



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική εργασία με θέμα:

**«Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική  
Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Νηπιαγωγών»**

**«Occupational stress and burn-out in Special Education: The case of  
Kindergarten teachers»**

της  
μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Ευθυμίου Λαμπρινή, Α.Μ.: 22

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος

Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

(επιβλέπων)

2. Μορφίδη Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

(Μέλος)

3. Κυπριωτάκη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

(Μέλος)

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## Ευχαριστίες

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με αυτή την εργασία, και αποκομίζοντας πολλές νέες γνώσεις και εμπειρίες από τα δύο χρόνια φοίτησης μου, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που ο καθένας με τον δικό του τρόπο συνέβαλε σε αυτή την επίτευξη μου.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ τον υπεύθυνο καθηγητή του μεταπτυχιακού προγράμματος, και επιβλέποντα αυτής της εργασίας, κύριο Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη, για τις πολύτιμες συμβουλές και την αμέριστη υποστήριξη του σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Ελένη Μορφίδη, και όλους τους καθηγητές για τις γνώσεις που μας μετέφεραν και για την άψογη συνεργασία, βοηθώντας μας σε κάθε στάδιο και δυσκολία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής συνέβαλαν στην έρευνα, συμπληρώνοντας και κοινοποιώντας εκ νέου το ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή τους ήταν πάρα πολύ σημαντική για την διεκπεραίωση αυτής της εργασίας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω και να αφιερώσω αυτό το δημιούργημα μου στους γονείς μου, οι οποίοι όλα αυτά τα χρόνια ήταν πάντα δίπλα μου και με υποστήριζαν με κάθε τρόπο.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## Κατάλογος Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	6
Κατάλογος Εικόνων .....	6
Κατάλογος Πινάκων .....	6
Συνομογραφίες.....	8
Περίληψη.....	8
Abstract .....	9
Εισαγωγή .....	10
Μέρος Α': Θεωρητική Προσέγγιση .....	12
Κεφάλαιο 1: Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	13
1.1: Εννοιολογική προσέγγιση και ιστορική ανασκόπηση.....	13
1.2: Δομές Προσχολικής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	15
1.3: Ρόλος των ειδικών νηπιαγωγών.....	16
1.4: Παράγοντες που επηρεάζουν τους ειδικούς νηπιαγωγούς.....	18
Κεφάλαιο 2: Κίνητρα .....	19
2.1: Εννοιολογική προσέγγιση των κινήτρων .....	20
2.2: Βασικές θεωρίες κινήτρων .....	24
2.3: Είδη κινήτρων.....	33
2.4: Έλλειψη κινήτρων.....	37
2.5. Τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων .....	38
2.6: Τα κίνητρα στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	39
2.7: Τα αντικίνητρα στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	43
Κεφάλαιο 3: Αυτοεκτίμηση .....	45
3.1: Εννοιολογική Προσέγγιση της αυτοεκτίμησης .....	46
3.2: Βασικές θεωρίες της αυτοεκτίμησης .....	47
3.3: Είδη αυτοεκτίμησης .....	50
3.4: Ειδικοί νηπιαγωγοί με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιδράσεις.....	52

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

3.4: Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης.....	54
3.5: Η αυτοεκτίμηση στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	56
Κεφάλαιο 4: Επαγγελματικό Στρες.....	60
4.1: Εννοιολογική Προσέγγιση του επαγγελματικού στρες.....	61
4.2: Βασικές θεωρίες του στρες και του επαγγελματικού στρες.....	63
4.3: Είδη επαγγελματικού στρες .....	65
4.4: Πηγές επαγγελματικού στρες στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	65
4.5: Συμπτώματα - συνέπειες του επαγγελματικού στρες .....	68
4.6: Στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού στρες .....	71
Κεφάλαιο 5: Επαγγελματική Εξουθένωση (Burn-Out).....	72
5.1: Ιστορική Ανασκόπηση και Εννοιολογική Προσέγγιση .....	72
5.2: Βασικές θεωρίες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	76
5.3: Στάδια και τύποι επαγγελματικής εξουθένωσης.....	77
5.4: Παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης.....	80
5.5: Συμπτώματα-Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	82
5.6: Πρόληψη και αντιμετώπιση επαγγελματικής εξουθένωσης.....	84
Κεφάλαιο 6: Ανασκόπηση παρόμοιων ερευνών .....	87
6.1: Διεθνείς Έρευνες .....	88
6.2: Ελληνικές Έρευνες.....	91
Μέρος Β΄: Ερευνητική Προσέγγιση .....	97
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία Έρευνας.....	98
7.1: Σκοπός – Στόχοι Έρευνας.....	98
7.2: Ερευνητικά Ερωτήματα.....	98
7.3: Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	99
7.4: Δειγματοληψία.....	99
7.5: Ερευνητικά Εργαλεία .....	101
7.6: Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων .....	108
Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα Έρευνας .....	110

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κεφάλαιο 9: Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	121
9.1: Περιορισμοί Έρευνας .....	125
9.2: Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	126
Κεφάλαιο 10: Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	127
10.1: Ξενόγλωσσες .....	127
10.2: Ελληνόγλωσσες .....	136
Κεφάλαιο 11: Παραρτήματα .....	141
Παράρτημα 11.1: Ερωτηματολόγιο Δείγματος.....	141

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Εξίσωση 1. Συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης με το επαγγελματικό στρες για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών.....	112
Εξίσωση 2. Συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης με την επαγγελματική εξουθένωση, για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών.....	113
Εξίσωση 3. Box-plots για τα επίπεδα κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης για τους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής.....	114

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow.....	28
Εικόνα 2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg.....	30
Εικόνα 3. Η θεωρία του Alderfer.....	31
Εικόνα 4: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009).....	80
Εικόνα 5. Ποσοστιαία κατανομή στα διάφορα επίπεδα κατηγορικών δημογραφικών μεταβλητών.....	101

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας των κινήτρων και των επιμέρους διαστάσεων της.....	103
Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας αυτοεκτίμησης-αυτάρκειας (Gala_Self-esteem).....	104
Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας επαγγελματικού στρες και των επιμέρους διαστάσεων.....	106

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Πίνακας 4. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας burnout και των επιμέρους διαστάσεων.....	107
Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ της κλίμακας των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης με την κλίμακα του επαγγελματικού στρες, για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών. ....	111
Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ της κλίμακας των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης, με την κλίμακα επαγγελματικού στρες για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών. ..	112
Πίνακας 7. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης, μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών. ....	113
Πίνακας 8. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ ανδρών-γυναικών. ....	115
Πίνακας 9. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων, κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ νηπιαγωγών που είτε εργάζονται είτε δεν εργάζονται και εκτός του εκπαιδευτικού κλάδου.....	115
Πίνακας 10. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ νηπιαγωγών που είτε συχνάζουν είτε δεν συχνάζουν συναδέλφους εκτός του εργασιακού χώρου. ....	115
Πίνακας 11. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. ....	115
Πίνακας 12. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων οικογενειακής κατάστασης.....	115
Πίνακας 13. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση ηλικιακής κατηγορίας παιδιών.....	116
Πίνακας 14. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση περιοχής κατοικίας.....	116
Πίνακας 15. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση εργασιακού καθεστώτος.....	116
Πίνακας 16. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση αριθμού μαθητών.....	117
Πίνακας 17. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση μηνιαίου εισοδήματος.....	117
Πίνακας 18. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση χρόνου χαλάρωσης.....	117

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Πίνακας 19. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των κατηγοριών βάση τίτλου πτυχίου. ....	118
Πίνακας 20. Γενικό γραμμικό μοντέλο για την επίδραση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στα επίπεδα στρες των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. ....	119
Πίνακας 21. Γενικό γραμμικό μοντέλο για την επίδραση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στα επίπεδα στρες των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. ....	119

## Συντομογραφίες

ΔΑΦ = Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΔΕΠ-Υ = Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

ΕΑΕ = Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

έκδ. = έκδοση

επιμ. = επιμέλεια

κ.ά. = και άλλοι, και άλλα

ΚΕΔΔΥ = Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ),

ΚΕΣΥ = Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

κ.τ.λ. = και τα λοιπά

πσργ. = προσαρμογή

ΣΜΕΑΕ = Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

SPSS = Statistical Package for Social Sciences

## Περίληψη

Δεδομένων των συνθηκών και της ποιότητας ζωής, στις μέρες μας γίνεται μεγάλη συζήτηση σχετικά με το στρες και την εξουθένωση που βιώνουν όλοι οι επαγγελματικοί κλάδοι, και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έρχονται διαρκώς αντιμέτωποι με πολλές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρ'όλα αυτά είναι λιγοστές οι αντίστοιχες έρευνες για ειδικούς νηπιαγωγούς. Συμβάλλοντας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα διερευνά το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

συγκεκριμένα οι ειδικοί νηπιαγωγοί Ειδικότερα, θα διερευνηθεί ο συσχετισμός μεταξύ των εργασιακών κινήτρων, καθώς και των επιπέδων της αυτοεκτίμησης τους, σε σχέση με το στρες και την εξουθένωση που βιώνουν στην επαγγελματική τους ζωή. Επίσης, θα μεληθούν οι παραπάνω μεταβλητές σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, για να διαπιστωθεί αν διαφοροποιούνται, κι αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 118 ειδικούς νηπιαγωγούς, οι οποίοι εργάζονται σε ειδικά νηπιαγωγεία, τμήματα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη, και από 118 γενικούς νηπιαγωγούς, οι οποίοι αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου, από όλη την Ελλάδα. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Τα αποτελέσματα της παρούσας ποσοτικής έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην περαιτέρω ανάλυση της ψυχολογίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, καθώς και στον σχεδιασμό προγραμμάτων ενδυνάμωσης, με σκοπό μία καλύτερη ποιότητα ζωής, καθώς και την προσωπική στήριξη και ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοϊκανοποίησης τους στην τέλεση του σχολικού έργου.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Κίνητρα, αυτοεκτίμηση, επαγγελματικό στρες, επαγγελματική εξουθένωση, νηπιαγωγοί, ειδική αγωγή, εκπαίδευση

## Abstract

Given the conditions and the quality of life, nowadays there is a great deal of discussion about the stress and exhaustion experienced by all professions, and especially teachers, who are constantly faced with many changes in the education system. Nevertheless, the corresponding researches for special kindergarten teachers are few. Contributing to the existing literature, the present study investigates the occupational stress and burnout experienced by kindergarten teachers in particular. experience in their professional life. Also, the above variables will be studied in relation to the demographic data of the sample, in order to determine if they differ, and if there is any relationship between them. The sample of the research consisted of 118 special kindergarten teachers, who work in special

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

kindergartens, integration departments and in parallel support, and 118 general kindergarten teachers, who were the control group, from all over Greece. The statistical analysis of the answers and the extraction of the results was done with the statistical program SPSS. The results of the present quantitative research could be used in the further analysis of the psychology of preschool teachers in Special Education, as well as in the design of empowerment programs, aiming at a better quality of life, as well as personal support and development of self-efficacy and self-satisfaction in the performance of the school project.

**Key-words:** Motivation, self-esteem, occupational stress, burnout, kindergarten teachers, special education, education

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία με θέμα «Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Νηπιαγωγών» διαπραγματεύεται το μέγεθος εμφάνισης τους στον κλάδο των νηπιαγωγών Γενικής Αγωγής και των Νηπιαγωγών Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, ερευνείται το μέγεθος και η συσχέτιση τους με τις μεταβλητές των εργασιακών κινήτρων και των επιπέδων αυτοεκτίμησης, παράγοντες που σε γενικές γραμμές δεν έχουν μελετηθεί όλες μαζί σε κάποια άλλη έρευνα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρατίθεται η θεωρητική προσέγγιση, όπου το κάθε κεφάλαιο θα είναι αφιερωμένο στην εκτενής ανάλυση της κάθε μεταβλητής ξεχωριστά. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο θα τονιστεί η ιστορία και ο ρόλος των ειδικών νηπιαγωγών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα κίνητρα, στη δημιουργία τους, στις θεωρίες, καθώς και στο τι συμβαίνει όταν υπάρχει έλλειψη, όπως επίσης και στα κίνητρα και αντικίνητρα των ειδικών νηπιαγωγών. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τον ορισμό της αυτοεκτίμησης, καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις χαμηλής ή υψηλής αυτοεκτίμησης, όπως αναφέρεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία. Αντίστοιχα, στο τέταρτο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στο επαγγελματικό στρες, ακολουθούμενο από το πέμπτο κεφάλαιο για την επαγγελματική εξουθένωση (burn-out), αναφέροντας και τους παράγοντες εμφάνισης τους. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο της

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

θεωρητικής προσέγγισης θα γίνει μία ανασκόπηση των ερευνών με παρόμοιο θέμα, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας θα αναλυθεί η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για να γίνει η ποσοτική έρευνα. Ειδικότερα, στο έβδομο κεφάλαιο θα αναλυθεί η μεθοδολογία της έρευνας, όπου ανά υποκεφάλαιο θα τονιστεί ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Στο όγδοο κεφάλαιο θα παρατεθούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, και εν συνεχεία στο κεφάλαιο εννιά θα γίνει η συζήτηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας. Τέλος, στο κεφάλαιο δέκα υπάρχει η βιβλιογραφία της εργασίας και στο κεφάλαιο έντεκα θα είναι το παράρτημα, όπου θα παρατίθεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στους νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής αγωγής για συμπλήρωση.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## **Μέρος Α': Θεωρητική Προσέγγιση**

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## **Κεφάλαιο 1: Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Πριν από τη μελέτη των εξεταζόμενων μεταβλητών της παρούσας έρευνας, θα ήταν σωστό να γίνει αναφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ορίζοντας την έννοια και αναφέροντας το περιεχόμενο, τους στόχους και την ιστορική της πορεία ανά τα χρόνια στον ελληνικό χώρο. Επίσης, θα αναφερθούμε στους ειδικούς νηπιαγωγούς, τονίζοντας την έννοια, τους ρόλους, και τους παράγοντες που ενδέχεται να τους επηρεάζουν στην εργασιακή τους πορεία.

### **1.1: Εννοιολογική προσέγγιση και ιστορική ανασκόπηση**

Γενικότερα, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί έναν εξειδικευμένο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και τη δημιουργία κατάλληλων πλαισίων για την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, έτσι ώστε οι μαθητές με αναπηρία να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση και παράλληλα, να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των μαθητών αυτών (Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Γενικότερα, κατά καιρούς, έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από τους ειδικούς αυτού του τομέα. Η πρώτη προσπάθεια ορισμού στη χώρα μας έγινε από την Ρόζα Ιμβριώτη, το 1939, η οποία χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή», στοχεύοντας στη φροντίδα, τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των μαθητών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ιμβριώτη, 1939. Στο Μανθοπούλου, 2019). Στη συνέχεια, ο όρος «Θεραπευτική Αγωγή» έδωσε τη θέση του στον όρο «Ειδική Αγωγή» (Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Σύμφωνα, με το άρθρο 1 του Ν. 3699/2008 η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» ορίζεται σήμερα ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ιωαννίδου, 2020. Μανθοπούλου, 2019). Δεσμεύεται, επίσης, να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη». Επισημαίνεται, ακόμη, ότι: «η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επιδιώκει:

- την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών,
- τη βελτίωση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο,
- την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν».

Επίσης, σύμφωνα με την επιτροπή Warnlock, «η Ειδική Αγωγή ισοδυναμεί με την ειδική εκπαιδευτική φροντίδα που απαιτείται στην πράξη, προκειμένου να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες» (Χρηστάκης, 2011, 80). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011, 80. Μανθοπούλου, 2019) ένας ορισμός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι ο εξής: «Η Ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας, της υποστήριξης, και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Όλα αυτά μπορεί να αφορούν ολόκληρο το πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση ή στα πλαίσια κοινής τάξης».

Τέλος, κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή, (Στασινός, 1991. Στο Ιωαννίδου, 2020), ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης άρχισε να εμφανίζεται στην Ελλάδα κατά τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, αν και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισαν να δημιουργούνται τα πρώτα ιδιωτικά ιδρύματα για τέτοιες περιπτώσεις, τα οποία μετά έγιναν ειδικές σχολικές δομές (Ιωαννίδου, 2020). Με αυτό τον τρόπο, σταδιακά μετακινήθηκαν οι μαθητές με αναπηρία από την κατ' οίκον εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες και σχολεία

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

υποστήριξης, για να ελαχιστοποιηθεί ο αποκλεισμός τους από το κοινωνικό περιβάλλον (Shepherd, Fowler, McCormick, Wilson, & Morgan, 2016. Στο Ιωαννίδου, 2020).

## 1.2. Δομές Προσχολικής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, αυτή παρέχεται στα δημόσια σχολεία, τα οποία κατά περίπτωση οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών. Σε σχέση με την Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση υπάρχουν οι εξής δομές (Ν. 3699/2008, άρθρο 6. Στο Στασινός, 2001. Τσιάτση, 2019. Μανθοπούλου, 2019):

- οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), όταν οι μαθητές με αναπηρίες δε μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υπόλοιπες δομές,
- τα τμήματα ένταξης, τα οποία λειτουργούν μέσα στα γενικά νηπιαγωγεία, και στα οποία οι μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν εξατομικευμένο ομαδικό ή ατομικό πρόγραμμα κάποιες ώρες της ημέρας,
- ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, όπου οι μαθητές παρακολουθούν την γενική τάξη του νηπιαγωγείου, με την βοήθεια μίας εξειδικευμένης ειδικής νηπιαγωγού, και
- η διδασκαλία στο σπίτι, όταν υπάρχει δυσκολία μετακίνησης μαθητών με χρόνιες και βαριές αναπηρίες, και
- τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), πρώην κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα οποίος ορισμένοι ειδικοί νηπιαγωγοί στελεχώνουν, και στα οποία μπορεί να μεταβεί για διάγνωση, μετά από παρότρυνση της νηπιαγωγού, οποιοσδήποτε μαθητής που εμφανίζει διάφορα συμπτώματα αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης.

Γενικότερα, οι υπηρεσίες που παρέχει η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε αυτές τις δομές είναι ποικίλες, και είναι οι εξής (Τσιάτση, 2019):

- διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών,
- αξιολόγηση,
- παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη,

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- φυσικοθεραπεία,
- εργοθεραπεία,
- λογοθεραπεία,
- μεταφορά και μετακίνηση

### 1.3: Ρόλος των ειδικών νηπιαγωγών

Κυρίαρχη θέση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία κατέχουν οι ειδικοί νηπιαγωγοί. Ως ειδικοί νηπιαγωγοί ορίζονται οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Αγωγής, με σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, οι οποίοι στελεχώνουν τις παραπάνω δομές που αναφέρθηκαν. Αυτοί έχουν σημαντικό ρόλο στην διεκπεραίωση του διδακτικού έργου και η δράση τους μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη (Lewis, 2001. Στο Ιωαννίδου, 2020). Ο ρόλος τους αναπτύχθηκε διεθνώς τις δεκαετίες 1940-1980, όπου ήταν οι επαγγελματίες που αναλάμβαναν αποκλειστικά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Αργότερα, ο ρόλος αυτός άλλαξε, αποκτώντας περισσότερα καθήκοντα (Μανθοπούλου, 2019).

Ειδικότερα, ο ρόλος τους εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση της ολόπλευρης προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία, καθώς και στη συμμετοχή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι αρμοδιότητες τους ποικίλουν, καθώς οι ίδιοι κατέχουν παιδαγωγικό, υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο. Μεγαλύτερη σημασία έχει ο ρόλος τους να εργάζονται με μαθητές, οι οποίοι έχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών, ψυχικών, συναισθηματικών και σωματικών αναπηριών. Συγκεκριμένα, οι πιο συνηθισμένες μορφές ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή και αναπηρίας που απασχολούν τους ειδικούς νηπιαγωγούς είναι οι μαθητές με (Ιωαννίδου, 2020):

- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες,
- Νοητική Αναπηρία,
- Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας,
- Κινητική / Σωματική Αναπηρία,
- Ακουστική Αναπηρία (βαρήκοοι / κωφοί),
- Οπτική Αναπηρία (μερικώς βλέποντες / τυφλοί),



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα),
- ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος-Αυτισμός),
- Ψυχικές Διαταραχές,
- Χρόνιες Παθήσεις, και
- Πολλαπλές Αναπηρίες.

