T., Goto, T., Sato, H., & Sakamoto, H. (2016). *Development, reliability and validation of a Japanese nurse version of the Professional Quality of Life Scale (ProQOL-JN)*. Poster session presented at the meeting of the 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan.

Galek, K., Flannelly, J. K., Greene B. P., & Kudler, T. (2011). Burnout, Secondary Traumatic Stress, and Social Support. *Pastoral Psychology*, 60, 633-649.

Galiana, L., Arena, F., Oliver, A., Sansó, N., & Benito, E. (2017). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in Spain and Brazil: ProQOL validation and cross-cultural diagnosis. *Journal of Pain and Symptom Management*, 53, 598-604.

Garden, A. M. (1989). Burnout: the effect of psychological type on research findings. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234.

Gentry, J. E., Baggerly, J., Baranowsky, A. (2004). Training-as-treatment: effectiveness of the Certified Compassion Fatigue Specialist Training. *International Journal of Emergency Mental Health*, 6, 147-55.

George, E., Louw, D., & Badenhorst, G. (2008). Job satisfaction among urban secondary school teachers in Namibia. *South African Journal of Education*, 28, 135-154.

George, J. M., & Jones, G. R. (1996). The experience of work and turnover intentions: Interactive effects of value attainment, job satisfaction, and positive mood. *Journal of Applied Psychology*, 57, 318-325.

Ghani, M. Z., Che Ahmad, A., & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114(21), 413.

Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2010). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32, 857-874.

Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, G. (1986). *Stress in organizations*. New York: Praeger.

Goris, J. R., Pettit, J. D. & Vaught, B. C. (2002). Organizational communication: Is it a moderator of the relationship between job congruence and job performance/satisfaction?. *International Journal of Management*, 19, 664-673.

Granny, C., Smith, D., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.

Grant, M. C. (2017). A Case Study of Factors That Influenced the Attrition or Retention of Two First-Year Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77-84.

Greenberg, J., & Baron, R. (2008). *Behavior in Organizations*. Pearson Prentice Hall.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1974). *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects*. New Haven, CT: Yale University, Department of Administrative Sciences.

Hakanen, J. J., Bakker, B. A., Schaufeli, B. W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-510.

Hakanen, J. J., & Bakker, A. B. (2017). Born and bred to burn out: A life-course view and reflections on job burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 354-364.

Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management*, 30(6), 859-879.

Hartney, E. (2008). *Stress Management for teachers*. London: Continuum International Publishing Group.

Harrison, W. D. (1980). Role strain and burnout in protective service workers. *Social Service Review*, 54, 31-34.

Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). NY: Pergamon.

Hatti, B., Aneelraj, S., Kalita, N. K., & Baruah, A. (2016). Occupational stress of school teachers working in government and private schools. *International Journal of Medicine Research*, 1(5), 53-55.

Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., Kiernan, C., Reeves, D., & Alborz, A. (2001). Factors associated with intended staff

turnover and job search behaviour in services for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 258-270.

Hean, S., & Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile, *Compare*, 31, 363–379.

Heifetz, L. J., & Coleman, P. (1984). Sources of satisfaction and stress in special education: Their contributions to global perspectives of job quality (Unpublished manuscript). Syracuse University, Syracuse.

Hellesøy, O., Grønhaug, K., & Kvitastein, O. (2000). Burnout: Conceptual Issues and Empirical Findings from a New Research Setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 233–247.

Helliwell J. F. (2002). *How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being*. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 9065.

Herzberg, F., (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.

Ho, C., & Au, W. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and psychological measurement*, 6, 172-185.

Hodge, G. M., Jupp, J. J., & Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.

Holotescu, C., Cismariu, L., Spina, M. F., Grosseck, G., Naaji, A., & Dragomir, M. (2013). Identifying and Preventing Educators' Burnout Using a Microblogging Community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 443-449.

Huberty, C. J., & Morris, J. D. (1989). Multivariate analysis versus multiple univariate analyses. *Psychological Bulletin*, 105(2), 302-308.

Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal Support Is Imperative to the Retention of Teachers in Hard-to-Staff Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134.