Ανάλογα με τη μορφή της αναπηρίας που έχουν αναλάβει, οι ειδικοί παιδαγωγοί εφαρμόζουν την ανάλογη διδασκαλία και έχουν τις ανάλογες υποχρεώσεις απέναντι στο μαθητή. Επίσης, μέσα στα καθήκοντα τους είναι η συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τους σχολικούς συμβούλους και τους γονείς. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί νηπιαγωγοί είναι υπεύθυνοι για την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση, τον ατομικό φάκελο των μαθητών τους, και για την εξατομίκευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες (Τσιάτση, 2019).

Μια άλλη διάσταση του έργου του ειδικού παιδαγωγού είναι αυτή της ενημέρωσης που παρέχει στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και η εποπτεία που ασκεί στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο ειδικός παιδαγωγός, ακόμα, «συντονίζει το έργο όλων, όσων εμπλέκονται στα προγράμματα παρέμβασης, διατηρώντας ένα δίκτυο επαφών με τις αρμόδιες υπηρεσίες, διοικητικές, ιατροπαιδαγωγικές και άλλες» (York-Barr κ.ά., 2005, 198. Στο Τσιάτση, 2019). Τέλος, σημαντική είναι και η διάσταση του συμβούλου, με αποδέκτες μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Τσιάτση, 2019).

Αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τον αντιλαμβάνονται όχι μόνο στο επίπεδο παροχής γνώσης και πληροφόρησης, αλλά ως σύνθετο, σημαντικό και απαιτητικό, κυρίως παιδαγωγικό, υποστηρικτικό, διευκολυντικό, διαμεσολαβητικό, παρεμβατικό, καθοδηγητικό, συμβουλευτικό (Παπάς, 1999. στο Κοντέλλη, 2008) και ψυχοπαιδαγωγικό, καθώς μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές σε πολλά επίπεδα (Κοντέλλη, 2008).

Εκτός αυτού, οι επαγγελματικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας διαφέρουν ουσιαστικά από αυτές των εκπαιδευτικών άλλως βαθμίδων: η διδασκαλία σε νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από ομαδική εργασία, αδιαχώριστο της εκπαίδευσης, διαδικασίες φροντίδας, στενή επαφή με γονείς, και εργασία σε ένα μικρό, σχεδόν εξ ολοκλήρου γυναικείο περιβάλλον με συγκεκριμένη οργανωτική κουλτούρα και αξίες (Abankina & Rodina, 2017).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους χρειαζόμαστε γενικούς και ειδικούς νηπιαγωγούς που να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου και στις δυσκολίες της διδασκαλίας, και άρα να διακρίνονται για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, να έχουν κίνητρα και να νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Σαργιώτη, 2019).

#### **1.4: Παράγοντες που επηρεάζουν τους ειδικούς νηπιαγωγούς**

Η απασχόληση των ειδικών νηπιαγωγών με μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα δύσκολο έργο, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς οι περιπτώσεις των μαθητών που αναλαμβάνουν είναι αρκετά πιο απαιτητικές και δύσκολες.

Πολλές φορές οδηγούνται στη ματαιώση και στην αποθάρρυνση, εφόσον βλέπουν ότι η δουλειά τους δεν έχει αντίκτυπο. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατακτήσουν οποιαδήποτε δεξιότητα, και αυτό αποτελεί κατασταλτικό παράγοντα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν νοιώθει αποτελεσματικός. Αντίστοιχα, πολλοί νηπιαγωγοί που ασχολούνται με τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία των μαθητών αυτών, με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονο στρες, ανασφάλεια, και να νοιώθουν ανεπαρκείς, μη μπορώντας να επιλύσουν ένα πρόβλημα που προκύπτει. Η έλλειψη της ορθής κατάρτισης των ειδικών νηπιαγωγών είναι ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα, καθώς ολοένα και περισσότεροι προσλαμβάνονται σε τέτοιες θέσεις, χωρίς να διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, προκαλώντας έτσι δυσάρεστα συναισθήματα στους ίδιους.

Επιπλέον στρες προκαλείται και από τον ίδιο το θεσμό της εκπαίδευσης και το χώρο το σχολείου. Το κάθε αναλυτικό πρόγραμμα που συνεχώς αλλάζει και πρέπει να υλοποιηθεί δημιουργώντας υπερβολικό φόρτο εργασίας (Strydom, Nortjé, Beukes, Esterhuyse, & Van Der Westhuizen, 2012), η έλλειψη κατάλληλων υποδομών για την εξυπηρέτηση των μαθητών αυτών στο χώρο του σχολείου, η ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων, καθώς και των καλών σχέσεων με τους γονείς, τα διοικητικά καθήκοντα, οι παράλογες απαιτήσεις και

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

η έλλειψη υποστήριξης (Strydom, Nortjé, Beukes, Esterhuysen, & Van Der Westhuizen, 2012), και πολλοί άλλοι παράγοντες ασκούν ιδιαίτερη πίεση στους ειδικούς νηπιαγωγούς και καθιστούν το επάγγελμά τους ιδιαίτερα δύσκολο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας μία δύσκολη κατάσταση και έτσι βιώνουν ματαίωση και επαγγελματική εξουθένωση (Otto & Arnold, 2005. Στο Μανθοπούλου, 2019).

Επιπλέον, οι ειδικοί νηπιαγωγοί χαρακτηρίζονται από ευαισθησία και ενσυναίσθηση, και βιώνουν μία πληθώρα συναισθημάτων, εξαιτίας της παρουσίας μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες, κι αυτό ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους, και στην εμφάνιση στρες. Επίσης, τα συναισθήματά τους επηρεάζονται και από το ίδιο το επάγγελμα που ασκούν και τι αποτελέσματα επιφέρει η δουλειά τους. Σύμφωνα με τους Day, & Lee (2011. Μανθοπούλου, 2019), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα χαράς, ευτυχίας, ελπίδας, υπερηφάνειας, αγάπης, συμπόνιας και ενθουσιασμού εξαιτίας της επίτευξης των επαγγελματικών τους στόχων και, από την άλλη, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως ενοχές, ντροπή, φθόνο, ζήλια, απογοήτευση, άγχος, θυμό, θλίψη, όταν λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση ή στη προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα που μπορεί να αμφισβητείται.

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη δημιουργία στρες και πίεσης των στους νηπιαγωγών ειδικής αγωγής διαδραματίζει η σχέση που αναπτύσσουν με τους γονείς. Η προβληματική συνεργασία με τους γονείς μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές συνέπειες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Obeng, 2007. Στο Μανθοπούλου, 2019). Εξαιτίας αυτής της αρνητικής συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επέμβουν αποτελεσματικά, για να εκπαιδεύσουν και να βοηθήσουν τον μαθητή. Όπως αναφέρει και η Γεννά (2002. Στο Μανθοπούλου, 2019), η αρνητική στάση των γονέων να αποδεχθούν την κατάσταση και να συνεργαστούν προκαλεί συναισθηματική κόπωση, έντονη φόρτιση και τελικά εξάντληση στους ειδικούς παιδαγωγούς.

## **Κεφάλαιο 2: Κίνητρα**

Το θέμα των κινήτρων και της παρώθησης μελετούνται με παραλλαγές από την αρχαιότητα, επομένως είναι ένα γνωστό θέμα για τον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Η έρευνα

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

όμως έχει επικεντρωθεί περισσότερο στους μαθητές και στα κίνητρα μάθησης τους, παραλείποντας να ερευνηθούν πολλές φορές και τα κίνητρα διδασκαλίας και εργασίας των εκπαιδευτικών, παρόλο που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεμέλου, 2010). Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί η άποψη της Renc-Roe (2006. Στο Γεμέλου, 2010), η οποία υποστηρίζει ότι: «Είναι άσκοπο να μιλάμε για κίνητρα μαθητών χωρίς να έχουμε πρώτα προσδιορίσει ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών».

Συγκεκριμένα για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, η ελληνική βιβλιογραφία εξακολουθεί να είναι αρκετά περιορισμένη, με ελάχιστες εξαιρέσεις (Βάμβουκα, 1982. Gheralis-Roussos, 2003. Τζιανα 2003. Κοντέλλη, 2008. Στο Γεμέλου, 2010). Αποτέλεσμα αυτού είναι ο τομέας αυτός να παραμένει ακόμα μάλλον αχαρτογράφητος. Ελάχιστες έως μηδαμινές, επίσης, είναι οι έρευνες που αφορούν σε νηπιαγωγούς (Σαργιώτη, 2019). Επομένως, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια τέτοιου είδους έρευνα που θα αναφέρεται στην Ειδική Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση.

## 2.1: Εννοιολογική προσέγγιση των κινήτρων

Δεδομένου ότι η φύση των κινήτρων είναι πολύπλοκη, είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ομόφωνα ένας συγκεκριμένος ορισμός. Έχει γίνει κατά καιρούς σημαντική προσπάθεια από πολλούς ερευνητές στο διεθνή χώρο, να αποδώσουν την έννοια των κινήτρων, χωρίς να υπάρχει ακόμα ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός. Η δυσκολία έγκειται κυρίως στο ότι τα κίνητρα αποτελούν μία σύνθετη έννοια με πολλές διαστάσεις και μεγάλο εύρος, καλύπτοντας πολλές λειτουργίες που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά (Γεράλη-Ρούσσου, 2006. Στο Παπαμιχαήλ, 2019. Στο Βασιλάκη, 2012. Στο Γιάγκου, 2018). Χαρακτηριστικά, ο Πυργιωτάκης (1992. Στο Παπαμιχαήλ, 2019. Στο Γιάγκου, 2018), τονίζει ότι η αναζήτηση και η μελέτη των κινήτρων είναι δύσκολα προσπελάσιμος χώρος, ειδικά στον ιδιαίτερο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρατηρείται μια σύγκλιση σε όλους τους ορισμούς των κινήτρων, καθώς όλοι εμπεριέχουν την έννοια της ώθησης, της δράσης και της κίνησης. Παρακάτω παρατίθενται ορισμοί των κινήτρων με σκοπό την καλύτερη κατανόηση τους

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αρχικά, σύμφωνα με το λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2009. Στο Γιάγκου, 2018. Στο Σαργιώτη, 2019), ο όρος «κίνητρο» αναφέρεται σε «ό,τι ωθεί ή/και ενθαρρύνει κάποιον να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο», και παράγεται από το ρήμα κινώ (-ούμαι), αποδίδοντας στα ελληνικά τον αγγλικό όρο «motivation», παρόλο που η ακριβής του μετάφραση είναι κινητοποίηση ή παρώθηση / παρακίνηση και προέρχεται από το αρχαίο ρήμα κινέω (κινώ) (Μπαμπινιώτης, 2002. Στο Σαργιώτη, 2019). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι προέρχεται από τον λατινικό όρο “motivus”, που σημαίνει «κινούμενη αιτία» (Ahl, 2006. Στο Μασαλή, 2021).

Ο όρος αυτός σημαίνει οτιδήποτε κινεί ή ωθεί ένα άτομο σε δράση ή σε μία συμπεριφορά, ενεργώντας είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά, οδηγώντας σε μία πράξη ή συμπεριφορά (Ταρασιάδου, 2008. Μακρή, 2010. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, 2012. Στασινός, 2017. Πέττα, 2018. Τσιάτση, 2019. Παπακωνσταντίνου, 2019. Κολτσίδας, 2020. Μασαλή, 2021). Με άλλα λόγια, κίνητρα ονομάζονται οι αιτίες που προκαλούν μια συγκεκριμένη ανθρώπινη συμπεριφορά ή οι λόγοι, οι οποίοι την εξηγούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998. Στο Κίμογλου, 2019).

Τον όρο «κίνητρο» τον συναντάμε για πρώτη φορά το 1930 από τον Kurt Lewin (1935, 1936, 1938. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 41. Τσιάτση, 2019), ο οποίος εισήγαγε στην ψυχολογία την έννοια του κινήτρου, χρησιμοποιώντας τον όρο «χώρος ζωής» για να δηλώσει όλους τους σύγχρονους παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του άτομο.

Ερευνητές, όπως οι Koontz & O'Donnell (1983. Στο Παπαμιχαήλ, 2019), ο Σαϊτς (1994. Στο Παπαμιχαήλ, 2019) και ο Κάντας (1998. Στο Γιάγκου, 2018) ορίζουν το κίνητρο ως κυρίως η εσωτερική, ψυχολογική κατάσταση που υποκινεί και καθοδηγεί την συμπεριφορά του ατόμου προς την επίτευξη στόχων (Kleinginna & Kleinginna, 1981. Berry & Houston, 1993. Στο Κολτσίδας, 2020). Συνήθως μια πράξη ή ένας στόχος έχει περισσότερα από ένα κίνητρα (Maslow, 1943), γεγονός το οποίο αποδεικνύει το εύρος των κινήτρων, και τον απαραίτητο συνδυασμό πολλών.

Γενικά, τα κίνητρα ορίζονται ως εκείνες οι δυνάμεις που κινητοποιούν το άτομο να ασχοληθεί ή να επιδιώξει κάτι, και η προέλευση των κινήτρων είναι δυνατόν να εντοπίζεται είτε στο ίδιο το άτομο, είτε στο περιβάλλον του ατόμου, δηλαδή να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά (Μασούρας, 2016). Έτσι, διατηρείται το ενδιαφέρον και η επιθυμία για

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

συγκεκριμένες δραστηριότητες (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008, 433. Weiner, 1992. Στο Γιάγκου, 2018).

Επίσης, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από την ψυχαναλυτική θεωρία, η προέλευση των κινήτρων βρίσκεται στο ασυνείδητο και το πέρασμα στο συνειδητό γίνεται ως σκέψεις και ιδέες, οι οποίες κινητοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Άλλες προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στο γνωστικό περιεχόμενο των κινήτρων, ορίζουν τα κίνητρα ως δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία, προσδιορίζοντας την κατεύθυνση και τους στόχους της. Σύμφωνα με άλλους ορισμούς, τα κίνητρα αφορούν την επίδραση αναγκών και επιθυμιών, κατευθύνοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά (Slavin, 2002, 161. Στο Μασούρας, 2016).

Για τον Weiner (1992. Στο Σμυρναίου & Κουτσίδου, 2014, 4. Στο Τσιάτση, 2019), «το κίνητρο αποτελεί την επιθυμία ενός ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους». Αντίστοιχα, ο Brophy (2004, 4. Στο Τσιάτση, 2019) αναφέρει ότι «τα κίνητρα ερμηνεύονται, συνήθως, ως γενικές ανάγκες ή επιθυμίες που ενεργοποιούν τους ανθρώπους να ξεκινήσουν μία σειρά από σκόπιμες δράσεις».

Οι Berelson & Steiner (1964. Στο Γεμέλου, 2010), περιλαμβάνουν στον ορισμό και «κάθε εσωτερική παρόρμηση που στρέφει το ενδιαφέρον ενός ατόμου σε μια δραστηριότητα και πυροδοτεί συγκεκριμένη συμπεριφορά». «Ο Pierson ορίζει το κίνητρο σαν μια προσαρμοστική κατεύθυνση της συμπεριφοράς που μπορεί να την υπαγορεύουν αίτια, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, ενώ ο Wolff ορίζει το κίνητρο ως ένα σύνολο από δυνάμεις που ωθούν το άτομο να τείνει προς ένα σκοπό και που καθορίζουν τη συμπεριφορά του και τη διαγωγή του» (Αραβανής, 1988, 3. Στο Μακρή, 2010). Επιπλέον, κατά τον Παπαδόπουλο (1994, 289. Στο Μακρή, 2010) «ο όρος αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που ενεργοποιεί ατομικές συμπεριφορές και προσανατολίζει σ' ένα σκοπό. Γενικά, κίνητρο σημαίνει καθετί που αποτελεί βάση ή αιτία, κινεί, κατευθύνει και καθορίζει τη συμπεριφορά».

Ο όρος «κίνητρο» χρησιμοποιείται όταν η συμπεριφορά του ατόμου πρέπει να δικαιολογηθεί και να εξηγηθεί. Ωστόσο, δεν αναφέρεται μόνο στους λόγους που επικαλείται το άτομο για να δικαιολογήσει τις πράξεις του, αλλά γενικότερα σε όλες τις δυνάμεις και τα στοιχεία που κινητοποιούν την πράξη. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να έχουν προέλευση εσωτερική, όπως η ικανοποίησης, και η ηθική ευχαρίστηση) ή εξωτερική, όπως αύξηση

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

μισθού, μείωση ωραρίου, ή και τις δύο προελεύσεις ταυτόχρονα (Βάμβουκας, 1982. Στο Παπαμιχαήλ, 2019).

Σύμφωνα με τον Darkenwald (1977, 2. Στο Μασαλή, 2021) τα κίνητρα μπορούν να οριστούν «ως κατασκευές που προσδιορίζουν την υποκείμενη δομή των διαφορετικών λόγων που οι άνθρωποι δίνουν για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους», ενώ ο Longman (1995. Στο Μασαλή, 2021) ορίζει το κίνητρο ως «το λόγο για κάποιον να κάνει κάτι». Θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως «η έμφυτη δυνατότητα που διαθέτει κάθε οργανισμός να κινητοποιείται, να αντιδρά, γενικά να συμπεριφέρεται όταν δέχεται ένα εσωτερικό ή εξωτερικό ερέθισμα» (Ζαρίφης, 2015. Μασαλή, 2021).

Για την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999, 17. Στο Μασαλή, 2021) «τα ένστικτα, οι παρορμήσεις, οι διάφοροι σκοποί, οι επιθυμίες ή οι διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις ενεργούν ως εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, ενώ οι πόθοι, οι φόβοι ή τα απωθητικοί ερεθίσματα είναι οι εξωτερικές αιτίες». Στην πλειοψηφία τους οι ορισμοί δίνουν στα κίνητρα συγκεκριμένες σημασίες: προδιαθέσεις, ενέργεια και κατεύθυνση, αποτέλεσμα κάποιου στόχου ή διαδικασία που καθορίζει τις επιλογές (Παπαδόπουλος & Διακοπούλου, 2017. Μασαλή, 2021). Κατά τον Φαναριώτη (1999. Στο Πέττα, 2018) με τον όρο κίνητρα εννοούμε τις εσωτερικές δυνάμεις εκείνες που ωθούν ένα άτομο στην ικανοποίηση κάποιων επιθυμιών του. Τα κίνητρα δεν φαίνονται, αλλά καταλήγουν σε εμφανή αποτελέσματα.

Επιπλέον, κατά τον Hechhausen (1991. Στο Μακρή, 2010. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012. Στο Μασούρας, 2016. Στο Κίμογλου, 2019.) «τα κίνητρα είναι ιδιοσυγκρασιακές, προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα που έχουν αξία. Η αξία αυτή μπορεί να είναι θετική και να οδηγεί το άτομο σε ενέργειες που επιτρέπουν την επίτευξή της, ή αρνητική και να οδηγεί το άτομο σε ενέργειες αποφυγής της. Επίσης, όπως αναφέρουν οι Παπαδόπουλος & Ζάχος (1985, 333-344. Στο Κίμογλου, 2019), «Το άτομο ωθείται σε δράση κινούμενο από κάποιες δυνάμεις που διαφέρουν σε ένταση και διάρκεια, εμφανίζονται λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικές από άτομο σε άτομο καθώς και από περίσταση σε περίσταση. Αυτές οι δυνάμεις ονομάζονται κίνητρα της συμπεριφοράς».

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι Steers & Porter (1991. Στο Σαργιώτη, 2019. Akdemir & Arslan, 2013) αναφέρονται στη σημαντικότητα των κινήτρων για τον άνθρωπο επισημαίνοντας τρεις βασικές πτυχές των κινήτρων, δηλαδή ότι:

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

1. τα κίνητρα ενεργοποιούν, δραστηριοποιούν και κρατάνε συνεχώς σε εγρήγορση το άτομο,
2. κατευθύνουν και νοηματοδοτούν τη συμπεριφορά του και
3. συντελούν στη διαίωνιση και διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον όρο κίνητρο εννοούμε τον ψυχολογικό παράγοντα που παρακινεί το άτομο να δράσει και να αντιδράσει, να κάνει επιλογές, να πάρει αποφάσεις συνειδητά ή ασυνείδητα. Το κίνητρο είναι η έκφραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ατόμου και των γνωρισμάτων που του επιβάλλει ο κοινωνικοοικονομικός και πολιτιστικός περίγυρος (Βάμβουκας, 1982. Στο Βασιλάκη, 2012). Επίσης, μπορούμε να πούμε ότι τα κίνητρα είναι μια γενική έννοια, η οποία περιλαμβάνει και επιμέρους κίνητρα. Έτσι, μιλάμε για κίνητρα ως κάτι γενικό αλλά για κίνητρο επίτευξης ή κάποιο άλλο συγκεκριμένο κίνητρο, για παράδειγμα ορμή, που συνδέεται με ορισμένη ομάδα συμπεριφορών. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος μηχανισμός που μπορεί να εξηγήσει τη δράση όλων των κινήτρων αλλά πολλοί επιμέρους μηχανισμοί ανάλογα με το κίνητρο που μελετάται κάθε φορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 29).

## 2.2: Βασικές θεωρίες κινήτρων

Γενικότερα, από την σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν δύο μεγάλες παραδόσεις στη μελέτη των κινήτρων (Jaspers, χ.χ. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 30-32):

1. η πειραματική παράδοση, η οποία επιδιώκει να προσδιορίσει ποια είναι τα κίνητρα και ποιες σχέσεις υπάρχουν μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και της συμπεριφοράς. Σήμερα αποτελεί ουσιαστικά το μόνο τρόπο μελέτης των κινήτρων, και
2. η μη πειραματική / κλινική παράδοση, η οποία, αντίθετα, προσπαθεί να περιγράψει τους παράγοντες που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά, αναφέροντας τα κίνητρα και τη συμπεριφορά ως θεωρητικές κατασκευές που δε μπορούν να ελεγχθούν. Έτσι, οι θεωρίες αυτές μιλούν για ασυνείδητες ορμές ή τάσεις που κυριεύουν το άτομο, όπως το ερωτικό ένστικτο ή η επιθετικότητα (Freud. χ.χ. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 30-32), ή για ανώτερες τάσεις προς την αυτό-ολοκλήρωση, δηλαδή να εκδηλώσει κανείς όλο το



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

δυναμικό του (Rogers & Maslow, χ.χ. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 30-32), καθώς και προς την επίτευξη του αγαθού, δηλαδή να κάνει καλό και να βοηθήσει.

Αναλυτικότερα, ο Kanfer (1990. Στο Βασιλάκη, 2012) ταξινομεί τις θεωρίες κινήτρων σε τρεις κατηγορίες:

1. Θεωρίες αναγκών-κινήτρων-αξιών, σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο παρακινείται από ανάγκες, κίνητρα και αξίες που πρέπει να ικανοποιηθούν,
2. Θεωρίες γνωστικές, σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από τις υποκειμενικές αξίες του και από την προσδοκία εκπλήρωσης του έργου που του έχει ανατεθεί, και
3. Θεωρίες αυτορρύθμισης, σύμφωνα με τις οποίες ο στόχος ενός έργου αποτελεί το εργασιακό κίνητρο για κάθε άτομο.

Αντίστοιχα, οι θεωρίες των κινήτρων μπορούν να διαιρεθούν σε δυο κατηγορίες (Μακρή, 2010):

1. Στις οντολογικές ή θεωρίες περιεχομένου, δηλαδή αυτές οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων (Maslow, Herzberg, McGregor, Alderfer), και
2. στις μηχανιστικές / διαδικαστικές ή θεωρίες διαδικασιών, οι οποίες εστιάζουν στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Vroom, Locke) (Κοντέλλη, 2008. Χυτήρης, 2001, 64. Στο Μασούρας, 2016).

Μία άλλη ταξινόμηση των θεωριών είναι στις εξής τρεις κατηγορίες (Ταρασιάδου, 2008):

1. στις γνωστικές θεωρίες, οι οποίες θεωρούν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος και ως ένα προϊόν της γνωστικής εικόνας για τον εαυτό (Vroom, 1964. Adams, 1965. Στο Ταρασιάδου, 2008),
2. στις συμπεριφορικές θεωρίες, που υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα σχετίζονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και τονίζουν τον προσανατολισμό προς ένα έργο, περιλαμβάνουν τους στόχους και την ενίσχυση (Locke, 1981, Κάντας, 1998. Στο Ταρασιάδου, 2008. Στο Σαργιώτη, 2019), και
3. στις θεωρίες προσωπικότητας, οι οποίες θεωρούν τα κίνητρα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, κάποιος χαρακτηρίζεται ως άτομο με υψηλό κίνητρο, ενώ κάποιος άλλος ως άτομο με χαμηλό κίνητρο.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Παρακάτω θα αναφερθούν συνοπτικά όλες οι θεωρίες, που σχετίζονται με τα κίνητρα, χωρισμένες στις δύο αυτές κατηγορίες, δηλαδή στις οντολογικές και στις μηχανιστικές θεωρίες. Ειδικότερα, θα παρατεθούν οι εξής θεωρίες κινήτρων (Γαλανάκης, 2009. Στο Παπαμιχαήλ, 2019):

Από τις οντολογικές θεωρίες:

- Η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow
- Η θεωρία ERG του Alderfer
- Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg,
- Η θεωρία Χ και Ψ του McGregor,

Από τις μηχανιστικές θεωρίες:

- Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom
- Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke

### **2.2.1: Οντολογικές θεωρίες / Θεωρίες περιεχομένου**

#### **2.2.1.1: Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954)**

Η θεωρία αυτή ανήκει στην κατηγορία των οντολογικών θεωριών προσωπικότητας, και κύριος εκπρόσωπος της υπήρξε ο Maslow (Arkes & Garske, 1977. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 87. Στο Τσιάτση, 2019). Ο Maslow πρότεινε ένα σύστημα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών, προσδιορίζοντας τις πολλαπλές ανάγκες των ατόμων που οδηγούν σε κίνητρα για δράση. Η ιεράρχηση των αναγκών ήταν σε μία πυραμίδα με πέντε επίπεδα, αρχίζοντας από κάτω προς τα πάνω, ανάλογα με την ισχύ και την σπουδαιότητα που δίνει σε κάθε μία ανάγκη ο άνθρωπος. Αξίζει να αναφερθεί ότι προκειμένου να φτάσει το άτομο στο επόμενο επίπεδο, πρέπει να ικανοποιηθεί η ανάγκη του προηγούμενου επιπέδου, ώστε να δημιουργηθεί το κίνητρο να μετακινηθεί στο επόμενο, καθώς μία ανάγκη που έχει ήδη ικανοποιηθεί δεν δημιουργεί ένταση και επομένως δε προκαλεί κίνητρο (Ρέππα, 2008. Στο Ταρσιιάδου, 2008. Βασιλάκη, 2012. Πέττα, 2018. Σαργιώτη, 2019. Κίμογλου, 2019. Thiagaraj & Thangaswamy, 2017. Στο Πέττα, 2018. Κίμογλου, 2019. Κολτσιδάς, 2020).

Τις ανάγκες αυτές, τις κατέταξε στα εξής πέντε διαδοχικά επίπεδα (βλ. Εικόνα 1) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012. Κοντέλλη, 2008. Πέττα, 2018. Παπαμιχαήλ, 2019. Τσιάτση, 2019. Πασιαρδής, 2004. Στο Βασιλάκη, 2012. Σαργιώτη, 2019. Μακρή, 2010. Ταρσιιάδου,

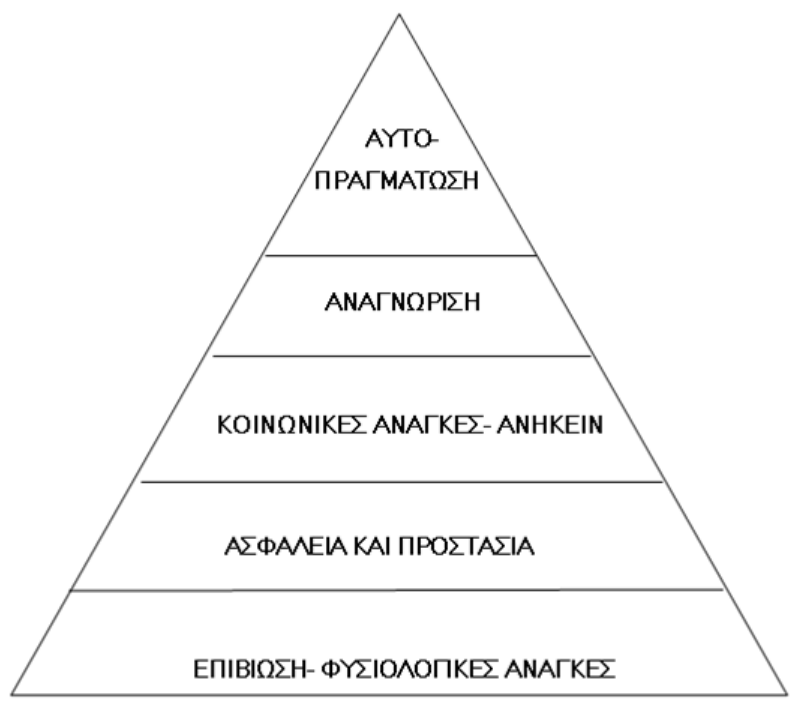
Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

2008. Κίμογλου, 2019. Ξυθάλη, 2018. Ιωαννίδου, 2020. Μανθοπούλου, 2019. Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Ahmed, 2012):

1. Στο κατώτατο επίπεδο της πυραμίδας βρίσκονται οι έμφυτες φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου με τις οποίες επιβιώνουμε, όπως η πείνα, η δίψα, η τροφή, το νερό, ο αέρας, και ο ύπνος.
2. Στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι ανάγκες ασφάλειας και προστασίας, που είναι δημιουργήματα των συναισθημάτων της αυτοσυντήρησης, καθώς και η ανάγκη ελευθερίας από φόβο και άγχος. Επίσης, αφορούν στην φυσική, την οικογενειακή, τη νομισματική ασφάλεια και την ασφάλεια της απασχόλησης και της αγάπης. Αυτά τα δύο πρώτα επίπεδα είναι οι βασικότερες ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν, έτσι ώστε να μπορέσει κάποιος να αναπτύξει κίνητρα για τα επόμενα επίπεδα.
3. Επόμενες είναι οι κοινωνικές ανάγκες, όπως η ανάγκη για αγάπη, για σύνδεση με άλλους, για ένταξη σε ομάδα, για φιλία και σύναψη κοινωνικών σχέσεων, για γονική αγάπη, για αγάπη μεταξύ των αδελφών και των παιδιών.
4. Στο άλλο επίπεδο είναι η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αναγνώριση από τους άλλους, όπως είναι η φήμη, το κύρος, η εκτίμηση, και ο σεβασμός.
5. Τέλος, στο ανώτερο επίπεδο της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη για αυτοολοκλήρωση, αυτενέργεια και αυτανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Εκεί συμπεριλαμβάνεται η επίτευξη των ανώτερων στόχων, και η γενικότερη ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Στη συγκεκριμένη θεωρία τονίζεται ότι μια ανάγκη πάντα αποτελεί κινητήριο στοιχείο, ενώ ο τύπος και η ένταση των αναγκών διαφέρουν μεταξύ των ατόμων (Spector, 2007, 183. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 93. Μασούρας, 2016), χωρίς να σταματάει ποτέ αυτή η διαδικασία (Κίμογλου, 2019).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.



Εικόνα 1: Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow

#### 2.2.1.2: Η θεωρία Χ και Ψ του McGregor (1960)

Ο McGregor, λαμβάνοντας υπόψη το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, ερμήνευσε την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα κίνητρα στο εργασιακό περιβάλλον διατυπώνοντας δύο αντίθετες μεταξύ τους, οντολογικές θεωρίες (Κοντέλλη, 2008. Βασιλάκη, 2012. Μασούρας, 2016. Τσιάτση, 2019):

- Η θεωρία Χ βασίζεται στις υποθέσεις ότι οι περισσότεροι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την τάση να αποφεύγουν την εργασία, ότι δεν έχουν φιλοδοξίες και δε θέλουν να αναλαμβάνουν ευθύνες, αφού προτιμούν να καθοδηγούνται. Επίσης, ότι έχουν μικρή ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ότι δραστηριοποιούνται μόνο για την ικανοποίηση βασικών αναγκών και ότι πρέπει να ελέγχονται και να εξαναγκάζονται για να επιτυγχάνονται οι στόχοι που τίθενται στο εργασιακό περιβάλλον. Επομένως, τα κίνητρα για εργασία ενεργοποιούνται μόνο όταν αποφεύγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών.
- Η θεωρία Ψ βασίζεται στις εξής αντίθετες υποθέσεις, ότι για κάποιους ανθρώπους η εργασία είναι ένα φυσικό κομμάτι της ζωής, αρκεί να ευνοούν οι συνθήκες και ότι η

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ικανότητά τους για επίλυσης των προβλημάτων είναι μεγάλη. Επιπλέον, ότι δραστηριοποιούνται για να ικανοποιήσουν όλα τα επίπεδα αναγκών, ότι διακρίνονται για τον αυτοέλεγχό τους, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι και ότι αυτοκαθοδηγούνται και γίνονται δημιουργικοί χωρίς εξαναγκασμό.

### 2.2.1.3: Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966)

Η θεωρία των δύο παραγόντων είναι μια ολοκληρωμένη οντολογική θεωρία κινήτρων βασισμένη στην επαγγελματική ικανοποίηση (Μασούρας, 2016. Παπαμιχαήλ, 2019. Βασιλάκη, 2012. Τσιάτση, 2019. Σαργιώτη, 2019). Ο Frederick Herzberg μετά από έρευνες κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι υπάρχουν δυο κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των ανθρώπων, δημιουργώντας θετικά ή αρνητικά συναισθήματα (βλ. εικόνα 2) (Hackman & Oldham, 1976. Ahmed, 2012. Κοντέλλη, 2008. Ταρασιάδου, 2008. Μακρή, 2010. Βασιλάκη, 2012. Μασούρας, 2016. Κίμογλου, 2019. Παπαμιχαήλ, 2019. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019):

1. Στα κίνητρα, που σχετίζονται με εσωτερικούς παράγοντες προκαλούν τα κίνητρα στην πορεία της ζωής, και στην εργασία οδηγούν σε εργασιακή ικανοποίηση, ή αντίθετα επαγγελματική εξουθένωση. Για παράδειγμα, η επιτυχία, η αναγνώριση, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η εξέλιξη προκαλούν κίνητρα επίτευξης.
2. Στους παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης, που σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες και προκαλούν δυσμενή στάση απέναντι στην εργασία, όπως η χρηματική αμοιβή, η πολιτική και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας. Αν εξαλείφονταν αυτοί οι παράγοντες θα επικρατούσε μία ουδέτερη στάση.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Dinham & Scott (1998, 2000. Στο Βασιλάκη, 2012) το σχέδιο «Δάσκαλος 2000», αν και σχεδιάστηκε, για να ελέγξει τη θεωρία του Herzberg, επιβεβαίωσε την ύπαρξη και ενός τρίτου παράγοντα και, πιο συγκεκριμένα, για μια ολόκληρη ομάδα παραγόντων που αφορούν στο σχολείο, όπως ο τύπος της σχολικής ηγεσίας, το σχολικό κλίμα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και οι σχολικές υποδομές, οι οποίοι παράγοντες φαίνεται να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο ποσοστό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg



Εικόνα 2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg.

### 2.2.1.4: Η θεωρία ERG του Alderfer (1969)

Η θεωρία ERG του Αμερικανού ψυχολόγου Alderfer ονομάστηκε έτσι από τα αρχικά των τριών αγγλικών λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών, στις οποίες συμπεριέλαβε τις πέντε κατηγορίες στη θεωρία του Maslow (Existence-Relatedness-Growth) (Μακρή, 2010. Τσιάτση, 2019 Σαργιώτη, 2019 Κοντέλλη, 2008. Βασιλάκη, 2012. Ταρasiάδου, 2008). Συγκεκριμένα, διατύπωσε τις εξής τρεις κατηγορίες (βλ. εικόνα 3) (Κοντέλλη, 2008. Ταρasiάδου, 2008. Μακρή, 2010. Βασιλάκη, 2012. Πέττα, 2018. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019.):

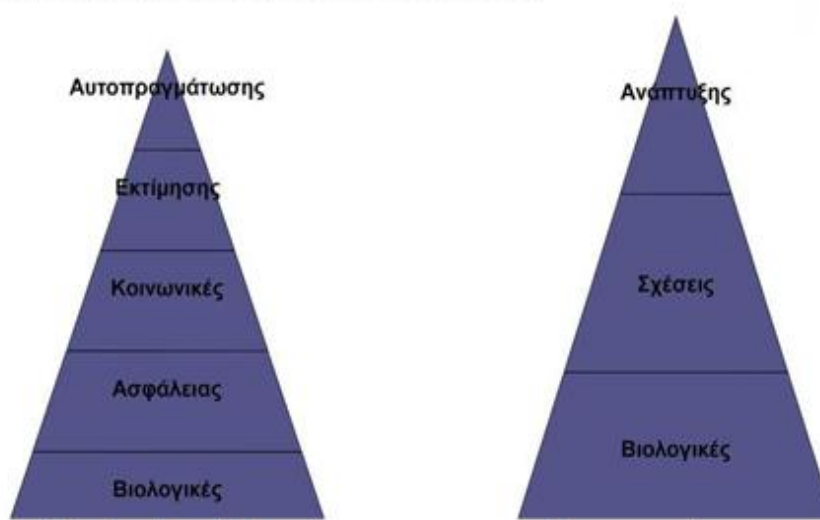
1. Τις ανάγκες ύπαρξης (existence), στις οποίες υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφαλείας,
2. Τις ανάγκες σχέσης (relatedness) με το κοινωνικό περιβάλλον, στις οποίες υπάγονται οι αντίστοιχες ανάγκες, όπως περιγράφονται από τον Maslow και
3. Στις ανάγκες ανάπτυξης (growth), στις οποίες υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, δηλαδή οι ανάγκες για σεβασμό και αυτοπραγμάτωση.

Μια σημαντική διαφορά είναι ότι η θεωρία του Alderfer αναφέρει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι δυνατό να επηρεάζεται από περισσότερες από μία ανάγκες, κι από διάφορα επίπεδα ταυτόχρονα, χωρίς να επηρεάζεται η ένταση του κινήτρου, ή και να μην παρακινείται από καμία ανάγκη. Επομένως, το άτομο μπορεί να στραφεί σε ανάγκες

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

κατώτερου επιπέδου όταν εγκαταλείψει έναν στόχο από ανώτερο επίπεδο (Ταρασιάδου, 2008. Schermerhorn, 2011. Στο Πέττα, 2018. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019). Πρέπει να τονιστεί ότι για να προχωρήσει ένα άτομο σε μία ανάγκη ανώτερου επιπέδου, για τον Alderfer δεν αποτελεί προϋπόθεση η ικανοποίηση της προηγούμενης ανάγκης (Ταρασιάδου, 2008). Επίσης, ο Alderfer θεωρεί ότι η ιεράρχηση των αναγκών είναι υποκειμενική υπόθεση και διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, αλλά επηρεάζεται και από το εξωτερικό περιβάλλον (Μπουραντάς, 2002, 98. Στο Μασούρας, 2016. Μακρή, 2010. Πέττα, 2018).

### Ιεράρχηση Αναγκών και ERG



Εικόνα 3. Η θεωρία του Alderfer.

#### **2.2.2: Μηχανιστικές ή διαδικαστικές θεωρίες / θεωρίες διαδικασιών**

##### 2.2.2.3: Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964)

Η θεωρία προσδοκιών του Vroom, η οποία ανήκει στις γνωστικές και μηχανιστικές θεωρίες, περιγράφει τη διαδικασία της εργασιακών κινήτρων. Συγκεκριμένα, εκφράζει την άποψη ότι οι προσδοκίες των ατόμων είναι εκείνες που διαμορφώνουν τα κίνητρά τους, και όσο πιστεύουν ότι το τελικό αποτέλεσμα των προσπαθειών τους θα είναι θετικό τόσο υψηλότερα είναι τα κίνητρά τους (Σαργιώτη, 2019). Επομένως, τα εργασιακά κίνητρα του κάθε ατόμου εξαρτώνται από τις υποκειμενικές σκέψεις και αντιλήψεις του, καθώς και από συγκρίσεις με άλλους, οι οποίες είναι συνάρτηση τριών μεταβλητών (Μακρή, 2010. Βασιλάκη, 2012. Τσιάτση, 2019):

1. της έντασης της επιθυμίας για ανταμοιβές,

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

2. της προσδοκίας απόδοσης, δηλαδή της προσδοκίας ότι η αύξηση των προσπαθειών θα οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης, και
3. της προσδοκίας ανταμοιβών, δηλαδή της προσδοκίας ότι οι περαιτέρω προσπάθειες και η αύξηση της απόδοσής του θα οδηγήσουν σε ελκυστικές ανταμοιβές.