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

Ironson, G., Smith, P., Brannick, M., Gibson, M., & Paul, K. (1989). Construction of a job in general scale: A comparison of global, composite and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74, 193-200.

Irvin, D. W., Hume, K., Boyd, B. A., McBee, M. T., & Odom, S. L. (2013). Child and classroom characteristics associated with the adult language provided to

preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 947-955.

Jenkins, S. R., & Baird S. (2002). Secondary traumatic stress and vicarious trauma: a validation study. *Journal of Traumatic Stress*, 15(5), 423-432.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.

Joinson C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, 22(116), 118-120.

Kaczka, E., & Kirk, R. (1968). Managerial climate, work groups and organisational performance. *Administrative Science Quarterly*, 12, 253-272.

Kahn, R. L., Wolfe, P. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A., (1964). *Organizational Stress: Studies in Role conflict and ambiguity*, New York: John Wiley.

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary school teachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 15-21.

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Do Greek teachers experience professional burnout? The role of demographic characteristics and daily stressful events. *Journal of Research in Education and Training*, 9, 40-87.

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating Burnout in Greek Teachers: Are there any teachers at risk?. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 196-216.

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

Kanter, J. (2007). Compassion fatigue and secondary traumatization: A second look. *Clinical Social Work Journal*, 35, 289-293.

Kassam-Adams, N. (1999). The risks of treating sexual trauma: Stress and secondary trauma in psychotherapists. In H. B. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (2nd ed., pp. 37-48). Lutherville: Sidran Press.

Kavutçu, R. (2016). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Denizli ili merkezefendi ilçe örneği)* (Unpublished master thesis). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kees, N. L., & Lashwood, P. A. (1996). Compassion fatigue and school personnel: remaining open to the affective needs of students. *Educational Horizons*, 75, 41-44.

Ketheeswarani, K. (2015). Job satisfaction of teachers attached to the special education units in regular school in Sri Lanka. *European Journal of Special Education Research*, 3(1), 94-109.

Killian, K. D. (2008). Helping till it hurts? A multimethod study of compassion fatigue, burnout, and self-care in clinicians working with trauma survivors. *Traumatology*, 14(2), 32-44.

Kituto, M. H. (2011). *Factors that influence job satisfaction among teaching staff in large public secondary schools in Nairobi County* (Unpublished master thesis). School of Business, University of Nairobi, Nairobi.

Knoop, R. (2010). Work Values and Job Satisfaction. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 128(6), 683-690.

Kofa, O. (2017). *Comparison of work stress between general and special education teachers in primary education and its relation to self-efficacy and professional satisfaction* (Unpublished diploma thesis). University of Athens, Athens.

Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational psychology*, 29(4), 407-424.

Kornhauser, A. W., & Sharp, A. A. (1932). Employee attitudes: suggestions from a study in a factory. *Personnel Journal*, 10, 393-404.

Kouli, O., Kourtessis, T., Tzetzis, G., Karkaletsis, F., Skordilis, E., & Bonti, E. (2015). Job Satisfaction and Burnout of Greek Secondary Special Education Teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*, 5, 1-11.

Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.

Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88, 627-634.

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189-203.

Köverová, M., Ráčová B. (2017). Selected psychological aspects of helping professionals. *Človek a spoločnosť*, 20(1), 22-35.

Köverová, M. (2018). Job satisfaction, compassion satisfaction and compassion fatigue in helping professionals in Slovakia. *Work and organizational psychology*,



Conference: International Psychological Applications Conference and Trends (InPACT).

Kreitner, R., Kinicki, A., & Buelens, P. (1997). *Organizational Behavior*. Berkshire: McGraw Hill.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout, *Work & Stress*, 19, 192-207.

Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M., & Hjortdahl, P. (2006). Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture. *Human Resources Health*, 2010 Mar, PMIDQ 16483384 [PubMed].

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Lambert, M. J., & Ogles B. M. (1997). The effectiveness of psychotherapy supervision. In Watkins, C. J. (Ed). *Handbook of psychotherapy supervision*, 421-446. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.

Langher, V., Caputo, A., & Ricci, E. M. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120-147.

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.