Όπως αναφέρουν οι Berry & Houston (1993. Στο Κίμογλου, 2019), ο Vroom έδωσε έμφαση σε τρία στοιχεία:

1. στη λειτουργικότητα ή συντελεστικότητα, δηλαδή την αντίληψη για το αν η απόδοση κάποιου θα ανταμειφθεί,
2. στην ελκυστικότητα της συνέπειας ή σθένος, δηλαδή τον βαθμό προτίμησης που έχει το άτομο προς κάποιο αποτέλεσμα καθώς και τα αντιλαμβανόμενα θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα για τις πιθανές συνέπειες (για παράδειγμα τι θα γίνει αν επιτύχω ή αν αποτύχω;) και
3. στην προσδοκία, δηλαδή την αντιλαμβανόμενη πιθανότητα της επιτυχούς απόδοσης σε συνάρτηση με το μέγεθος της προσπάθειας (π.χ., θα επιτύχω και με πόση προσπάθεια;).

Να σημειωθεί ότι με τον όρο προσδοκία ορίζεται ο υποκειμενικός βαθμός στον οποίο αναμένει κάποιο άτομο να επιτύχει κάποιο στόχο, αν προσπαθήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα με τον Vroom, αυτές οι προσδοκίες διαμορφώνουν τα κίνητρα στα άτομα (Κίμογλου, 2019). Επίσης, αν μία από αυτές τις μεταβλητές μειώνεται ή μηδενίζεται, μειώνεται ή μηδενίζεται και το γινόμενο, δηλαδή η παρώθηση (Πασιαρδής, 2004. Στο Βασιλάκη, 2012).

#### 2.2.2.4: Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke (1976).

Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke (1969. Στο Βασιλάκη, 2012. Κίμογλου, 2019) αποτελεί μία συμπεριφορική θεωρία, η οποία βασίστηκε στην υπόθεση ότι τα κίνητρα εξαρτώνται από τον στόχο, ο οποίος από μόνος του μπορεί να παρακινήσει το άτομο να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξή του. Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται είναι (Μακρή, 2010. Κίμογλου, 2019):

- η συμμετοχή του στον καθορισμό του στόχου,
- η αποδοχή του στόχου από τον ίδιο,
- ο σαφής καθορισμός του επιδιωκόμενου στόχου,



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- η πληροφόρηση σχετικά με την πορεία επίτευξης του στόχου και
- η δυσκολία / προκλητικότητα του στόχου.

Γενικότερα, η θεωρία των στόχων έρχεται σε αντίφαση με τη θεωρία των προσδοκιών του Vroom, καθώς υποστηρίζει ότι οι εύκολοι στόχοι παρακινούν περισσότερο τους εργαζομένους από ότι οι δύσκολοι (Σαργιώτη, 2019).

Η διεξοδική μελέτη των θεωριών που αναφέρθηκαν παραπάνω οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν συγκρούονται μεταξύ τους και ίσως οι διαφορές τους οφείλονται στο γεγονός, ότι κάθε μια από αυτές εστιάζει σε διαφορετική οπτική γωνία του ίδιου γνωστικού αντικειμένου (Locke & Latham, 1990. Στο Μακρή, 2010).

### 2.3: Είδη κινήτρων

Τα κίνητρα ενθαρρύνουν τη μάθηση, συμβάλλουν σε μια καλύτερη αυτοαντίληψη, καλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα και ψυχολογική ευημερία του ατόμου. Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τα είδη των κινήτρων και τον ρόλο τους (Koludronic & Ercegonac, 2015).

Στη βιβλιογραφία, η πρώτη ταξινόμηση που γίνεται από τους θεωρητικούς για τα κίνητρα, με κύριο εκπρόσωπο τον Deci (1971, 1972α, 1972β. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) είναι σε (Masari, Muntele, Curelaru, 2013. Ταρασιάδου, 2008. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012. Σμυρναίου, 2017. Γιάγκου, 2018. Παπακωνσταντίνου, 2019. Παπαμιχαήλ, 2019. Σαργιώτη, 2019. Κίμογλου, 2019. Τσιάτση, 2019):

1. εσωτερικά κίνητρα, τα οποία προέρχονται από το ίδιο το άτομο και σχετίζονται με την κάλυψη των βασικών αναγκών, όπως τροφή, στέγη και ασφάλεια, και οφείλονται στα ένστικτα, τις ορμές, τους σκοπούς, τις επιθυμίες ή προθέσεις και τα συναισθήματα του κάθε ατόμου. Όταν αυτές οι ανάγκες πραγματωθούν, το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο και ανακουφισμένο, χωρίς εξωτερικές ανταμοιβές και
2. σε εξωτερικά κίνητρα, τα οποία επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες και ανταμοιβές, όπως οι αμοιβές και ποινές ή τα χρήματα, το κύρος και η κοινωνική θέση, τα οποία αναπροσαρμόζονται αναλόγως την ηλικία ή τις επιθυμίες κάποιου σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Συγκεκριμένα, τα εσωτερικά κίνητρα διακρίνονται και στους εξής τρεις τύπους κινήτρων (Γιάγκου, 2018):

1. Κίνητρο για απόκτηση γνώσης, δηλαδή την ευχαρίστηση που προκύπτει με την απόκτηση νέων γνώσεων,
2. Κίνητρο επίτευξης, δηλαδή την ευχαρίστηση που προκύπτει λόγω επίτευξης στόχων, και
3. Κίνητρο για βίωση διέγερσης, δηλαδή την ευχαρίστηση που νιώθει το άτομο από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα.

Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα, διακρίνονται στους εξής τέσσερις τύπους (Γιάγκου, 2018):

1. Την «Ενσωματωμένη ρύθμιση» (Integrated regulation), όπου το άτομο συμμετέχει σε μία δραστηριότητα, πιστεύοντας ότι είναι χαρακτηριστικό και κομμάτι του εαυτού του.
2. Την «Αναγνωρίσιμη ρύθμιση» (Identified regulation), στην οποία το άτομο αναγνωρίζει τη δραστηριότητα ως σημαντική για την επίτευξη ενός στόχου του, δρώντας με την θέληση του για να τον πετύχει.
3. Την «Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση» (Introjected regulation), στην οποία το άτομο εσωτερικεύει τα αίτια των πράξεων τους και επιβάλλει κυρώσεις στον εαυτό του, πιέζοντας τον να λάβει δράση, για να αποφύγει τα αισθήματα ενοχής ή ντροπής και υποτίμησης του εαυτού του μετά από μία ενδεχόμενη αποτυχία.
4. Την «Εξωτερική ρύθμιση» (External regulation), στην οποία η συμμετοχή του ατόμου σε μία δραστηριότητα ρυθμίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, με σκοπό την απόκτηση εξωτερικών αμοιβών ή την αποφυγή τιμωριών.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, είναι ένα μεγάλο θέμα της εκπαίδευσης, και χαρακτηρίζεται ως «εσωτερίκευση» των κινήτρων (Masari, Muntele, & Curelaru, 2013). Ωστόσο, στην περίπτωση που τα κίνητρα για μια δραστηριότητα δεν έχουν εσωτερικευτεί, η ρύθμιση τους είναι εξωτερική, οπότε η συμπεριφορά του ατόμου εκτελείται με τη διαδικασία της συμμόρφωσης και θεωρείται ελεγχόμενη (Γιάγκου, 2018).

Επίσης, τα κίνητρα μπορεί να είναι (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, 31. Στο Μασούρας, 2016. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 20. Μασούρας, 2016. Παπακωνσταντίνου, 2019):

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Εγγενή, δηλαδή να αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, ή
- Επίκτητα, δηλαδή να έχουν κληρονομική βάση, όπως τα ένστικτα.
- Συνειδητά, δηλαδή να είναι κίνητρα για τα οποία το άτομο έχει ενημερότητα και μπορεί να τα περιγράψει, όπως οι λόγοι και οι δικαιολογίες που επικαλούνται για την συμπεριφορά, ή
- Ασυνείδητα, δηλαδή κίνητρα που λειτουργούν έξω από τη συνειδητή ενημερότητα του, όπως οι ορμές ή κίνητρα τα οποία δε γνωρίζουν ή τα αρνούνται ή τα διαστρεβλώνουν σε συνειδητό επίπεδο.

Επιπλέον, μία άλλη διάκριση των κινήτρων είναι στα εξής είδη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 23-24):

- Τα σταθερά κίνητρα, τα οποία δρουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου διαχρονικά, και αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, και
- Τα μεταβλητά κίνητρα, που συνδέονται με επιθυμίες, προθέσεις ή στόχους και σκοπούς, και αφορούν μελλοντικές ή παροδικές καταστάσεις. Τα κίνητρα αυτά μεταβάλλονται με τον χρόνο και τις συνθήκες.

Παράλληλα, τα κίνητρα μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε ως εξής (Κίμογλου, 2019):

- Πρωτογενή κίνητρα, τα οποία είναι έμφυτα και σχετίζονται με τη βιολογική υπόσταση του ανθρώπου, ως ζωντανού οργανισμού. Για παράδειγμα, ο ύπνος, η δίψα, και η πείνα, τα οποία είναι έμφυτα στοιχεία και εξυπηρετούν ζωτικές ανάγκες του ανθρώπου. Η ικανοποίησή τους είναι αναγκαστική για κάθε άνθρωπο.
- Γενικά / Βασικά κίνητρα, τα οποία είναι, επίσης, έμφυτα αλλά όχι βιολογικά, και περιλαμβάνουν τα κίνητρα που συνδέονται με τα ένστικτα, όπως το κίνητρο της περιέργειας.
- Δευτερογενή κίνητρα, τα οποία είναι επίκτητα και σχετίζονται με την κοινωνική φύση του ανθρώπου, όπως το κίνητρο της ασφάλειας, το κίνητρο κύρους και το κίνητρο επιτυχίας. Εξυπηρετούν ψυχικές και κοινωνικές ανάγκες του ανθρώπου και είναι αποτέλεσμα μάθησης και κοινωνικών-περιβαλλοντικών επιδράσεων. Επομένως, διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σύμφωνα με μια άλλη παρόμοια κατηγοριοποίηση των θεωρητικών, υπάρχουν οι εξής τύποι κινήτρων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, 31. Στο Μασούρας, 2016. Σμυρναίου, 2017. Παπακωνσταντίνου, 2019. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019. Κολτσίδα, 2020):

- Τα φυσιολογικά κίνητρα, τα οποία είναι συνδυασμένα με τη βιολογική δομή και τη λειτουργία του οργανισμού. Για παράδειγμα, η δίψα, η πείνα, η σεξουαλικότητα, η αναπνοή, ο ύπνος και ο πόνος.
- Τα κοινωνικά κίνητρα, τα οποία αποκτώνται μέσω της κοινωνικοποίησης και διαφοροποιούνται ανάλογα με το άτομο και τον πολιτισμό. Για παράδειγμα, το κίνητρο αποδοχής και εκτίμησης από τους άλλους.
- Τα γνωστικά κίνητρα, τα οποία βασίζονται στην περιέργεια και αντιπροσωπεύουν τις ανάγκες της πληροφόρησης και της γνώσης. Ρυθμίζονται από την εμπειρία των ανθρώπων ως μαθητών, και γενικά από τις κατακτημένες γνώσεις, οι οποίες δημιουργούν περιέργεια και κίνητρα για περαιτέρω μάθηση.

Συμπερασματικά, από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις φαίνεται ότι τα κίνητρα είναι οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, δηλαδή τα ένστικτα, οι ορμές, οι επιθυμίες ή προθέσεις και τα συναισθήματα, αλλά και οι εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές ή οι απωθητικοί ερεθισμοί, και μπορεί να είναι βιολογικά, φυσιολογικά, μαθημένα, γνωστικά ή χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ατομικά ή κοινωνικά, όπου η δράση του καθενός διέπεται από διαφορετικές αρχές και μηχανισμούς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012, 25-26. Παπακωνσταντίνου, 2019).

### **2.3.1: Διάφορα είδη κινήτρων**

Εκτός από τις παραπάνω ταξινομήσεις, σημαντικό είναι να αναφερθούν επιγραμματικά και διάφορα άλλα είδη κινήτρων που οδηγούν σε δράση, και διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, τα οποία είναι (Κοναχ, 1987. Στο Κίμογλου, 2019).

- Κίνητρα μάθησης-Κίνητρα συμμετοχής
- Κίνητρα επίτευξης / Κίνητρα επιτυχίας-αποφυγής αποτυχίας
- Κίνητρο αυτό-παρουσίασης σε τρίτους και επιδίωξης ελέγχου συμπεριφορών
- Κίνητρο επιλογής και εκτελεστικό κίνητρο

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Μετακίνητρα
- Επαγγελματικά-εργασιακά κίνητρα

## 2.4: Έλλειψη κινήτρων

Ύστερα από εκτενείς έρευνες διαπιστώθηκε ότι υπάρχει η περίπτωση της έλλειψης κινήτρων από έναν άνθρωπο (Deci & Ryan, 1985. Pelletier, Blais, Brière, Senecal & Vallieres, 1992. Στο Γιάγκου, 2018). Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία κατάσταση στην οποία το άτομο συμμετέχει παθητικά σε δραστηριότητες, χωρίς την ύπαρξη κάποιου κινήτρου να το ενεργοποιεί, και με αυξημένες πιθανότητες διακοπής (Γιάγκου, 2018). Τα άτομα που βιώνουν μία τέτοια κατάσταση θεωρούν ότι οι οποιεσδήποτε ενέργειες δεν έχουν νόημα εφόσον δε δίνουν κάποιο αποτέλεσμα (Γιάγκου, 2018). Θεωρείται ότι έχει πολλές ομοιότητες με τη μαθημένη αβοηθησία καθώς τα άτομα που βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση πιστεύουν ότι όση προσπάθεια κι αν καταβάλουν για την επίτευξη ενός έργου είναι καταδικασμένα στην αποτυχία και ανίκανα να κάνουν κάτι γι' αυτό (Seligman, 1975. Vallerand, 1997. Στο Γιάγκου, 2018),

Η έλλειψη κινήτρων είναι μία κατάσταση που βιώνουν άτομα τα οποία θεωρούν ότι ορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες κατευθύνουν και επηρεάζουν τις συμπεριφορές, χωρίς να είναι σε θέση να τις ελέγξουν (Vallerand, Pelletier, Brière, Senécal, & Vallières, 1992. Στο Γιάγκου, 2018). Για παράδειγμα, ακόμα και την επιτυχία τους σε μία δραστηριότητα την αποδίδουν στην τύχη ή στην ευκολία του έργου, σε εξωτερικούς, δηλαδή, παράγοντες, χωρίς να προκύπτει κάποιο θετικό συναίσθημα για τους ίδιους. Συνεπώς, το κίνητρο για νέες επιτυχίες στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν ενεργοποιείται (Γιάγκου, 2018).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έλλειψη κινήτρων αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν τους επιτρέπει να εργαστούν με αποτελεσματικότητα και αφοσίωση (Jeamu, Kim, & Lee, 2008. Στο Γιάγκου, 2018). Στη σχολική τάξη, τα κίνητρα των μαθητών και των εκπαιδευτικών συνδέονται και είναι απαραίτητο να υπάρχουν και τα δύο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Γι' αυτό, σε περίπτωση που τα κίνητρα των μαθητών είναι μειωμένα, υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεαστούν και τα κίνητρα του ίδιου του

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

εκπαιδευτικού, καθώς οι στόχοι που έχει θέσει για τη μάθηση του συγκεκριμένου μαθητή δε θα επιτευχθούν (Γιάγκου, 2018).

Συμπερασματικά, η έλλειψη κινήτρων είναι μία δυσάρεστη κατάσταση στην οποία μπορεί να βρεθεί οποιοσδήποτε άνθρωπος σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του, όταν αισθανθεί ανίκανος να επιτύχει τους στόχους που θέτει, και σημειώνει αποτυχίες ή επιτυχίες τις οποίες αποδίδει σε εξωτερικούς παράγοντες (Γιάγκου, 2018). Δυστυχώς, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο από κάθε άλλον επαγγελματία αντιμετωπίζουν έλλειψη κινήτρων στη δουλειά τους (Jesus & Lens, 2005. Σαργιώτη, 2019), εγκαταλείποντας την εργασία τους για διάφορους λόγους, όπως άγχος που σχετίζεται με την εργασία, μειωμένα κίνητρα και αφοσίωση, καθώς και χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία (ΟΟΣΑ, 2005. Στο Richardson, & Watt, 2018).

## 2.5. Τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων

Σύμφωνα με τον Fox (1986. Στο Βασιλάκη, 2012) οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μέσα από τις παρακάτω ενέργειες:

- Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών είναι οι βασικές προτεραιότητες του σχολείου.
- Μιλώντας συχνά και με σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις ανάγκες των σχολείων, και τις αρμοδιότητες.
- Διαθέτοντας τους κατάλληλους πόρους.
- Συμπεριλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τονώνοντας το ηθικό και τα κίνητρα για εργασία.
- Παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία, δείχνοντας σε αυτούς σεβασμό και εμπιστοσύνη.
- Δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο ενθαρρύνει τους δασκάλους να εκφράσουν την άποψή τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.
- Αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας ανατροφοδότηση.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Ενθαρρύνοντας την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Παρέχοντας σωματική και συναισθηματική ασφάλεια.
- Παρέχοντας βοήθεια στον εκπαιδευτικό και επαρκή χρόνο για εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Αποτελώντας πρότυπο προς μίμηση, έτσι ώστε οι υφιστάμενοι του να αναγνωρίζουν και να θαυμάζουν το έργο του.
- Καθοδηγώντας τον συλλογικό προγραμματισμό του σχολείου.
- Ενισχύοντας τη συνεχή εξέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

## 2.6: Τα κίνητρα στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τα κίνητρα εργασίας είναι ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα στην ψυχολογία, και είναι μελετημένο σε μεγάλο βαθμό από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες (Gomes & Borba, 2011. Στο Viseu, De Jesus, Rus, & Canavarro, 2016). Σύμφωνα με τους Gomes & Borba (2011. Στο Viseu, De Jesus, Rus, & Canavarro, 2016), τα εργασιακά κίνητρα σχετίζονται με κάθε πλαίσιο εργασίας, άρα και με την εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, τα εργασιακά κίνητρα είναι τα σύνολα των ψυχολογικών δυνάμεων, που καθορίζουν τη συμπεριφορά, την προσπάθεια και την εμμονή ενός ατόμου στην εργασία του (Pinder, 1984. Στο Παπαμιχαήλ, 2019). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την Καλούρη (2008. Στο Σπυριάδου & Κουτούζης, 2019, 19) «τα κίνητρα της εργασίας θεωρούνται ως οι κινητήριες εκείνες δυνάμεις, που ωθούν τον εργαζόμενο να καταβάλλει ή αντίθετα να μην δέχεται να καταβάλλει κάποια προσπάθεια προκειμένου να αποδώσει σε κάποιο συγκεκριμένο έργο που απαιτεί η εργασία του».

Αντίστοιχος ορισμός είναι των McCormick & Ilgen (1985. Στο Ταρσιιάδου, 2008), όπου με τον όρο κίνητρα εργασίας εννοούν τις συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τα εργασιακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, όταν αναφερόμαστε στα κίνητρα εργασίας, αναφερόμαστε κυρίως στους λόγους για τους οποίους τα άτομα προσπαθούν για να αποδώσουν σε κάποιο συγκεκριμένο έργο και όχι στο γιατί οι άνθρωποι γενικά εργάζονται. Επομένως, τα στοιχεία

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

που μας ενδιαφέρουν είναι (Κάντας, 1998. Στο Παπαμιχαήλ, 2019. Στο Ταρασιάδου, 2008. Βασιλάκη, 2012):

- α) τι είναι αυτό που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά,
- β) τι είναι αυτό που κατευθύνει τη συμπεριφορά, και
- γ) με ποιο τρόπο διατηρείται η συμπεριφορά.

Κάνοντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκειμένου να καταγραφούν τα εργασιακά κίνητρα των νηπιαγωγών Ειδικής Αγωγής, διαπιστώθηκε ότι οι ελληνικές και ξένες βιβλιογραφικές αναφορές είναι ελάχιστες για αυτό το θέμα (Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010. Παπαμιχαήλ, 2019). Τα κίνητρα είναι ένα θέμα που απασχολεί συνεχώς την εκπαιδευτική ψυχολογία, αλλά οι πιο πολλές μελέτες ερευνούν τα κίνητρα των μαθητών ή τα κίνητρα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αγνοώντας εντελώς τα κίνητρα των γενικών και των ειδικών νηπιαγωγών (Viseu κ.ά., 2016. Abankina & Rodina, 2017. Abós, Sevil, Martín-Albo, Aibar, & García-González, 2018. Richardson, & Watt, 2018. Γεμέλου, 2010. Βασιλάκη, 2012. Γιάγκου, 2018. Παπαμιχαήλ, 2019. Σαργιώτη, 2019). Η βιβλιογραφική αυτή έλλειψη καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό των κινήτρων αυτής της ομάδας. Παρ'όλα αυτά, στην παρούσα έρευνα θα γίνει μία προσπάθεια να προσδιοριστούν συγκεκριμένα τα κίνητρα και αντικίνητρα των ειδικών νηπιαγωγών, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Abankina & Rodina, 2017. Παπαμιχαήλ, 2019).

Ειδικότερα, ο Dörnyei (2001, Στο Γεμέλου, 2010. Παπαμιχαήλ, 2019. Σαργιώτη, 2019) επισημαίνει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών καθορίζονται από (Βασιλάκη, 2012. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019):

1. ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την εσωτερική ανάγκη του ατόμου να διδάσκει, να μεταφέρει σε άλλα άτομα γνώσεις και αξίες, αλλά και γενικότερα να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο, και
2. από εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Οι τελευταίοι διακρίνονται σε (Βασιλάκη, 2012):
  - μακρο-περιβαλλοντικούς, όπως η στάση της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς, το επαγγελματικό status, η εκπαιδευτική πολιτική και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης σοβαρών αποφάσεων, και



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- μικρο-περιβαλλοντικούς που σχετίζονται με το στενότερο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή με τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και προϊσταμένων, τον αριθμό των μαθητών, τον κτηριακό και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, το ωράριο εργασίας κ.ά.).

Τα είδη των επαγγελματικών ή εργασιακών κινήτρων, διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου, ανταποκρινόμενα στους στόχους, στις φιλοδοξίες και στις επιδιώξεις που έχει θέσει στη ζωή του, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο και θα αναλυθούν παρακάτω (Πασιαρδής, 2004. Γεραλή-Ρούσου, 2006. Σαΐτης, 2007. Κοντέλλη, 2008. Ρέππα, 2008. Γεμέλου 2010. Βασιλάκη, 2012. Κίμογλου, 2019. Παπαμιχαήλ, 2019. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019).

Αρχικά, τα κίνητρα εργασίας των ειδικών νηπιαγωγών μπορεί να είναι εξωτερικά, όπως οι οικονομικές απολαβές, δηλαδή τα χρήματα (Κουτούζης, 1999. Στο Σπυριάδου & Κουτούζης, 2019), αν και στις μέρες μας το επάγγελμα του ειδικού νηπιαγωγού έχει υποβαθμιστεί αρκετά σε αυτό το σημείο. Συνεπώς, και μέσα από διάφορες μελέτες φαίνεται ότι το οικονομικό κίνητρο είναι αρκετά ασαφές και με αντιφατικά ευρήματα (Viseu, De Jesus, Rus, & Canavarro, 2016), τονίζοντας την αξία των μη οικονομικών κινήτρων για τις νηπιαγωγούς (Scott, Cox, & Dinham, 1999. Στο Κίμογλου, 2019).

Έν συνεχεία, ένα ακόμη εργασιακό κίνητρο των ειδικών νηπιαγωγών είναι η σταθερότητα που δύναται να προσφέρει ως επάγγελμα ή μία συγκεκριμένη εργασιακή θέση στην εκπαίδευση, γνωρίζοντας τι έχουν να αντιμετωπίσουν κάθε φορά στην τάξη, καθώς και η δυνατότητα προαγωγής στο μέλλον.

Επίσης, σημαντικό κίνητρο είναι η δυνατότητα απόκτησης νέων εμπειριών και η αντιμετώπιση προκλήσεων στο πλαίσιο της επαγγελματικής δραστηριοποίησης τους, καθώς και το κατά πόσο το συγκεκριμένο επάγγελμα ή εργασιακό περιβάλλον συνεπάγεται την άσκηση επιρροής στους άλλους, ενισχύοντας την προσωπική προβολή και τη γρήγορη ανέλιξη σε υψηλότερες θέσεις στην εκπαίδευση. Συνεπώς, κριτήριο αποτελεί και η εξασφάλιση κύρους και κοινωνικής αποδοχής, και η καταξίωση, όπως και η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο.

Παράλληλα, κινητήριο παράγοντα αποτελεί και η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση, σε συνδυασμό με την ελευθερία δράσης και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς και η ανατροφοδότηση στον εργασιακό τους χώρο. Γενικότερα, η επαγγελματική αυτονομία, δηλαδή η ελευθερία επιλογών ως προς τη διδακτική

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

μεθοδολογία και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών καθώς επίσης και η ελευθερία σκέψης μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντική (Wagner & French, 2010).

Αντίστοιχα, κίνητρα εργασίας και επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελούν οι δημιουργίες δεσμών που αναπτύσσονται στα πλαίσια της εργασίας, η αποδοχή του άλλου, η ασφάλεια, η οικειότητα, ο σεβασμός της διαφοροποίησης, η ίση μεταχείριση των μαθητών, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η εμπιστοσύνη, η ελπίδα, η θετική προσδοκία, η φροντίδα και το ενδιαφέρον (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma & Geijssel, 2011. Πηγιάκη, 2004. Στο Κοντέλλη, 2008). Με άλλα λόγια, τα θετικά συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κινήτρων στην εργασία των ειδικών νηπιαγωγών.

Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, σε σχέση με τον μεγάλο αριθμό των μαθητών στις σχολικές αίθουσες, τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, την επιφόρτιση του εκπαιδευτικού με καθήκοντα και υποχρεώσεις που δεν του αναλογούν και τον αποξενώνουν από το αντικείμενο της εργασίας του, χωρίς την παροχή κινήτρων για δημιουργική ανάπτυξη και δράση στο σχολικό περιβάλλον (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006. Στο Τσιάτση, 2019).

Επιπλέον, η συναναστροφή με τους μαθητές και το επικοινωνιακό κλίμα ελευθερίας με ανάθεση ρόλων από την ηγεσία του σχολείου, όπου όλοι γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα στους ειδικούς νηπιαγωγούς (Davis & Wilson, 2000. Bexley, 2005. Karaköse & Kocabas, 2006. Στο Σαργιώτη, 2019).

Τα εργασιακά κίνητρα των ειδικών νηπιαγωγών, επίσης, σχετίζονται με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους, δηλαδή όσο πιο ενδιαφέρουσα είναι η εργασία τόσο μεγαλύτερο κίνητρο να είναι παραγωγικοί έχουν οι νηπιαγωγοί (Κουτούζης, 1999. Στο Κίμογλου, 2019). Ακόμα, η δημιουργία πιο ευχάριστων χώρων εργασίας και γενικότερα οποιοδήποτε μέτρο μπορεί να βελτιώσει το χώρο και τη διάθεση τους απέναντι στην εργασία τους, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο και να επηρεάσει ουσιαστικά την απόδοσή τους (Κουτούζης, 1999. Αθανασούλα - Ρέππα, 2008. Στο Κίμογλου, 2019).

Τέλος, τα σημαντικότερα κίνητρα για τους ειδικούς νηπιαγωγούς είναι η αγάπη και το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους, τα οποία τους δίνουν ένα αίσθημα ευθύνης, που αποτελεί ισχυρό κίνητρο στην εργασία, έχοντας πλήρη συνείδηση των δυσκολιών, των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων των μαθητών αυτών (Βασιλάκη, 2012). Εύλογα λοιπόν διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως πρέπει η δουλειά του ειδικού νηπιαγωγού να είναι

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ενδιαφέρουσα και να του δίνει το αίσθημα ευθύνης, όπως πρέπει και οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή να είναι ικανοποιητικές, σε συνδυασμό με τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας.

Εύλογα λοιπόν διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την εργασία και την αύξηση της απόδοσης των ειδικών νηπιαγωγών, και πως τελικά εκείνο που καθοδηγεί το άτομο στις επαγγελματικές του επιλογές είναι, στην πραγματικότητα, ένας συνδυασμός όσον εργασιακών κινήτρων αναφέρθηκαν (Locke, 1968). Βέβαια, προκειμένου οι επιλογές αυτές να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα τεκμηριωμένες, θα πρέπει να συνδυάζονται με τις προτιμήσεις, τις κλίσεις, τα ταλέντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ατόμου, στοιχεία με σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση και στην υιοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητάς (Κοντέλλη, 2008. Βασιλάκη, 2012).

## **2.7: Τα αντικίνητρα στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με το Ελληνικό Λεξικό των Τεγόπουλου & Φυτράκη (1993, 72. Στο Κίμογλου, 2019), αντικίνητρο αποτελεί «ό,τι αντιβαίνει σε κίνητρο, εμποδίζει την ανάπτυξη δραστηριότητας, αναχαιτίζει δράση».

Ο Dörnyei (2001. Στο Βασιλάκη, 2012) επισημαίνει ακόμα ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται «εύθραυστο», με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός συνεχώς έχει να αντιμετωπίσει παρεμποδιστικούς παράγοντες, όπως είναι η ιδιαίτερα αγχωτική φύση του επαγγέλματος, η έλλειψη αυτονομίας, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η ανία και η καθημερινή σχολική ρουτίνα, η έλλειψη επαγγελματικής ανέλιξης κ.ά. (Κοντέλλη, 2008. Βασιλάκη, 2012). Το άγχος και το στρες θεωρούνται από τα πιο σημαντικά αντικίνητρα ειδικά στα σημερινά σχολεία, και το επάγγελμα του ειδικού νηπιαγωγού έχει συσχετιστεί με αρκετούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως: οι προσδοκίες των γονέων, το υπερβολικό φόρτο εργασίας, διάφορα μισθολογικά θέματα, η πίεση από ανωτέρους, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, η ανεπαρκής επιμόρφωση, το σύστημα αξιολόγησης, οι κακές συνθήκες εργασίας και οι επιβληθείσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Richardson, & Watt, 2018. Κοντέλλη, 2008. Γεμέλου, 2010. Βασιλάκη, 2012).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Επιπλέον, εργασιακοί παράγοντες που επηρεάζουν το έργο των νηπιαγωγών είναι οι σχέσεις με την προϊσταμένη και τον σύλλογο εκπαιδευτικών, οι υποδομές του σχολείου, (Πασιαρδής, 2004. Στο Σαργιώτη, 2019), το αναλυτικό πρόγραμμα, οι πηγές και η προετοιμασία της διδασκαλίας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (Σαργιώτη, 2019), η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (Κοντέλλη, 2008 Βασιλάκη, 2012. Παπαμιχαήλ, 2019) οι πειθαρχικές ποινές, η απόλυση κ.ά., τα οποία επίσης στοχεύουν στον επηρεασμό της συμπεριφοράς» (Richardson, & Watt, 2018. Χατζηπαντελή, 1999, 63. Στο Κίμογλου, 2019).

Γενικότερα, τα αντικίνητρα για τους ειδικούς νηπιαγωγούς σχετίζονται είτε με τις υλικοτεχνικές υποδομές, το σχολικό κλίμα και τις κακές συνθήκες εργασίας, είτε με τις εκάστοτε σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι συναισθηματικά διαθέσιμες/-μοι και να καταναλώνουν πολλή ενέργεια για μεγάλες χρονικές περιόδους για να ανταπεξέλθουν. Επιπλέον, η έμφυτη και αυξημένη κινητικότητα των μικρών μαθητών με αναπηρίες, μπορεί να δημιουργήσει επιπλέον δυσκολία σε κάποιον ειδικό νηπιαγωγό.

Τέλος, και σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, οι παράγοντες που κλονίζουν τα εργασιακά κίνητρα των ειδικών νηπιαγωγών, προκαλώντας στρες, είναι η διοίκηση και η γραφειοκρατία, η πειθαρχία, οι επαφές με τους γονείς, η συνεργασία με τους συναδέλφους τους, μαθητές με διαφόρων ειδών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας (Κοντέλλη, 2008. Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2009. Στο Παπαμιχαήλ, 2019), οι χαμηλοί μισθοί, το δυσλειτουργικό κλίμα, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και η σύγκρουση ρόλων (Παπαμιχαήλ, 2019).

Συμπερασματικά, όσον αφορά τους νηπιαγωγούς ειδικής και γενικής αγωγής, όλοι αυτοί οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω συνιστούν λόγους για απουσία κινήτρων και δημιουργία αντικινήτρων, και κατ' επέκταση χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από την εργασία, και μειωμένη επαγγελματική δέσμευση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στο να μην επενδύουν στους μαθητές τους και να έχουν μειωμένα κίνητρα, να παρουσιάζουν έλλειψη ενέργειας και φόβο εργασίας, οδηγώντας τους πολλές φορές στην τυπική και όχι ευέλικτη ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις, και κάποιες φορές στην απόσυρση τους από το κλάδο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τη βίωση της συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης (Emery &

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Vandenberg, 2010. Παπαμιχαήλ, 2019). Διαπιστώνουμε λοιπόν πως τα αντικίνητρα που μόλις αναφέρθηκαν επηρεάζουν αρνητικά τους ειδικούς νηπιαγωγούς και συνιστούν εν δυνάμει παράγοντες που απειλούν τους στόχους, τις φιλοδοξίες και τα όνειρα τους.

Σε σχέση με τα αντικίνητρα στους ειδικούς νηπιαγωγούς, αξίζει να σημειωθεί ότι πέραν των γνωστών αντικινήτρων που μόλις αναφέρθηκαν, και τα εργασιακά κίνητρα που αναφέρθηκαν προηγουμένως θα μπορούσαν εν δυνάμει να θεωρηθούν ως αντικίνητρα, εφόσον για κάθε άνθρωπο τα κίνητρα και τα αντικίνητρα είναι διαφορετικά.

### Κεφάλαιο 3: Αυτοεκτίμηση

Οι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, 19. Στο Μασούρας, 2016. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020.). Επομένως, πριν προσδιορίσουμε την αυτοεκτίμηση, θα πρέπει να ορίσουμε την έννοια του «εαυτού», στην οποία περιλαμβάνεται. Κατά τον Burns (1982) η έννοια του εαυτού είναι «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών συναισθημάτων» και αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Αντίστοιχα, ο Rosenberg (1986) ορίζει την έννοια του εαυτού ως «το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του». Ένας γενικά παραδεκτός ορισμός της «έννοιας του εαυτού» είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Ξυθάλη, 2018. Μανθοπούλου, 2019).

Γενικότερα, αν και η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί αρκετά από τους θεωρητικούς, είναι δύσκολο να περιγραφεί ακριβώς με έναν ορισμό, καθώς περικλείει διάφορες διαστάσεις και αντιφάσεις. Για το λόγο αυτό, ενώ έχει μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλη έννοια, υπάρχει ακόμη η δυσκολία προσδιορισμού και μέτρησης (Byrne 1996. Harter 1983. Hatie 1992. Στο Αδαμίδου, 2015). Η δυσκολία αυτή μεγάλωσε, όταν άρχισαν να χρησιμοποιούνται καινούργιοι όροι για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο, όπως αυτοεικόνα, αυτοαντίληψη, και αυτοσυναίσθημα (Αδαμίδου, 2015. Καλαθά, 2018. Ξυθάλη, 2018. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Παρακάτω, θα γίνει μία προσπάθεια προσδιορισμού της αυτοεκτίμησης και των διαφορετικών διαστάσεων της, μέσα από την ισχύουσα βιβλιογραφία.

### 3.1: Εννοιολογική Προσέγγιση της αυτοεκτίμησης

Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός που να περιγράφει ακριβώς την αυτοεκτίμηση, γι' αυτό και θα αναφερθούν διάφοροι ορισμοί από τους θεωρητικούς που αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους (Ξυθάλη, 2018). Αρχικά, η αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία συνήθως αναφέρεται στις αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν για τον εαυτό τους. Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολογική πτυχή του εαυτού μας, σε σχέση με τον ιδανικό εαυτό μας (Andre & Lelord, 2004, 44. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2020. Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Pereira, Gonçalves, & Assis, 2021. Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003.).

Ο Cooley (1902. Στο Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014. Ξυθάλη, 2018), ορίζει την αυτοεκτίμηση ως τη γενική εκτίμηση που έχει το άτομο για την αξία του, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο στάσεων, τις οποίες πιστεύει πως οι άλλοι διαμορφώνουν για τον εαυτό του. Ο Rosenberg (1965. Στο Μανθοπούλου, 2019), όρισε την αυτοεκτίμηση ως την θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του. Κατά τον Coopersmith (1967. Στο Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020) και τον Baumeister (1998. Στο Ahmed, 2012. Tabassum, & Ali, 2012), η αυτοεκτίμηση αποτελεί την προσωπική αξιολόγηση κάθε ατόμου, η οποία εκφράζει μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο θεωρεί τον εαυτό του άξιο και επιτυχημένο.

Τέλος, στην προσέγγιση του Ziller (1973. Στο Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Μακρή-Μπότσαρη, 2001, 22-23), η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής του εαυτού, δηλαδή ο εαυτός και η αυτοεκτίμηση ορίζονται σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους, στο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό Συμβούλιο του Εθνικού Συμβουλίου της Αμερικής για την αυτοεκτίμηση, το οποίο συνδέεται με το Ελληνικό Συμβούλιο, κατέληξε στο ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί την εμπειρία να είναι το κάθε άτομο ικανό να χειρίζεται τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεται ευτυχισμένο. Τέλος, ένας πιο πρόσφατος ορισμός από τον Γουβιά (2003. Παπάνης, 2011, 25) ορίζει την αυτοεκτίμηση ως έναν συνδυασμό της

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αίσθησης ικανοποίησης με τον τρόπο ζωής και της αποτίμησης της επιτυχίας σε συγκεκριμένους σημαντικούς τομείς, σε κάποιο στάδιο της ζωής. Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική, θυμική αξιολόγηση του εαυτού, και έχει καθολική ισχύ (Gist & Michell, 1992. Στο Τσιάτση, 2019), βγαλμένη από την σύγκριση με τον ίδιο τον εαυτό, αλλά και με τους άλλους πολλές φορές (Αγγελακοπούλου, 2015).

## **3.2: Βασικές θεωρίες της αυτοεκτίμησης**

Δεδομένου ότι ανά τα χρόνια η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί αρκετά από τους θεωρητικούς του είδους, έχουν διατυπωθεί αρκετές σχετικές θεωρίες. Παρακάτω θα αναφερθούν οι βασικότερες, πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν και οι επόμενες θεωρήσεις επί του θέματος.

### **3.2.1: Η θεωρία του William James (1890)**

Για τον James (1890. Στο Αγγελακοπούλου, 2015. Αδαμίδου, 2015. Μασούρας, 2016. Ξυθάλη, 2018. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020), η αυτοεκτίμηση είναι κάτι που κατακτάται γι' αυτό και θεωρεί ισορροπημένο το άτομο που έχει βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στις δυνατότητες του και στα δεδομένα της καθημερινότητας. Η αυτοεκτίμηση είναι μία δυναμική έννοια και η τιμή της μπορεί να μεταβληθεί είτε προς τα πάνω, είτε προς τα κάτω, ανάλογα με τις επιδιώξεις / φιλοδοξίες και τις επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου. Επίσης, ο James τονίζει ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί αν το άτομο βοηθηθεί να επιτύχει στους τομείς που είναι ικανότερο και αν οι αποτυχίες του ελαττωθούν ή δεν τους δίνεται τόση σημασία. Ο ίδιος χρησιμοποίησε μία μαθηματική σχέση, η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες. Ο μαθηματικός αυτός τύπος υποδεικνύει ότι εάν κάποιος είναι επιτυχημένος σε τομείς που κρίνονται από τον ίδιο σημαντικοί, το αποτέλεσμα θα είναι να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίστροφα, εάν κάποιος δεν είναι επιτυχημένος σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς αυτό θα έχει ως επακόλουθο χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αν όμως δεν υπάρχουν επιδιώξεις δε μεταβάλλεται και η αυτοεκτίμηση.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

### **3.2.2: Η Θεωρία του Robert White (1963)**

Ο White (1963) έδωσε μία ψυχαναλυτική διάσταση στο θέμα της αυτοεκτίμησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «Η αυτοεκτίμηση έχει τις ρίζες της στην εμπειρία της επιτυχίας και δεν εξαρτάται από τις δράσεις των άλλων ή από τις προσφορές του περιβάλλοντος, αλλά από το πως κάποιος τις εκμεταλλεύεται στο μέγιστο βαθμό» (White 1963, 134. Στο Παπάνης, 2011. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020). Ο White διαχώρισε την αυτοεκτίμηση σε τρεις κατηγορίες (Παπάνης, 2011, 119. Μανθοπούλου, 2019):

1. την βιολογική, η φυσική αναγκαιότητα, η οποία κινητοποιεί το άτομο, ώστε να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και να επιβιώνει,
2. την κινητική-γνωστική / νοητική, η οποία επιτάσσει στο άτομο να επεξεργάζεται γνωστικά το περιβάλλον γύρω του, και
3. την αναζήτηση ταυτότητας, η οποία αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε όλη τη ζωή του ατόμου.

### **3.2.3: Η Θεωρία της αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965)**

Ο Rosenberg (1965. Στο Αγγελικοπούλου, 2015. Ξυθάλη, 2018. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020) όρισε την αυτοεκτίμηση ως την θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον ίδιο τον εαυτό. Για τον Rosenberg η αυτοεκτίμηση είναι αξία και όχι ικανότητα, και αναφέρεται κι αυτός στη σημασία της εμπειρίας ή της συμπεριφοράς σε σχέση με την αυτοεκτίμηση. Διατυπώνει μία κοινωνική θεώρηση, καθώς τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνικοποίησης και της επιτυχούς έκβασης της στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Με άλλα λόγια, θεωρεί πως ο εαυτός είναι μια κοινωνική σύνθεση και οι προσωπικές αξίες που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικογενειακών και διαπροσωπικών παραγόντων, αφού γίνει σύγκριση. Δηλαδή, όσο μικρότερη η διαφορά της σύγκρισης, τόσο υψηλότερη θα είναι και η αυτοεκτίμηση. Επίσης, τονίζει ότι η αυτοεκτίμηση δεν αναφέρεται σε συναισθήματα ανωτερότητας ή στην πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι τέλειος, αλλά αναφέρεται σε συναισθήματα αποδοχής και σεβασμού του εαυτού του.



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

#### **3.2.4: Η θεωρία του Coopersmith (1967)**

Σημαντική υπήρξε και η συμπεριφοριστική προσέγγιση του Stanley Coopersmith (1967. Στο Αδαμίδου, 2015. Μασούρας, 2016. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020) στον προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης. Ο Coopersmith επισήμανε ότι η αυτοεκτίμηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια, αναφέρεται στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ατόμου, η οποία τις περισσότερες φορές διατηρείται αμετάβλητη, δημιουργώντας μία πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Ουσιαστικά, αποτελεί μια εσωτερική κριτική, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό και διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, την οποία το άτομο εξωτερικεύει σε άλλους, είτε λεκτικά είτε μέσω συμπεριφορών. Κατέληξε μάλιστα στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν διάφορα είδη αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011, 124). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του οι άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι γενικότερα χαρούμενοι, αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην κοινωνία και είναι πιο αποτελεσματικοί, ενώ οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση διακατέχονται από αισθήματα άγχους, αμφιβολίας, κατωτερότητας και δεν λειτουργούν αποτελεσματικά στον κοινωνικό τους περίγυρο.

#### **3.2.5: Η θεωρία του Branden (1969)**

Ο Braden (1969. Στο Tunde, 2013. Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Παπάνης, 2011, 128. Αδαμίδου, 2015. Μασούρας, 2016. Ξυθάλη, 2018. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020), δηλώνει ότι η ικανότητα και η αξία είναι εξίσου σημαντικά συστατικά της αυτοεκτίμησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Η αυτοεκτίμηση έχει δύο αλληλένδετες πτυχές: την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση της προσωπικής αξίας. Είναι η πεποίθηση ότι όχι μόνο κάποιος είναι ικανός να ζει αλλά ότι αξίζει να ζει» (Branden, 1969, 110). Κατά τον Branden, η αυτοεκτίμηση είναι ο συνδυασμός της εμπιστοσύνης και του σεβασμού προς τον ίδιο τον εαυτό. Επίσης, υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση είναι η πεποίθηση ότι το άτομο είναι ικανό να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και άξιο να δεχτεί την επιτυχία και την ευτυχία. Ουσιαστικά, τόνισε ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια συνισταμένη της αποτελεσματικότητας και της αξίας, καθώς και της σχέσης μεταξύ τους. Επιπλέον, θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια θεμελιώδης ανθρώπινη ανάγκη, η οποία καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, ενώ η έλλειψη αυτοεκτίμησης ενδέχεται να

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

οδηγήσει το άτομο σε μια παραίσθηση αυτοεκτίμησης, δηλαδή σε μια «ψευδοαυτοεκτίμηση».

### **3.2.6: Η Θεωρία της Baumrind (1971)**

Η Baumrind (1971) επιχείρησε να συνδέσει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης με την γονεϊκή εξουσία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ανάλογα με τον τύπο της γονεϊκής εξουσίας (ελαστικός, δημοκρατικός, αυταρχικός) αναπτύσσεται και η αυτοεκτίμηση. Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν βιώσει το δημοκρατικό μοντέλο της γονεϊκής εξουσίας είναι περισσότερο αυτάρκη, ανεξάρτητα, φιλόδοξα με μεγαλύτερη αίσθηση αυτοελέγχου και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Τα συμπεράσματα της Baumrind υποστηρίχθηκαν και από ευρήματα άλλων ερευνών όπως του Coppersmith ο οποίος όμως ανακάλυψε ότι μόνο τα αγόρια από δημοκρατικού τύπου οικογένειες είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, και δε συνέβαινε το ίδιο και στα κορίτσια. Ωστόσο, παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα δεν βρήκε κανένα αντίστοιχο αποτέλεσμα μεταξύ γονεϊκής εξουσίας και αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011).

Συμπερασματικά, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, τόσο οι θεωρίες που αφορούν την αυτοεκτίμηση, όσο και οι ορισμοί, ακολουθούν μια παρόμοια πορεία. Κάποιοι δίνουν έμφαση στην επίδραση που έχουν οι άλλοι, η κοινωνία, και το περιβάλλον στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν πως πρόκειται για μια αξιολογική κρίση του εαυτού μας, από εμάς τους ίδιους.

### **3.3: Είδη αυτοεκτίμησης**

Γενικότερα, το είδος της αυτοεκτίμησης του κάθε ατόμου διαμορφώνεται από την αντιμετώπιση που έλαβε στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο εργασιακό περιβάλλον, από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και από τους ρόλους του στην κοινωνία (Παπάνης, 2011, 27). Επομένως, υπάρχουν διάφορα είδη αυτοεκτίμησης, εκτός από την υψηλή και την χαμηλή (Παπάνης, 2011, 124).

Ειδικότερα, υπάρχει η φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση, στην οποία ανήκουν άτομα τα οποία φαίνονται ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στη πραγματικότητα

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο συγκεκριμένος τύπος αυτοεκτίμησης ονομάζεται και ψευδής ή αντιφατικός, διότι η πραγματικότητα διαφέρει από την εικόνα που έχει φτιάξει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Επιπλέον, περιλαμβάνει δύο τύπους (Παπάνης, 2011, 126. Ιωαννίδου, 2020):

1. τη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου ένα, όπου ανήκουν άτομα τα οποία έχουν θετική αυτοαξία, αλλά δε διαθέτουν ικανότητες. Με άλλα λόγια, αισθάνονται σίγουρα για τον εαυτό τους, ενώ δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις της ζωής τους. Τα ίδια νιώθουν άξια και ικανά, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι οι άλλοι δεν αναγνωρίζουν αυτή τους την αξία, και
2. τη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου δύο, στην οποία περιλαμβάνονται άτομα τα οποία διαθέτουν υψηλό επίπεδο ικανοτήτων, αλλά βιώνουν χαμηλή αίσθηση αξίας. Τα άτομα αυτά συνήθως χρησιμοποιούν τις ικανότητες τους ως αντιπερισπασμό για να αποκρύψουν την αίσθηση ανεπάρκειας που νιώθουν, ενώ διακατέχονται από εμμονές απόδειξης σε κάθε περίπτωση

Εν συνεχεία, ένα άλλο είδος είναι η μέση αυτοεκτίμηση, στην οποία ανήκει η πλειονότητα των ανθρώπων. Τα συγκεκριμένα άτομα διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο αξίας και ικανοτήτων, με την απόδοσή τους να βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Ειδικότερα, στη μέση προς υψηλή αυτοεκτίμηση ανήκουν άτομα τα οποία μερικές φορές βιώνουν άγχος ή ανασφάλειες, αλλά η ποιότητα ζωής τους είναι γενικά καλή. Οι άνθρωποι αυτοί έχουν ικανοποιητική απόδοση σε αρκετούς τομείς της ζωής τους, αλλά είναι λιγότερο ανοιχτοί σε καινούργιες εμπειρίες. Αντίστοιχα, στη μέση προς χαμηλή αυτοεκτίμηση βρίσκονται άτομα με μέτρια προς χαμηλή αίσθηση εαυτού και ικανότητας, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευάλωτα και συντηρητικά, αποφεύγοντας το όποιο ρίσκο. Σε γενικές γραμμές, λειτουργούν φυσιολογικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, παρόλο που τις περισσότερες φορές αισθάνονται απαισιοδοξία (Παπάνης, 2011, 126-127. Ιωαννίδου, 2020).

Επίσης, υπάρχει και η σταθερή αυτοεκτίμηση, η οποία βασίζεται σταθερά στην πραγματική ικανότητα, τα επιτεύγματα και τον σεβασμό από τους άλλους (Fromme, 1941. Στο Maslow, 1943).

Τέλος, ο White στη θεωρία που προαναφέρθηκε διέκρινε την αυτοεκτίμηση σε τρεις κατηγορίες (Παπάνης, 2011, 119):

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

1. την βιολογική, ή φυσική αναγκαιότητα, η οποία κινητοποιεί το άτομο ώστε να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και να επιβιώνει,
2. την κινητική-γνωστική, η οποία επιτάσσει στο άτομο να επεξεργάζεται γνωστικά το περιβάλλον γύρω του, και
3. την αναζήτηση ταυτότητας, η οποία αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε όλη τη ζωή του ατόμου.

### **3.3.1: Διάφορα είδη αυτοεκτίμησης**

Υπάρχουν μελέτες, οι οποίες αναφέρονται και σε διάφορα άλλα είδη αυτοεκτίμησης, μερικά από τα οποία είναι τα εξής (Μασούρας, 2016. Tabassum, & Ali, 2012):

- η εργασιακή αυτοεκτίμηση,
- η κοινωνική αυτοεκτίμηση,
- η οικογενειακή αυτοεκτίμηση,
- η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης,
- η ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση,
- η συνολική αυτοεκτίμηση, και
- η επαγγελματική αυτοεκτίμηση.

### **3.4: Ειδικοί νηπιαγωγοί με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιδράσεις**

Μία άλλη σημαντική κατηγοριοποίηση της αυτοεκτίμησης είναι σε υψηλή και χαμηλή. Με βάση αυτές τις δύο μορφές, θα αναλυθούν παρακάτω τα χαρακτηριστικά των ατόμων σε κάθε κατηγορία, καθώς και οι επιπτώσεις από την μία ή την άλλη περίπτωση στο άτομο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι παραγωγικοί, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι αρμονικές και με λιγότερα προβλήματα, και έχουν σε γενικές γραμμές θετικά συναισθήματα. Επίσης, αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους με ρεαλιστικό τρόπο και νιώθουν ότι η ζωή τους έχει νόημα. Παράλληλα, συνεργάζονται με τους άλλους, έχουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και παρέχουν απλόχερα τη βοήθεια τους. Η αξιολόγηση που κάνουν τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση στον εαυτό τους βασίζεται σε

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ακριβή και γνήσια ανατροφοδότηση, και όχι σε διαστρέβλωση αυτών που θα ήθελαν να πιστεύουν για τον εαυτό τους. Επίσης, τα άτομα με υψηλότερη αυτοεκτίμηση είναι πιο ικανοποιημένα με τη ζωή τους, νιώθουν περήφανα για τον εαυτό τους (Αγγελακοπούλου, 2015), επιτυγχάνουν σε υψηλότερο και πιο σταθερό επίπεδο και είναι λιγότερο επιρρεπή σε ψυχολογικά προβλήματα, για παράδειγμα άγχος και κατάθλιψη, σε σωματικές ασθένειες, και επαγγελματική εξουθένωση, από αυτά με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014. Bajaj, Robins, & Pande, 2016. Pereira, Gonçaves, & Assis, 2021. Αγγελακοπούλου, 2015. Χόνδρου, 2009, 33. Στο Μασούρας, 2016. Καλαθά, 2018. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση συνήθως παρουσιάζουν αμυντικές συμπεριφορές και αρνητικά συναισθήματα, προκειμένου να εμποδίσουν τους άλλους να αντιληφθούν πόσο ανασφαλείς αισθάνονται. Ενδιαφέρονται να διατηρήσουν την δική τους αίσθηση αυτοσεβασμού, παρά να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον, χρησιμοποιούν ότι μέσα διαθέτουν, προκειμένου να αντισταθμίσουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας που βιώνουν. Τρομάζουν στην ιδέα της απόρριψης ή της αποτυχίας, γι' αυτό και τις περισσότερες φορές αρνούνται να προσπαθήσουν, διότι ενδέχεται να αποτύχουν. Οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση αισθάνονται ανεπαρκείς, ανίκανοι και ανάξιοι, έχοντας παγιδευτεί στην αυτοεικόνα που διαμόρφωσαν για τον εαυτό τους (Bajaj, Robins, & Pande, 2016. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2020. Αγγελακοπούλου, 2015. Χόνδρου, 2009, 35. Στο Μασούρας, 2016. Καλαθά, 2018. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Όταν η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή ελαττώνεται η ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται σε αρνητικά φορτισμένες συνθήκες. Τέτοιες καταστάσεις επηρεάζουν την προσωπικότητα τους, και επομένως εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και στρες όταν καλούνται να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις, συγκριτικά με τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, επειδή διαθέτουν λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής του. Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν την τάση να χρησιμοποιούν ποικιλία τρόπων αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων (Παπάνης, 2011).

Γενικότερα, όταν στο εργασιακό περιβάλλον υπάρχουν αγχογόνοι παράγοντες, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον παθητικούς αμυντικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό στρες, ενώ τα άτομα με υψηλή

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αυτοεκτίμηση καταφεύγουν σε περισσότερο ενεργητικούς τρόπους αντιμετώπισης. Το εργασιακό στρες αποτελεί μία μάστιγα για τους εκπαιδευτικούς, και κάποιες μελέτες το έχουν συσχετίσει με την αυτοεκτίμηση, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

#### **3.4.1: Επιδράσεις υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης**

Σχετικά με τις επιδράσεις της αυτοεκτίμησης, αυτές είναι τεράστιες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, η αυτοεκτίμηση του ατόμου έχει βρεθεί να σχετίζεται με:

- Την ικανοποίηση που νιώθει από τη ζωή του (Du, Bernardo & Yeung, 2015),
- την αίσθηση προσωπικής ευεξίας (Shim, Wang & Cassidy, 2013),
- την κατάθλιψη (Bajaj, Robins, & Pande, 2016. Smeijers, Vrijnsen, van Oostrom, Isaac, Speckens, Becker & Rinck, 2017. Μανθοπούλου, 2019.),
- το άγχος (Bajaj, Robins, & Pande, 2016. Αγγελακοπούλου, 2015. Μανθοπούλου, 2019),
- την ακαδημαϊκή επίδοση (Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Di Giunta, Milioni & Caprara, 2013),
- την επιλογή καριέρας (Κουνενου, 2012)
- την οικονομική ευημερία (Tang & Baker, 2016),
- την εκδήλωση αντικοινωνικών και επιθετικών συμπεριφορών (Tsaousis, 2016),
- την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Sciangula & Morry, 2009) και
- τις διαταραχές πρόσληψης τροφής (Iannaccone, D'Olimpio, Cella & Cotrufo, 2016).

#### **3.4: Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης**

Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες, που είναι καθοριστικής σημασίας για τα επίπεδα της σε κάθε ξεχωριστό άτομο. Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται οι εξής (Μασούρας, 2016):

- οι βιολογικοί-κληρονομικοί παράγοντες,
- οι ατομικοί,

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- οι κοινωνικοί,
- το φύλο,
- η ηλικία, και
- η οικογένεια.

Ειδικότερα, από τους βιολογικούς παράγοντες, αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη της επίδρασης της κληρονομικότητας στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης αποτελεί συχνό φαινόμενο. Όπως αποδείχθηκε, η κληρονομικότητα σε συνδυασμό με το περιβάλλον επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Robins & Trzesniewski, 2002, 221. Στο Μασούρας, 2016).

Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για την επιτυχία τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Ειδικότερα, όταν πιστεύουν στην ικανότητά τους σε κάποιο τομέα, τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με αυτόν, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Εκτός όμως από την αντίληψη επιτυχίας ή μη, καθοριστική είναι και η αυτοαξία του κάθε ατόμου, οι οποία συνδέεται με την αίσθηση μοναδικότητας και την διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας. Η προσωπική ταυτότητα συμβάλει στην επάρκεια που οφείλει το άτομο να νιώθει, γεγονός που οδηγεί στην κατάκτηση και διατήρηση της αυτοεκτίμησης (Δαρδανός, 2001, 143. Στο Μασούρας, 2016).

Επιπρόσθετα, ορισμένες μελέτες τόνισαν την σημασία της ηλικίας και του φύλου στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, κατά τη μετάβαση από την νηπιακή στην παιδική ηλικία, η αυτοεκτίμηση των παιδιών είναι σχετικά υψηλή, ενώ σταδιακά μειώνεται τα επόμενα χρόνια. Τις περισσότερες φορές στην πρώτη παιδική ηλικία εμφανίζονται σχετικά υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, διότι όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο πιο πλασματικά αξιολογούν τους εαυτούς τους. Αντίθετα, όταν μεγαλώνουν η αυτοεκτίμηση τους επηρεάζεται και διαμορφώνεται με βάση την ανατροφοδότηση που δέχονται από εξωτερικούς παράγοντες. Όσον αφορά το φύλο, ορισμένες μελέτες θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια (Robins & Trzesniewski, 2002, 224. Στο Μασούρας, 2016).

Όσον αφορά την πορεία ανάπτυξης της, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα έως και την παιδική ηλικία, ενώ με την είσοδο στην εφηβεία παρατηρείται μια κατακόρυφη πτώση η οποία συνεχίζεται έως και την

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

είσοδο στην ενηλικίωση. Στη συνέχεια, αρχίζει πάλι η ανοδική της πορεία και φτάνει στο υψηλότερο σημείο στα μέσα στη ενήλικης ζωής, ενώ με την είσοδο στην τρίτη ηλικία παρατηρείται έντονη πτώση (Orth, Robins & Widaman, 2012. Ξυθάλη, 2018).