Lawler, E. L. (1975). *Algorithms, Graphs, and Complexity*. Networks, 5(1), 89-92.

Lawson, G., & Myers, J. E. (2011). Wellness, professional quality of life, and career-sustaining behaviors: What keeps us well?. *Journal of Counseling & Development*, 89, 163-171.

Layne, C. M., Hohenshil, T. H., & Singh, K. (2004). The Relationship of Occupational Stress, Psychological Strain, and Coping Resources to the Turnover Intentions of Rehabilitation Counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(1), 19-30.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal & coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. A history of Changing Outlooks. *Annual Reviews Psychology*, 44, 1-22.

Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subject of emotion. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.

Lee, C., & Schuler, R. S. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.

Lee, S. M., Cho, S. H., Kissinger, D., & Ogle, N. T. (2010). A Typology of Burnout in Professional Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 88, 131-138.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewe, & D. C. Ganster (Eds), *Emotional and physiological processes and positive interventions strategies research in occupational stress and wellbeing* (pp. 23-51). Amsterdam: JAI Press.

Lerias, D., & Byrne, M. K. (2003). Vicarious traumatization: symptoms and predictors. *Stress and Health*, 19, 129-138.

Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.

Li, J., & Lambert, V. A. (2008). Job satisfaction among intensive care nurses from the People's Republic of China. *International Nursing Review*, 55(1), 34-39.

Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-359.

Liu, X., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally (pp. 1297-1349).

Lund, D. B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *The Journal of Business and Industrial Marketing*, 18, 219-232.

Lussier, R. N. (1999). *Human Relations in Organizations: Applications and Skill Building*. Irwin: McGraw-Hill.

Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.

Mahmoodi-Shahrebabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching*, 23(1), 91-105.

Male, D. B., & May, D. S. (1997). Burnout and Workload in Teachers of Children with Severe Learning Difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 117-121.

Maphalala, C. M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77-88.

Marans R. W. (2012). Quality of Urban Life Studies: An Overview and Implications for Environment-Behaviour Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 35, 9-22.

Martel, J. P., & Dupuis G. (2006). Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument. *Social Indicators Research*, 77(2), 333-368.

Martin, K. N., Sass, A. D., & Schmitt, A. T. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.

- Maslach, C. (1978). The client role in staff burnout. *Journal of Social Issues*, 34, 111-124.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory. Research edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Στο C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1999). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Leiter, P. M. (2007). Burnout. *Elsevier*, 1, 368-371.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: a framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3, 131-149.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.
- McKenna, E. (2000). *Business psychology and organizational behavior. A student's handbook, 3thedn*. London: Psychology press.
- McTiernan, K., & McDonald, N. (2015). Occupational stressors, burnout and coping strategies between hospital and community psychiatric nurses in a Dublin region. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 22(3), 208-218.

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

Meier, S. T. (1983). Toward theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.

Menezes, P. D. Z. R. S. (2016). *A síndrome de burnout. Uma meta-análise sobre a síndrome em professores portugueses* (Unpublished doctoral dissertation). Portugal.

Michailidis, M., & Asimenos, A. (2002). Occupational stress as it relates to higher education, individuals and organizations. *Work*, 19(2), 137-147.

Mitchell, T., & Larson, J. (1987). *People in the organisations: an introduction in organisational behaviour*. New York: McGraw-Hill.

Mukundan, J., Rezvani, S. A., & Zare, P. (2016). Burnout among Primary and Secondary School Teachers of English Subject in Malaysia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(6), 354.

Murphy, L. R., Hurrell, J., Sauter, S., & Keita, G. (1995). *Job stress interventions*. Washington, DC: American Psychological Association.

Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: Grieving for a lost self. In R. G. Burgess (Ed.), *Educational research and evaluation: For policy and practice* (pp. 139-156). London: Falmer Press.

Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its effects on Occupational Stress and Organisational Commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.

Nutsuklo, A. P. (2015). *Factors affecting job satisfaction among teachers of some selected senior high schools in Accra* (Unpublished master thesis). University of Ghana, Ghana.

Osborn, M., McNess, E., Broadfoot, P., Pollard, A., & Triggs, P. (2000) *What teachers do: changing policy and practice in primary education*. London, Continuum.

Otanga, H., & Mange, D. (2014). Contribution of personal characteristics and school-context factors to job satisfaction among primary school teachers in Coast Province, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 469-480.

Palestini, L., Prati, G., Pietrantoni, L., & Cicognani, E. (2009). La qualità della vita professionale nel lavoro di soccorso: Un contributo alla validazione italiana della Professional Quality of Life Scale (ProQOL). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 15, 205-227.

Papastyliannou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology in Education*, 12, 295-314.

Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58.

Pehlivan, T., & Güner, P. (2017). Compassion fatigue: The known and unknown. *Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2), 129-134.

Peltzer, K., Shisana, O., Zuma, K., Van Wyk, B., & Zungu-Dirway, N. (2009). Job stress, job satisfaction and stress-related illnesses among South African educators. *Stress and Health*, 25, 247-257.

Perie, M., & Baker, D. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Statistical Analysis Report, National Center for Education Statistics, U.S. Dept, of Education, 97, 471.

Philpott, C. (2015). Creating an in-school pastoral system for student teachers in school-based initial teacher education. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 8-19.

Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.

Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In C. D. Scott & J. Hawk (Eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/Mazel Publications.

Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Careers burnout. Causes and Cures*. New York Free Press.

Pines, A. M. (1993). Burnout. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress* (2nd ed., pp. 386-403). New York: Free Press.

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

Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching*, 8(2), 121-140.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International journal of disability, development and education*, 55(1), 61-76.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537-550.

Poston, D. J., & Turnbull, A. P. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 29(2), 95-108.

Potter J., Cantarero R., & Wood H. (2012). The Multi-Dimensional Nature of Predicting Quality of Life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 50, 781-790.

Potter, P., Deshields, T., Divanbeigi, J., Berger, J., Cipriano, D., Norris, L., & Olsen, S. (2010). Compassion fatigue and burnout: Prevalence among oncology nurses. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 14, 56-62.

Prichard, D. C. (1998). Compassion fatigue: When the helper needs help. *Reflections*, 4(2), 13-20.

Purnanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.

Rajesh, J. I., & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education*, 27, 128-137.

Ramasamy, S. R. (2019). Examining Burnout in Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(10), 209.

Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 441-456.

Reason, J. (1998). Achieving a safe culture: theory and practice. *Work and Stress*, 12, 293-306.

Reidy, J. (2019). Wellbeing Series: Compassion Fatigue. *Irish Journal of Paramedicine*, 4(2), 1-2.

Reynolds, A. (2014). Perceptions of new and experienced teachers on teacher efficacy and burnout in special education. *Wiley Online Library*, 40(4), 1-145.

Rezvani, M., Mansourian, H., & Hossain-Sattari, M. (2012). Evaluating Quality of Life in Urban Areas. Case Study: Noorabad City, Iran. *Social Indicators Research*, 112, 203-220.

Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.

Rhodes, C., Hollinshead, A., & Nevill, A. (2007). Changing times, changing lives: a new look at job satisfaction in two university schools of education located in the English west midlands. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 71-89.

Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 31-39.

Roach, A. (2009). Teacher Burnout: Special education versus regular education. *Theses, Dissertations and Capstones*, 810.

Robinson, P. O., Bridges, A. S., Rollins, H. L., & Schumacker, E. R. (2019). A Study of the Relation Between Special Education Burnout and Job Satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303.

Rodgers-Jenkison, F., & Chapman, D. W. (1990). Job satisfaction of Jamaican elementary school teachers, *International Review of Education*, 36, 299-313.

Romano, T. (2016). *Special and General Education Teachers' Perceptions of School Reform Initiatives: Relationship to Stress and Burnout* (Unpublished doctoral dissertation). Barry University.

Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage.

Rowden, R. W. (2002). The relationship between workplace learning and job satisfaction in U.S. small to midsize businesses. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 407-426.

Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2748–2763.

Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2015). *Teacher Internal and External Factors*. In COMPASS and Implementation Science (pp. 79-88). Springer International Publishing.