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας, που επιδρά στην αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου και μάλιστα από την παιδική ηλικία, είναι η οικογένεια. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός στην διαμόρφωση του χαρακτήρα, της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης, και άρα της αυτοεκτίμησης. Οι τρεις παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την αυτοεκτίμηση στο περιβάλλον της οικογένειας είναι η αγάπη, τα σταθερά όρια και ο σεβασμός προς τα παιδιά. Εάν το άτομο δεν βιώσει αγάπη και στοργή από τους γονείς του, θα δυσκολευτεί στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού (Lansford & Bate, 2004, 11. Στο Μασούρας, 2016. Μανθοπούλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Περνώντας στους κοινωνικούς παράγοντες, η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται με βάση τη θετική ή αρνητική αξιολόγηση που δέχεται το κάθε άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον. Για παράδειγμα, στην παιδική ηλικία η αποδοχή και η θετική στάση των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Ξυθάλη, 2018). Στην ενήλικη ζωή, καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, κατέχει η θετική αξιολόγηση του ατόμου από τον κοινωνικό του περίγυρο, η οποία ενισχύεται από τις μικρότερες ομάδες, στις οποίες είναι ενταγμένο το άτομο (Leary & MacDonald, 2003, 415-418. Ξυθάλη, 2018).

### **3.5: Η αυτοεκτίμηση στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης στην Ειδική Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς επηρεάζουν και τους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δε βρέθηκε αντίστοιχη έρευνα που να μελετά την αυτοεκτίμηση των νηπιαγωγών, πόσο μάλλον στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, παρά μόνο ελάχιστες, οι οποίες αναφέρονταν σε εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοεκτίμηση διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014. Ξυθάλη, 2018):



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Είναι πιο ευτυχισμένοι και πιο αποτελεσματικοί στην τάξη (Crane, 1974. Schultz & Hausafus, 1982. Στο Ξυθάλη, 2018),
- Είναι πιο πιθανό να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια (Vukovich & Pfeiffer, 1980. Στο Ξυθάλη, 2018), και
- Έχουν λιγότερο άγχος στη δουλειά τους.

Επίσης, η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού έχει βρεθεί να σχετίζεται με τη γενική διδακτική του ικανότητα, την υψηλή επίδοση και την ποιότητα της σχέσης του με τους μαθητές (Spilt, Koomen, Thijs, 2011). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτελεσματικοί στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετική αίσθηση για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εμφανίσει χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους διευθυντές ή τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έρευνες των Scott (1999. Στο Ξυθάλη, 2018) και Blase, Blasé & Du, (2008. Στο Ξυθάλη, 2018).

Επιπλέον, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα εκείνοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν υψηλότερες πιθανότητες να νιώσουν έντονη προσωπική φθορά και εξουθένωση, με αποτέλεσμα να επιλέξουν να παραιτηθούν από το επάγγελμά τους, ανεξάρτητα από την επίδοση των μαθητών τους (DeSio, 2011. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2013). Ένα συναισθηματικά υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας που προάγει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς από την παραίτηση (Grayson & Alvarez, 2008. Krieg, 2006. Στο Ξυθάλη, 2018). Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί, ότι τα επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης, η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που λαμβάνουν υποστήριξη σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την αυτοεκτίμησή τους (Huang, Liu & Shiomi, 2007. Grayson & Alvarez, 2008. Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Vanderslice, 2010. Στο Ξυθάλη, 2018).

Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η έλλειψη αυτοεκτίμησης στους εκπαιδευτικούς σχετίζεται στενά με την κατάθλιψη, η οποία συνδέεται με πράξεις και συμπεριφορές, όπως είναι η φτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και η γενικευμένη αίσθηση απαισιοδοξίας για το μέλλον (Beer, 1987. Hammen & Demayo, 1982. Luciana, 2010. Στο Ξυθάλη, 2018). Ακόμη, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αυτοεκτίμηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκφοβίζουν τους μαθητές τους και να εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές, τόσο μέσα στην τάξη όσο και κατά τις δραστηριότητες του σχολείου (Zembar & Gursoy, 2012. Twemlow, Fonagy, Sacco & Brethour, 2006. Στο Ξυθάλη, 2018).

Οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα έχουν σημαντικά οφέλη για τους μαθητές (Riley, 2009. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011. Spilt, Koomen, & Thijs, 2011. Ιωαννίδου, 2020). Οι θετικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του έχουν θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή του και την αίσθηση αποτελεσματικότητάς του (Spilt κ.ά., 2011). Με άλλα λόγια, όσο έχουν καλές επιδόσεις οι μαθητές, τόσο υψηλότερη αυτοεκτίμηση έχουν οι εκπαιδευτικοί τους, και αντίστροφα (Young, 1998. Στο Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Μανθοπούλου, 2019). Επομένως, η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστική μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διαθέτει ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, η οποία του επιτρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών του (Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Μακρή-Μπότσαρη, 2001, 94. Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003.). Έτσι, η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους (Mbuva, 2016).

Επίσης, οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοεκτίμηση αποδέχονται τους μαθητές τους και τους παρέχουν την αντίστοιχη, εξατομικευμένη διδασκαλία που πρέπει, κι αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους (Mbuva, 2016). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση συνηθίζουν να χρησιμοποιούν ως μέσο την τιμωρία, δεν έχουν ιδιαίτερη υπομονή, δεν κατέχουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης και χαρακτηρίζονται από μία δασκαλοκεντρική διδασκαλία, χρησιμοποιώντας ένα παθητικό μοντέλο διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση αφήνουν τους μαθητές τους να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο (Maslach & Pines, 1977. Pines & Maslach, 1978. Young, 1978. Σίμου & Παπάνης, 2007. Στο Μανθοπούλου, 2019). Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο επικριτικοί, δεν παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, ενώ θεωρούν ότι θα έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη από τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους (Σίμου & Παπάνης, 2007. Στο Μανθοπούλου, 2019). Επιπλέον, δεν αναπτύσσουν εύκολα φιλικές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς θεωρούν ότι θα χάσουν την ανωτερότητα της θέσης τους απέναντι τους, και εστιάζουν περισσότερο στις

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα για τους εαυτούς τους (Σίμου & Παπάνης, 2007. Στο Μανθοπούλου, 2019).

Επιπλέον διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύονται στο πως πρέπει να αντιδράσουν σε μία ενδεχόμενη αρνητική κατάσταση, σκεπτόμενοι το πως πρέπει να συμπεριφέρεται ένας ιδανικός δάσκαλος, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοεκτίμηση (Glotova, & Wilhelm, 2014). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση διαθέτουν την ικανότητα να παρακινούν τους μαθητές τους και να τους κρατούν το ενδιαφέρον ενεργό, ενώ αναπτύσσουν και διάλογο μαζί τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Glotova & Wilhelm, 2014). Επιπλέον, οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοεκτίμηση ενθαρρύνουν τους μαθητές τους και θέλουν να είναι οι μαθητές τους ανεξάρτητοι, τους αποδέχονται ακόμα και όταν εκείνοι αποτυγχάνουν και τονίζουν τα δυνατά σημεία τους (Σίμου, & Παπάνης, 2007. Στο Μανθοπούλου, 2019). Παράλληλα, σέβονται τους μαθητές τους και διαμορφώνεται μία αμοιβαία εμπιστοσύνη και γενικά οι μαθητές αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα ως προς τους δασκάλους τους (Σίμου, & Παπάνης, 2007. Στο Μανθοπούλου, 2019).

Οι Grayson & Alvarez (2008. Στο Ξυθάλη, 2018) βρήκαν ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού με έμμεσο τρόπο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα προκαλεί στον εκπαιδευτικό την ανάπτυξη υψηλών επιπέδων στρες, το οποίο, με τη σειρά του, μειώνει την αυτοεκτίμηση. Εκτός του ότι οι θετικές εργασιακές συνθήκες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου, οι Kuster, Orth, & Meier (2013. Ξυθάλη, 2018) υποστηρίζουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να προβλέψει καλύτερες εργασιακές συνθήκες και υψηλότερη εργασιακή επίδοση και να οδηγήσει στην επαγγελματική επιτυχία.

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, για παράδειγμα τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους προϊσταμένους, τις συνθήκες εργασίας, το επαγγελματικό στρες κλπ., και στην αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, μιας και το εργασιακό κλίμα επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του, αλλά και η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά στο εργασιακό κλίμα (Ξυθάλη, 2018). Αντίθετα, οι

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αρνητικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή ή τον προϊστάμενό του έχουν αρνητική επιρροή στο επίπεδο αυτοεκτίμησής του (Blase κ.ά., 2008. Στο Ξυθάλη, 2018).

Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση έχει συστηματικά βρεθεί να σχετίζεται με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Farber, 1991. Byrne, 1992. Adams, 1999. Στο Μασαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Ιωαννίδου, 2020). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να είναι πιο ευάλωτοι στο στρες από τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να διαχειρίζονται τα στρεσογόνα γεγονότα με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Μασαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Ιωαννίδου, 2020).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεί πρόταση και κύριο στόχο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε πολλές χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου (LoVette, 1997. Smith & Ross, 2001. Trickey, 2002. Στο Μασαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Ιωαννίδου, 2020).

Συμπερασματικά, και κλείνοντας το κεφάλαιο για την αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι αποτελεί όρος της ψυχολογίας, και θεωρείται μία συναισθηματική κατάσταση, δηλαδή ο άνθρωπος τη βιώνει ως συναίσθημα. Τα άτομα με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση αντίστοιχα διακατέχονται από μια βασική ανθρώπινη ανάγκη και ωθούνται εσωτερικά προς την μια ή την άλλη πλευρά συνειδητά αλλά και ασυνείδητα (Παπάνης, 2011, 25. Ιωαννίδου, 2020).

#### **Κεφάλαιο 4: Επαγγελματικό Στρες**

Στις μέρες μας, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα σε παγκόσμιο επίπεδο, κινδυνεύοντας σε μεγάλο βαθμό με εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Kinman, Wray, & Strange, 2011. Hamama, Ronen, Shachar, & Rosenbaum, 2013. Masari, Muntele & Curelaru, 2013. Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015. Piko, & Mihálka, 2017. Abós, Sevil, Martín-Albo, Aibar, & García-González, 2018. Richardson, & Watt, 2018. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2020. Μπαρής, 2018. Τσιάτση, 2019). Το στρες αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά αντικίνητρα ειδικά στα σημερινά σχολεία (Γεμέλου, 2010. Βασιλάκη, 2012), και για το λόγο αυτό θα

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αναλυθεί και θα ερευνηθεί σε συνδυασμό με διάφορες μεταβλητές που ενδεχομένως το επηρεάζουν.

Το εργασιακό στρες θεωρείται χαρακτηριστικό γνώρισμα και ψυχολογική κατάσταση της σύγχρονης εποχής και ποικίλει ο βαθμός του ανάλογα με το κάθε επάγγελμα. Συνήθως τα άτομα στρεσάρονται λόγω των πολλαπλών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στον επαγγελματικό τους χώρο, και στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν. Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια με τη διερεύνηση του εργασιακού στρες καθώς έχει μεγάλη επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων (Elahi & Aroonva, 2012. Μπαρής, 2018).

#### 4.1: Εννοιολογική Προσέγγιση του επαγγελματικού στρες

Αρχικά, είναι σημαντικό να διαχωριστεί η έννοια του στρες με του άγχους, καθώς αν και μοιάζουν, έχουν διαφορές μεταξύ τους (Αδαμίδου, 2015. Καλαθά, 2018. Μπαρής, 2018). Καθώς έχει μελετηθεί αρκετά το στρες ως όρος, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί από διάφορες επιστημονικές απόψεις. Συγκεκριμένα (Καλαθά, 2018):

- Από επιδημιολογική άποψη, το στρες είναι ένας επικίνδυνος παράγοντας για το άτομο και βρίσκεται στο περιβάλλον στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά.
- Από βιολογική άποψη, είναι ουσιαστικά μία απάντηση που δίνεται σε ένα έναυσμα, σε ένα ερέθισμα και επιφέρει συνέπειες είτε σε βάθος χρόνου, είτε εκείνη τη στιγμή.
- Από ψυχολογική άποψη, είναι μια δύσκολη κατάσταση που ζει και δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει το κάθε άτομο, καθώς έρχεται σε επαφή μαζί της, δημιουργώντας του φόβο, ως αντίδραση σε αυτό τον στρεσογόνο παράγοντα.

Επίσης, για πολλούς ερευνητές το στρες ορίζεται ως το αποτέλεσμα μιας ανισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος και στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές (Cherniss, 1980. Στο Αδαμίδου, 2015). Με άλλα λόγια, είναι ένα συναίσθημα ή μία πράξη στο οποίο απευθύνεται το άτομο λόγω ενός κινδύνου που θεωρεί ότι υπάρχει γύρω του.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984. Στο Αδαμίδου, 2015. Μπαρής, 2018), η έννοια του στρες εμπλέκει μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, η οποία αποτιμάται από αυτό ως υπέρβαση των ψυχικών του αποθεμάτων, διακυβεύοντας την υγεία του. Φαίνεται, δηλαδή, ότι το άτομο σύμφωνα με τον δικό του τρόπο σκέψης κρίνει ποια ερεθίσματα και σε ποιο βαθμό είναι στρεσογόνα, ενώ ταυτόχρονα ξεκινά τις διαδικασίες αντίδρασης σε αυτά.

Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και δυνατοτήτων του ατόμου περιέχεται και στον ορισμό του Sarafino (1990. Στο Αδαμίδου, 2015), ο οποίος ορίζει το στρες ως «την κατάσταση στην οποία καταλήγουμε όταν η αλληλεπίδραση ατόμου περιβάλλοντος οδηγεί το άτομο να αντιληφθεί την ύπαρξη διάστασης, αληθινής ή μη, μεταξύ των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και των δυνατοτήτων των βιολογικών, ψυχολογικών ή κοινωνικών συστημάτων». Με αντίστοιχο τρόπο ορίζει το στρες και ο Spielberger (1972. Στο Μούζουρα, 2005. Μπαρής, 2018), αναφέροντας ότι είναι «ένα δυσάρεστο συναισθηματικό επίπεδο, κατάσταση ή συνθήκη η οποία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά αισθήματα έντασης, φόβου και ανησυχίας και από δραστηριότητα ή διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος».

Επίσης, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία ορίζει το εργασιακό στρες ως συναισθηματικές και ψυχολογικές αντιδράσεις σε δυσάρεστες καταστάσεις στον επαγγελματικό χώρο, που πιστεύει ότι δε μπορεί να ελέγξει (Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015. Hartney, 2008. Στο Αλβανού, 2014. Κεραμίδα, 2004. Στο Μπαρής, 2018.). Παράλληλα, η Selye (1974. Στο Alizadegani, Zaini, & Delavari, 2014. Καλαθά, 2018) ορίζει το στρες ως την αντίδραση του οργανισμού στην προσπάθεια προσαρμογής του προς κάθε αλλαγή που συμβαίνει στο εσωτερικό ή εξωτερικό περιβάλλον».

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος αναφέρεται ως επαγγελματικό άγχος (Κάντας, 1999. Στο Αδαμίδου, 2015), ενώ στην ξενόγλωσση ως επαγγελματικό στρες, περιλαμβάνοντας τόσο τους συγκεκριμένους εργασιακούς παράγοντες που συμβάλουν σε αυτό, όσο και τις ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές αντιδράσεις του ατόμου.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί και ο ορισμός «στρες εκπαιδευτικού» που πρωτοεμφανίστηκε από τους Kyriakoy & Sutcliffe, κι από τότε χρησιμοποιείται συχνά.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σύμφωνα με τον Κυριακού (2001. Στο Μπαρής, 2018), το στρες του εκπαιδευτικού είναι η εμπειρία του να βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ένταση, αγωνία, ματαίωση, θυμό, αγανάκτηση, ή κατάθλιψη, και συνοδεύεται από πιθανές φυσιολογικές συνέπειες, ως επακόλουθο των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού, σχετικά με τον εργασιακό του ρόλο. Με άλλα λόγια, στρες εκπαιδευτικού είναι το πως αντιλαμβάνεται τον βαθμό που απειλείται από τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

#### **4.2: Βασικές θεωρίες του στρες και του επαγγελματικού στρες**

Ανά τα χρόνια, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες γύρω από το στρες και το εργασιακό στρες, οι βασικότερες από τις οποίες θα αναφερθούν παρακάτω.

##### **4.2.1: Κυβερνητική θεωρία του Cannon (1914)**

Η κυβερνητική θεωρία βασίζεται στην ιδέα ότι τα συστήματα, και άρα στην περίπτωση του στρες τα άτομα, επιδιώκουν συνεχώς να βρίσκονται σε μια κατάσταση ισορροπίας, ενώ είναι διατεθειμένα να αποκαταστήσουν αυτή την ισορροπία όταν μια εξωτερική δύναμη επιχειρήσει να τη διαταράξει. Αυτή η ιδέα απεικονίζεται στην εργασία του Cannon (1914), που αναφέρεται στις φυσιολογικές αντιδράσεις του ατόμου σε μια απειλή. Αυτή η απειλή είναι που θεωρείται ως παράγοντας που προκαλεί στρες, μετά από την αξιολόγηση της από το άτομο (Γαλανάκης, 2009γ).

##### **4.2.2. Θεωρία Άτομο-Περιβάλλον των Lewin (1935) και Murray (1938)**

Ο Lewin (1935. Στο Γαλανάκης, 2009γ) αναφέρθηκε πρώτος στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον ως τον παράγοντα για να κατανοηθούν οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές αντιδράσεις του ατόμου. Διατύπωσε την θεωρία ότι η σωστή προσαρμογή του ατόμου και του περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική και ισορροπημένη λειτουργικότητα του ατόμου. Έτσι, το στρες και οι παράγοντες που το προκαλούν σχετίζονται με την μη σωστή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (Edwards, 1998. Στο Γαλανάκης, 2009γ).

Η θεωρία αυτή χαρακτηρίζεται από δύο σημεία:

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

1. Το πρώτο σχετίζεται με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος από το άτομο, για παράδειγμα τα καθήκοντα και οι κανόνες, και
2. Το δεύτερο σχετίζεται με τις ανάγκες του κάθε ατόμου, και την ικανότητα του περιβάλλοντος να τις ικανοποιήσει, με τη μορφή διαφόρων αμοιβών και ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.

#### **4.2.3. Θεωρία ελέγχου του Spector (1998)**

Η θεωρία αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι ο βαθμός στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι έχει τον έλεγχο στις μεταβλητές που του προκαλούν στρες, επηρεάζει την πιθανότητα βίωσης ή μη στρες. Στη θεωρία αυτή το άτομο ερμηνεύει τους διάφορους στρεσογόνους παράγοντες, συνδέοντας τα με το αν το ίδιο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να τους ελέγξει (Γαλανάκης, 2009γ).

#### **4.2.4. Θεωρία περί προσπάθειας- ανταμοιβής του Siergist (2009)**

Η θεωρία βασίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας, δηλαδή, για παράδειγμα όταν η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλεται από το άτομο συνοδεύεται από χαμηλή ανταμοιβή προκαλείται στρες, με αυξημένες τις πιθανότητες εμφάνισης καρδιαγγειακών νοσημάτων (Γαλανάκης, 2009γ).

#### **4.2.5: Βασικά μοντέλα του εργασιακού στρες**

Εκτός από τις θεωρίες σε σχέση με το επαγγελματικό στρες, έχουν προταθεί από τους ερευνητές και διάφορα μοντέλα επαγγελματικού στρες προκειμένου να εξεταστεί λεπτομερώς η επίδραση των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου στους εκπαιδευτικούς, στη συγκεκριμένη περίπτωση. Στόχος όλων των μοντέλων είναι να προσδιορίσουν την επίδραση της εργασίας στην ψυχική υγεία και να λειτουργήσουν ως εργαλεία μέτρησης της αλληλεπίδρασης στον εργασιακό χώρο.

Με βάση τα παραπάνω έχουν διαμορφωθεί τα εξής μοντέλα επαγγελματικού στρες (Αλβανού, 2014. Μπαρής, 2018. Γαλανάκης, 2009γ):

- Μοντέλο χαρακτηριστικών εργασίας (Hackman & Oldham, 1976),
- Οργανωτικό μοντέλο στρες του Michigan (Carplan κ.ά., 1975),



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Μοντέλο επαγγελματικής έντασης (Karasek, 1979),
- Το μοντέλο της Διαδικασίας,
- Το μοντέλο Επικέντρωσης στο Συναίσθημα (Ζουγανέλη, 2016),
- Το Εννοιολογικό μοντέλο (Beehr & Newman, 1978),
- Το μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων και ελέγχου,
- Το αντιληπτικό μοντέλο του εργασιακού στρες,
- Το μοντέλο της ανάρρωσης,
- Το μοντέλο της υποκειμενικής εσωτερικής γνωστικής διεργασίας, και
- Το μοντέλο διαχείρισης πόρων.