Russo, T. C. (1998). Organizational and professional identification: A case of newspaper journalists. *Management Communication Quarterly*, 12, 72-102.

Sage, L. (2018). Overcome compassion fatigue and burnout. *Journal of Neurology and Neuroscience*, 9, 14.



Salanick, G. R., & Pfeffer, J. (1977). An Examination of Need Satisfaction Models of Job Attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22, 427-456.

Salanova, M., Lorens, S., Garcia-Renedo, M., Burriel, R., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Toward a four-dimensional model of burnout: A multi-group factoranalytic study including depersonalization and cynicism. *Educational & Psychological Measurement*, 65(5), 807-819.

Samson, T., Iecovich, E., & Schwartzman, P. (2016). Psychometric characteristics of the Hebrew version of the Professional Quality-of-Life Scale. *Journal of Pain and Symptom Management*, 52, 575-581.

Sanford, K. (2017). *The Phenomenon of Teacher Burnout: Mitigating its Influence on New Teachers* (Unpublished master thesis). Dominican University of California, San Rafael, CA.

Santos, G. M. (2002). *Teacher satisfaction: Some practical implications for teacher professional development models*. European Conference on Educational Research.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 291-306.

Sarıçam, H., & Sakiz, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.

Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3(3): 182-194.

Sawyer, J. (1992). Goal and process clarity: specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 77(2), 130-142.

Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15(2), 116-127.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. AAMR.

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H., et al. (2007). The Renaming of Mental Retardation:

Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.

Schauben, L. J., & Frazier, P. A. (1995). Vicarious trauma: the effects on female counselors of working with sexual violence. *Psychology of Women Quarterly*, 19(1), 49-64.

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, A. M. Winnust, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology (2nd Eds.)*. New York: John Wiley & Sons Ltd.

Schaufeli, B. W., Leiter, P. M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.

Schultz, P., & Schultz, E. (1994). *Psychology and Work today, 6<sup>th</sup> ed.* New York: Mac Millan.

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Reading, MA: Butterworth.

Serey, T. T. (2006). Choosing a Robust Quality of Work Life. *Business Forum*, 27(2), 7-10.

Shafer, W. E., Park, L. J., & Liao, W. M. (2002). Professionalism, organizational professional conflict and work outcomes: A study of certified management accountants. *Accounting, Auditing, and Accountability Journal*, 15, 46-69.

Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study. *Journal of Services Research*, 9(2), 51-80.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.

Shourbagi, S. E. L., & Bakkar, B. S. (2015). Job satisfaction among teachers of special education in Sultanate of Oman. *Educational Sciences Journal*, 97-114.

Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320-334.

Sindelar, P. T., Wasburn-Moses, L., Thomas, R. A., & Leko, C. D. (2014). The policy and economic contexts of teacher education. *Handbook of research on special education teacher preparation*, 3-17.

Singh, J., & Rhoads, G. K. (1991). Boundary role ambiguity in marketing oriented positions: A multidimensional, multifaceted operationalization. *Journal of Marketing Research*, 23, 328-338.

Singh, J., Verbeke, W., & Roads, G.K. (1996). Do organizational practices matter in role stress processes? A study of direct and moderating effects for marketing-oriented boundary spanners. *Journal of Marketing*, 60, 69-91.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775-790.

Smith, C. S., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement: A Strategy for the Study of Attitudes*. Chicago: Rand-McNally.

Snyder, C. J. (1990). The effects of leader behaviour and organisational climate on intercollegiate coaches' job satisfaction. *Journal of Sport Management*, 4, 59- 70.

Sonnentag, S. (2000). Expertise at work: Experience and excellent performance. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 223-264). Chichester: Wiley.

Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C.L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 489-509.

Spear, M., Gould K., & Lee B. (2000). *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713.

Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. London: Sage Publications.

Spector, P.E. (2000). *Industrial & Organizational Psychology: Research and Practice (Second Edition)*. New York: John Wiley & Sons.

Sprang, G., Clark, J. J., & Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma*, 12, 259-280.

Stamm, B. H. (Ed.). (1995). *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators*. Maryland: Sidran Press: Lutherville.

Stamm, B. H. (2009). *Professional Quality of Life: Compassion Satisfaction and Fatigue–Version5(ProQOL)*. [http://www.proqol.org/uploads/ProQOL\\_5\\_English.pdf](http://www.proqol.org/uploads/ProQOL_5_English.pdf)

Stamm, B. H. (2010). *The Concise ProQOL Manual (2nd ed.)*. Pocatello, ID: ProQOL.org.

Steele, M. (2019). *Reducing Compassion Fatigue, Secondary Traumatic Stress, and Burnout*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Stempien, L. R., & Loeb, R.C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education, 23*, 258-267.

Stinebrickner, T. R. (1998). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of Education Review, 17*(2), 127-136.

Stringari, A. V., Skordilis, K. E., Stavrou, A. S., & Tzonichaki, I. (2019). Job Satisfaction and Burnout among Greek Professionals Providing Services for Children with Disabilities. *Journal of Educational System, 3*(3), 1-11.

Strydom, L., Nortjé, N., Beukes, R., Esterhuysen, K. & Van der Westhuizen, J. (2012). Job satisfaction amongst teachers at special needs schools. *South African Journal of Education, 32*, 255-266.

Talmor R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.

Tesfazghi, S., Martinez, J. A., Verplanke, J. J. (2009). Variability of Quality of Life at Small Scales: Addis Ababa, Kirkos Sub-City, *Social Indicators Research, 98*, 73-88.

The WhoQOL group. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Social Science & Medicine, 46*(12), 1569-1585.

Thoms, P., Dose, J. J., & Scott, K. S. (2002). Relationships Between Accountability, Job Satisfaction, and Trust. *Human Resource Development Quarterly, 13*(3), 307-323.

Thorsteinson, T. J. (2003). Job attitudes of part-time vs. full-time workers: A metareview. *Journal of Organizational and Occupational Psychology, 76*, 151-178.

Tijdink, J. K., Vergouwen, A. C., & Smulders, Y. M. (2013). Publication pressure and burn out among Dutch medical professors: A nationwide survey. *PLoS One, 8*(9), 733-781.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.

Tsakiridou, H., & Kolovou, S. (2018). Job Satisfaction among Special Education Professionals. *American Journal of Educational Research*, 6(11), 1565-1572.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 666-675.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 8, 256-261.

Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.

Tsivgiouras, S., Belias, D., Velissariou, E., Mantas, C., & Papatolia, S. (2019). A Study of Teacher Job Satisfaction, *Job satisfaction in the field of Education*. Conference: 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.

Vachon, M. L. S. (1987). *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*. New York: Hemisphere Publ. Co.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. *Remedial and Special Education*, 31, 126–142.

Vega, H., Pope, V. (2019). How to overcome compassion fatigue. *Nursing Made Incredibly Easy!*, 17(3), 52–54.

Verhoeven, C., Kraaij, K., Joeke, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 473-487.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.

Wangari, N. S., & Orodho, J. A. (2014). Determinants of Job Satisfaction and Retention of Special Education Teachers in Primary Schools in Nairobi County, Kenya. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(6), 126-133.

Ward, E. M., & Sloane, J. P. (2001). Cohort Effects and Job Satisfaction of Academics. *Applied Economics Letters*, 8, 787-791.

Warr, P. B., Cook, D. J., & Toby, W. D. (1979). Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-Being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129-148.

Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford science publications. Oxford, UK: Oxford University Press.

Warr, P. B. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 346-353.

Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire (Minnesota Studies on Vocational Rehabilitation, 22)*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.

Whitehead, A. J. (2001). *Teacher burnout: a study of occupational stress and burnout in New Zealand school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Massey University, Albany, New Zealand.

Williams, L. J., & Hazer, J. T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turn-over models: a reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71, 219-231.

Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.

Wu, J. M., Zhang, Y. Q., Yang, Y., & Xu, Y. (2014). Evaluation of reliability and validity of Chinese version of Professional Quality of Life Scale for nurses. *Journal of Shanghai Jiaotong University*, 34, 1281-1285.

Yao, A. Y., Jamal, M., & Demerouti, E. (2015). Relationship of challenge and hindrance stressors with burnout and its three dimensions. *Journal of Personnel Psychology*, 14(4), 203-212.

Yavuz, M. (2018). Examination of the Job Satisfaction of Teachers Working With Individuals in Need of Special Education With Regard to Certain Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(7), 73-85.

Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Unpublished master thesis). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

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.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Job satisfaction among school teachers in Cyprus, *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.

Zhu W., Wang M. Z., Lan Y. J., & Wu, S, Y. (2004). Job burnout and contributing factors for nurses. *Sichuan Da Xue Xue Bao Yi Xue Ban*, 37(4), 632-5.

#### **Διαδικτυακή Βιβλιογραφία**

O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). Education at a Glance. Διαθέσιμο: [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en).

Human Resource Terms <http://www.yourarticlelibrary.com>

Stamm, H. B. (2009). Professional Quality of Life <http://www.proqol.com>

The American Society of Training and Development  
<http://www.yourarticlelibrary.com>

World Health Organization-WHO / Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας  
<http://www.who.com>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ές κ.κ.,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας ως φοιτήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, με κατεύθυνση Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η εργασία μου έχει θέμα «Επαγγελματική ποιότητα ζωής εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής» και σας παρακαλώ θερμά να συμμετέχετε στην έρευνά μου, απαντώντας με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Πριν προχωρήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να επισημάνω τα έξι:

- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που μας δίνετε εξυπηρετούν αποκλειστικά τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.
- Το ερωτηματολόγιο είναι προσωπικό και παρακαλώ όπως απαντήσετε στις ερωτήσεις έχοντας ως γνώμονα την προσωπική σας κρίση.
- Πριν απαντήσετε σε κάθε ερώτηση, παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι την έχετε διαβάσει προσεκτικά. Προσπαθήστε να μην παραλείψετε ερωτήσεις.
- Αν επιθυμείτε να προσθέσετε διευκρινίσεις, σημειώστε στο πίσω μέρος του εντύπου, επισημαίνοντας τον αριθμό της ερώτησης.
- Παρακαλώ όπως επιστρέψετε το συμπληρωμένο έντυπο σε εύλογο χρονικό διάστημα στην υπεύθυνη της έρευνας.
- Για τυχόν διευκρινίσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη της έρευνας στο τηλέφωνο: 6955363825 ή στο e-mail: [foteinichr007@gmail.com](mailto:foteinichr007@gmail.com).

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Χριστοπούλου Φωτεινή, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



### Δημογραφικά στοιχεία (ανώνυμα)

- Φύλο

Ανδρας	Γυναίκα
--------	---------

- Ηλικία

20-30	31-40	41-50	51+
-------	-------	-------	-----

- Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος/η	Άγαμος/η
-----------	----------

- Βαθμίδα εργασίας

Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια
-------------	---------------

- Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (σεμινάρια ετήσιας διάρκειας, μεταπτυχιακό, διδασκαλείο, διδακτορικό)

Ναι	Όχι
-----	-----

- Έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή

1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	25+
-----	------	-------	-------	-------	-----

## ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

Όταν υποστηρίζεις ανθρώπους, έχεις άμεση επαφή με τις ζωές τους. Όπως ίσως έχετε διαπιστώσει η συμπόνια σας για αυτούς που βοηθάτε μπορεί να σας επηρεάσει με θετικούς και αρνητικούς τρόπους. Παρακάτω υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες σας, και θετικές και αρνητικές, ως επαγγελματίας. Σκεφτείτε την κάθε μια από τις ακόλουθες ερωτήσεις σε σχέση με σας και την τρέχουσα εργασιακή σας κατάσταση. Επιλέξτε τον αριθμό που ευλικρινά αντικατοπτρίζει το πόσο συχνά βιώσατε αυτά τα πράγματα τις τελευταίες 30 μέρες.

- ❖ οι λέξεις “βοηθώ/βοήθεια ή βοηθός/φροντιστής” έχουν την έννοια του υποστηρίζω εκπαιδευτικά, ψυχολογικά παιδιά/ άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στον εργασιακό μου χώρο.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Είμαι ευτυχισμένος / η.	1	2	3	4	5
2. Ανησυχώ έντονα για περισσότερα από ένα άτομα τα οποία υποστηρίζω.	1	2	3	4	5
3. Λαμβάνω ικανοποίηση από το γεγονός ότι μπορώ να υποστηρίξω ανθρώπους.	1	2	3	4	5
4. Νοιώθω ότι συνδέομαι με τους άλλους.	1	2	3	4	5
5. Αναπηδώ ή ξαφνιάζομαι από απροσδόκητους ήχους.	1	2	3	4	5
6. Αισθάνομαι αναζωογονημένος αφότου δουλέψω μ' αυτούς που υποστηρίζω.	1	2	3	4	5
7. Δυσκολεύομαι να διαχωρίσω την προσωπική μου ζωή από τη ζωή μου ως επαγγελματίας.	1	2	3	4	5
8. Δεν είμαι τόσο παραγωγικός στη δουλειά επειδή χάνω τον ύπνο μου λόγω τραυματικών εμπειριών κάποιου από τα άτομα που φροντίζω/ υποστηρίζω.	1	2	3	4	5
9. Νομίζω ότι ίσως να έχω επηρεαστεί από το τραυματικό άγχος αυτών που υποστηρίζω.	1	2	3	4	5
10. Αισθάνομαι εγκλωβισμένος από τη δουλειά μου .	1	2	3	4	5
11. Λόγω της βοήθειας που παρέχω , έχω αισθανθεί εκνευρισμένος για διάφορα πράγματα.	1	2	3	4	5
12. Μου αρέσει η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
13. Αισθάνομαι μελαγχολικός εξαιτίας των τραυματικών εμπειριών των ανθρώπων που βοηθώ.	1	2	3	4	5

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
14. Αισθάνομαι σαν να βιώνω το τραύμα κάποιου που έχω βοηθήσει.	1	2	3	4	5
15. Έχω πεποιθήσεις οι οποίες με στηρίζουν.	1	2	3	4	5
16. Είμαι ευχαριστημένος με το πως καταφέρνω να ακολουθώ τις τεχνικές υποστήριξης και τα πρωτόκολλα.	1	2	3	4	5
17. Είμαι το άτομο που πάντα ήθελα να είμαι.	1	2	3	4	5
18. Η δουλειά μου με κάνει να αισθάνομαι ικανοποιημένος/ -η.	1	2	3	4	5
19. Αισθάνομαι εξαντλημένος/ η λόγω της δουλειάς μου .	1	2	3	4	5
20. Έχω ευχάριστες σκέψεις συναισθήματα γι' αυτούς που υποστηρίζω και για το πώς θα μπορούσα να τους βοηθήσω .	1	2	3	4	5
21. Αισθάνομαι καταβεβλημένος/ η επειδή ο φόρτος εργασίας μου φαίνεται ατελείωτος.	1	2	3	4	5
22. Πιστεύω ότι μπορώ να κάνω τη διαφορά μέσω της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
23. Αποφεύγω συγκεκριμένες δραστηριότητες ή καταστάσεις επειδή μου θυμίζουν τρομακτικές εμπειρίες των ανθρώπων που υποστηρίζω.	1	2	3	4	5
24. Είμαι υπερήφανος για το τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω.	1	2	3	4	5
25. Ως αποτέλεσμα της παροχής βοήθειας στους άλλους, έχω ενοχλητικές , τρομακτικές σκέψεις.	1	2	3	4	5
26. Αισθάνομαι ότι "βαλτώνω" από το σύστημα.	1	2	3	4	5
27. Έχω σκέψεις ότι είμαι επιτυχημένος ως επαγγελματίας.	1	2	3	4	5
28. Δεν μπορώ να ανακαλέσω σημαντικά μέρη της δουλειάς μου που αφορούν θύματα τραυματισμού.	1	2	3	4	5
29. Είμαι ένας άνθρωπος που νοιάζεται πολύ.	1	2	3	4	5
30. Είμαι ευτυχής που επέλεξα να κάνω αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5

B. Hudnall Stamm, 2009 (Professional Quality of Life Scale)