#### 4.3: Είδη επαγγελματικού στρες

Το επαγγελματικό στρες, σύμφωνα με τον Seyle (1987. Pereira, Gonçaves, & Assis, 2021), διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες:

1. Το καλό στρες (eustress), δηλαδή το διαχειρίσιμο στρες, το οποίο προκαλεί το άτομο να αντιμετωπίσει τον στρεσογόνο παράγοντα, βελτιώνοντας την απόδοσή του, και
2. Το κακό στρες (distress), το οποίο οδηγεί το άτομο να πιστεύει ότι απειλείται και δε μπορεί να διαχειριστεί αυτό που του συμβαίνει, εμποδίζοντας το να πετύχει τους στόχους του.

#### 4.4: Πηγές επαγγελματικού στρες στην Προσχολική Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Με βάση τις θεωρίες του εργασιακού στρες προκύπτουν και τα αίτια, τα οποία σχετίζονται με διάφορους τομείς της σχολικής ζωής, και κατά κύριο λόγο είναι ενδογενείς παράγοντες (Σαργιώτη, 2019). Γενικότερα, ο προσδιορισμός των πηγών του επαγγελματικού στρες στους νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής έχει μεγάλη σημασία, καθώς η προσαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των θετικών συναισθημάτων και στη μείωση του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης τους (Αλβανού, 2014). Οι

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

κυριότερες πηγές πρόκλησης επαγγελματικού στρες σχετίζονται με πολλούς ενδογενείς, και κάποιους εξωγενείς παράγοντες και θα αναφερθούν παρακάτω (Klassen, & Chiu, 2010. Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011. Masari, Muntele & Curelaru, 2013. Viseu, De Jesus, Rus, & Canavarró, 2016. Richardson, & Watt, 2018. Κοντέλλη, 2008. Γεμέλου, 2010. Βασιλάκη, 2012. Αλβανού, 2014. Κίμογλου, 2019. Σαργιώτη, 2019. Τσιάτση, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Σε γενικές γραμμές, οι Antoniou, Polychroni, & Vlachakis (2006. Αλβανού, 2014. Μπαρής, 2018) κατατάσσουν τους παράγοντες που προκαλούν το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες:

1. οι παράγοντες που αφορούν άμεσα τη φύση του επαγγέλματος της διδασκαλίας και μπορεί να είναι τα προβλήματα πειθαρχίας, η ετερογένεια της τάξης και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας,
2. οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ηλικία και το φύλο και
3. οι διοικητικοί παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου.

Αρχικά, μεγάλη επίδραση στην εμφάνιση επαγγελματικού στρες διαδραματίζει το ίδιο το περιβάλλον εργασίας, στο οποίο ενδέχεται να περιλαμβάνονται κίνδυνοι για την υγεία και την ασφάλεια του ατόμου. Παράλληλα, σημαντική είναι και η έλλειψη ευκαιριών προαγωγής και υποστηρικτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να ενισχύεται το στρες τους στην εργασία. Αντίστοιχα, και οι αποδοχές σε συνδυασμό με την επαγγελματική σταθερότητα επηρεάζουν την ψυχοσύνθεσή τους (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006. Eres & Atanasoska, 2011. Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015. Piko, & Mihálka, 2017. Richardson, & Watt, 2018. Αλβανού, 2014. Καλαθά, 2018. Μπαρής, 2018).

Επίσης, πηγή εμφάνισης επαγγελματικού στρες αποτελούν και η φύση, οι προκλήσεις, οι απαιτήσεις και οι ευθύνες του επαγγέλματος. Γεγονός είναι ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πιο στρεσογόνα και με πολλές δυσκολίες που προκαλούν στρες και τελικά εξουθένωση, όπως το υψηλό φόρτο εργασίας, η ένταση και οι χρονικοί περιορισμοί, το εκτεταμένο πρόγραμμα, καθώς και η ασάφεια του ρόλου των ειδικών νηπιαγωγών (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006. Eres & Atanasoska, 2011. Masari, Muntele & Curelaru, 2013. Hall-Kenyon, Bullough, MacKay, & Marshall, 2014.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015. Abós, Sevil, Martín-Albo, Aibar, & García-González, 2018. Αλβανού, 2014. Μπαρής, 2018).

Επιπλέον, καταλυτικό ρόλο στην εμφάνιση επαγγελματικού στρες αποτελούν οι σχέσεις με τους γονείς, τους διευθυντές και το προσωπικό του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται θετική ενίσχυση, σωστή εποπτεία, και στήριξη από τους υπολοίπους για να επιτελέσουν σωστά και αποτελεσματικά το έργο τους, χωρίς την ύπαρξη πίεσης, αρνητικής κριτικής και υπερβολικών προσδοκιών, που προκαλούν στρες και απογοήτευση, και άρα και συναισθήματα ανικανότητας (Abós, Sevil, Martín-Albo, Aibar, & García-González, 2018. Richardson, & Watt, 2018. Καλαθά, 2018. Μπαρής, 2018. Κίμογλου, 2019. Ιωαννίδου, 2020).

Παράλληλα, και τα προσωπικά, δημογραφικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση ή μη στρες. Για παράδειγμα τα κίνητρα, η αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση και η επαγγελματική θέση, η προσωπικότητα και ο τρόπος ζωής, οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς και η αντίληψη ότι υπάρχει υπευθυνότητα και ικανότητα ανταπόκρισης στην εργασία και στην πίεση και η αντίληψη επαρκούς ή ανεπαρκούς επιμόρφωσης επηρεάζουν σημαντικά την ψυχολογική σταθερότητα του εκπαιδευτικού (Καλαθά, 2018. Christopoulou, Sarris, Zaragas, Zakoroulou, & Giannouli, 2020. Μπαρής, 2018. Eres & Atanasoska, 2011. Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2020).

Καθώς στο ειδικό νηπιαγωγείο υπάρχουν αρκετές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεγάλο παράγοντα επαγγελματικού στρες αποτελούν οι σχέσεις, οι επιδόσεις και η συμπεριφορά των μαθητών, καθώς οι ειδικοί νηπιαγωγοί θεωρούνται υπεύθυνοι για αυτούς τους μαθητές, και όσο χαμηλότερη ανάπτυξη έχουν τόσο μεγαλύτερο στρες και απογοήτευση δημιουργείται στους ίδιους, και συνεπώς δεν διδάσκονται αποτελεσματικά οι μαθητές, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο (Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015. Lambert, Boyle, Fitchett, & McCarthy, 2019). Επίσης, παράγοντας στρες σε αυτή την περίπτωση ενδεχομένως αποτελεί και η διαφοροποιημένη μάθηση, καθώς οι μαθητές με αναπηρίες έχουν διαφορετικές ανάγκες, που ορισμένοι φοβούνται ότι δε θα μπορούν να ανταπεξέλθουν (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006, Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015). Τέλος, πηγή επαγγελματικού στρες αποτελεί και ο διαρκής κοινωνικός έλεγχος, και η ελλιπής κοινωνική στήριξη που μπορεί να λαμβάνουν από το περιβάλλον

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

(Abós, Sevil, Martín-Albo, Aibar, & García-González, 2018. Αλβανού, 2014. Τσιάτση, 2019. Καλαθά, 2018. Μπαρής, 2018).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικού στρες στους ειδικούς νηπιαγωγούς δεν επιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε όλους. Γι' αυτό και συχνά οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας σχετίζεται με τον τύπο της προσωπικότητας του ατόμου. Οι προσωπικότητες τύπου Α και τύπου Β προσδιορίστηκαν από τους Friedman & Rosenman (1974. Στο Αδαμίδου, 2015). Ο τύπος Α περιγράφηκε ως ανυπόμονος, φιλόδοξος, με κίνητρα, εργατικός και ανταγωνιστικός, με επιθυμία για επιτυχία, και ενασχόληση με πολλά πράγματα, οπότε έρευνες τον έχουν συσχετίσει με το στρες. Αντίθετα, ο τύπος Β είναι πιο χαλαρός, δε νιώθει την πίεση του χρόνου, δεν εκνευρίζεται και εργάζεται με το δικό του προσωπικό ρυθμό, είναι εξίσου φιλόδοξος, εργατικός και με κίνητρα, αλλά χωρίς την έντονη ανταγωνιστικότητα και οργή του τύπου Α.

#### 4.5: Συμπτώματα - συνέπειες του επαγγελματικού στρες

Το επαγγελματικό στρες, όπως και η επαγγελματική εξουθένωση την οποία θα αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, έχουν συνδεθεί με διάφορα προβλήματα υγείας στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την χαμηλή ποιότητα στη διδασκαλία και επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών (Masari, Muntele, Curelaru, 2013. Antoniou, Polychroni, & Walters, 2015). Αντίστοιχα, τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συνδέονται με επαγγελματική εξουθένωση και συχνά με την αποχώρηση ή μετακίνηση τους σε γενικά σχολεία (Eres & Atanasoska, 2011. Αλβανού, 2014). Οι ειδικοί λένε ότι αυτή η κατάσταση επηρεάζει την πνευματική, συναισθηματική και σωματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Masari, Muntele & Curelaru, 2013). Παρακάτω θα αναφερθούν πολλά συμπτώματα των εκπαιδευτικών, που έχει αποδειχθεί ότι σχετίζονται με το επαγγελματικό στρες. Οι συνέπειες τους επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς θεωρείται ότι είναι σωματικής, πνευματικής-γνωστικής, συναισθηματικής, και συμπεριφορικής φύσεως, και διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Pereira, Gonçaves, & Assis, 2021).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

#### **4.5.1: Σωματικά συμπτώματα**

Από το 1970 και μετά, έχουν βρεθεί έρευνες που έχουν συμπεράνει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του στρες και προβλημάτων υγείας, όπως καρδιαγγειακές παθήσεις και υπέρταση (Αλβανού, 2014). Καθώς τονίζεται ότι όλα τα κύτταρα του οργανισμού επηρεάζονται από το στρες, είναι αναμενόμενο ότι θα δημιουργηθούν διάφορα σωματικά συμπτώματα. Ο Sarafino (1990), αναφέρει πως η σχέση μεταξύ στρες και ασθένειας μπορεί να αναπτυχθεί και άμεσα ως αποτέλεσμα αλλαγών που το στρες προκαλεί στη λειτουργία του οργανισμού, αλλά και έμμεσα επηρεάζοντας τις ανθρώπινες συνήθειες και συμπεριφορές, όπως τη διατροφή και τον ύπνο. Για παράδειγμα, η αϋπνία, το τρέμουλο, η αίσθηση μειωμένης ενέργειας, η απώλεια μαλλιών, η αύξηση βάρους, η ταχυπαλμία και η ζαλάδα είναι μερικά μόνο από τα φυσικά συμπτώματα του στρες. Επίσης, στα σωματικά συμπτώματα συγκαταλέγονται και η αυξημένη μυϊκή ένταση, οι αλλαγές στην αναπνοή, η υψηλή αρτηριακή πίεση, η εφίδρωση, οι δυσκολίες στην πεπτική λειτουργία, η κοφτή αναπνοή, η ταχυκαρδία, ο ιδρώτας κ.ά. (Antonίου, Polychroni, & Vlachakis, 2006. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2020. Καλαθά, 2018. Μπαρής, 2018).

Γενικότερα, μεταξύ των σωματικών συμπτωμάτων μπορεί να είναι οι πονοκέφαλοι, η υπέρταση, ο πόνος στο στήθος, και οι κοιλιακοί πόνοι. Επίσης, σε πολλούς δασκάλους έχουν εντοπιστεί νευρωτικά συμπτώματα παρόμοια με αυτά των βετεράνων πολέμου (Bloch, 1978. Στο Masari, Muntele & Curelaru, 2013).

#### **4.5.2: Πνευματικά-γνωστικά συμπτώματα**

Το στρες επηρεάζει τη δημιουργικότητα και τον τρόπο σκέψης του ατόμου εκείνη τη στιγμή. Κάτω από τις συνθήκες επίδρασης του, πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, να μάθουν καινούργια πράγματα γύρω από το αντικείμενο τους, ακόμη και να λάβουν αποφάσεις γύρω από την εργασία τους. Όταν είναι πιεσμένοι και κουρασμένοι αντιλαμβάνονται μόνο τις προφανείς λύσεις και συσχετίσεις μεταξύ των ιδεών, ενώ όταν βρίσκονται σε μια ήρεμη και θετική συναισθηματική κατάσταση, η ικανότητα εύρεσης πιο πρωτότυπων ιδεών αυξάνεται.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

#### **4.5.3: Συναισθηματικές εκδηλώσεις – Ψυχολογικές αλλαγές**

Σε σχέση με τις ψυχολογικές αλλαγές και τις συναισθηματικές εκδηλώσεις του ατόμου που έχει καταληφθεί από στρες, συνήθως το άτομο αντιδρά έντονα, είναι πιο ευέξαπτο και εκνευρισμένο. Σ' αυτό συμβάλλουν οι σκέψεις και οι καταστάσεις που βιώνει, οι οποίες τον κάνουν να μην μπορεί να ηρεμήσει και να ξεσπά το στρες του στην καθημερινότητα και στον κοινωνικό του περίγυρο. Οι συνεχόμενες αρνητικές σκέψεις και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει εκείνη την στιγμή συσσωρεύονται λόγω του στρες, με αποτέλεσμα το άτομο να νιώθει απελπισμένο, ανήμπορο να αντιδράσει, γεμάτο ανησυχία και ευάλωτο μπροστά στην κατάσταση που το στρεσάρει, πιστεύοντας ότι δε θα τα καταφέρει να ανταπεξέλθει (Eres & Atanasoska, 2011. Καλαθά, 2018. Μπαρής, 2018).

#### **4.5.4: Συμπεριφορικά συμπτώματα**

Σχετικά με τις συμπεριφορικές αλλαγές, υπάρχουν δύο ειδών συμπεριφορές που μπορεί να ακολουθήσει κάποιος όταν βρίσκεται υπό την επίδραση του στρες σε μία κατάσταση: Αυτή της φυγής ή της μάχης. Μπορεί δηλαδή ή να αποφύγει να αντιμετωπίσει την κατάσταση και να συνεχίζει να αγχώνεται, ή να προσπαθήσει να βρει λύσεις και να αντιμετωπίσει αυτό που του συμβαίνει (Καλαθά, 2018). Συνήθως, το άτομο στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται ακόμη πιο νευρικό, ανήσυχο και βιαστικό, αποφεύγοντας την κατάσταση που το στρεσάρει, κι έτσι εντείνει το πρόβλημα αλλά μειώνει παράλληλα και την αυτοπεποίθησή του. Επίσης, όταν το άτομο εκτίθεται παρατεταμένα σε παράγοντες που του προκαλούν στρες, τότε αντιδρά με πράξεις που βλάπτουν την υγεία του και κάνει λάθη που είναι επικίνδυνα, όπως η αυξημένη κατανάλωση ουσιών, η αποφυγή της εργασίας ή οι απουσίες και η επιθετικότητα προς τους συναδέλφους (Αλβανού, 2014. Μπαρής, 2018).

Τέλος, η αυτοεκτίμηση έχει συστηματικά βρεθεί να σχετίζεται με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να είναι πιο ευάλωτοι στο στρες από τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να διαχειρίζονται τα στρεσογόνα γεγονότα με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Συμπερασματικά, οι Fontana, & Abouserie (1993. Αδαμίδου, 2015) δίνουν μία πολύ παραστατική περιγραφή των συμπτωμάτων του επαγγελματικού στρες αναφέροντας ότι:

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

«όποιος βρίσκεται στο χώρο των κοινωνικών επαγγελμάτων, γνωρίζει είτε από δική του άμεση εμπειρία, είτε βλέποντας τους συναδέλφους του, ότι το στρες μπορεί να έχει πολύ σοβαρές συνέπειες. Μπορεί να εξελιχθεί σε έναν καθημερινό εφιάλτη, με το άτομο να νιώθει ότι τρέχει ολοένα και πιο γρήγορα χωρίς να πηγαίνει πουθενά, να αισθάνεται ανήμπορο να πει «όχι» σε οποιαδήποτε απαίτηση στη δουλειά του χωρίς παράλληλα να μπορεί να δουλέψει παραγωγικά πάνω σε τίποτα».

#### 4.6: Στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού στρες

Όπως είδαμε, το επαγγελματικό στρες μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις. Για αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό να τηρούνται οι διάφορες στρατηγικές για την καλύτερη αντιμετώπιση του. Συγκεκριμένα, αρκετά σημαντική είναι η κοινωνική στήριξη των ειδικών νηπιαγωγών από το περιβάλλον, με τη μορφή οργανικής, άμεσης, συναισθηματικής, ενημερωτικής και αξιολογικής βοήθειας (Hamama, Ronen, Shachar, & Rosenbaum, 2013. Αλβανού, 2014). Επίσης, σημαντικές είναι οι πεποιθήσεις, και οι γενικότερες στάσεις των ατόμων, δείχνοντας επιμονή, αποφασιστικότητα, επικέντρωση και θετική στάση σε ό,τι έχουν να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους. Επιπλέον, μεγάλο ρόλο διαδραματίζουν οι υγιείς εργασιακές και συνεργατικές σχέσεις, καθώς και οι καλύτερες εργασιακές συνθήκες (Μπαρής, 2018).

Παράλληλα, στην αντιμετώπιση του επαγγελματικού στρες βοηθάει η διάθεση του ατόμου για δια βίου εκπαίδευση, έτσι ώστε να αισθάνεται πάντα επαρκής στα καθήκοντα του και ενημερωμένος για όποιες αλλαγές σε αυτά. Τέλος, το άτομο μπορεί να καταφεύγει στη συμβουλευτική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να παρέχεται σε κάθε σχολείο, ή ακόμη και σε διάφορες τεχνικές χαλάρωσης, γνωστικής αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων, αυτοβοήθειας και εκπαίδευσης για την απόκτηση τόσο κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και δεξιοτήτων αυτοπεποίθησης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης (Αλβανού, 2014. Καλαθά, 2018). Παράλληλα, θα πρέπει να βρίσκουν χρόνο για τον εαυτό τους, ώστε να αντιμετωπίζουν το στρες με κάποια δραστηριότητα που τους χαλαρώνει (Μπαρής, 2018).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Γενικότερα, το στρες θεωρείται ότι υποβάλει κατά κάποιο τρόπο σε δοκιμασία τις ικανότητες του ατόμου. Στην ουσία ελέγχει το αν το άτομο μπορεί να ξεπεράσει ή όχι τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν. Μερικές φορές οι απαιτήσεις ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνατότητες του ανθρώπου έστω κι αν αυτές ποικίλουν από άτομο σε άτομο, και τότε είναι που δημιουργούνται προβλήματα (Αδαμίδου, 2015). Επίσης, το επαγγελματικό στρες των ειδικών νηπιαγωγών αποτελεί ένα ζήτημα μεγάλης σημασίας και μπορεί να αντιμετωπιστεί με κατάλληλες στρατηγικές και μηχανισμούς, λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον και τις απαιτήσεις που προκύπτουν από αυτό, καθώς και τις προσωπικές αντιδράσεις και δυνατότητες του ίδιου του ατόμου (Αλβανού, 2014).

## **Κεφάλαιο 5: Επαγγελματική Εξουθένωση (Burn-Out)**

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο των ημερών. Είναι ένα σύνδρομο που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, το οποίο είναι επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού στρες και της πίεσης που βιώνουν τα άτομα, οδηγώντας πολλούς ανθρώπους να πάσχουν από αυτό τα τελευταία χρόνια, με αρνητικές συνέπειες σε διάφορους τομείς της ζωής (Bayani, Baghery, & Bayani, 2020. Τσιάτση, 2019). Για το λόγο αυτό έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, προσπαθώντας να την ερμηνεύσουν αναπτύσσοντας διάφορα θεωρητικά μοντέλα, που βασίζονται στην αλληλεπίδραση προσωπικότητας και περιβάλλοντος. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να πλήξει όλες τις ομάδες των ανθρώπων, οι οποίοι για διάφορους λόγους, όπως το εργασιακό στρες, τα μειωμένα κίνητρα, την αφοσίωση στην εργασία, και την χαμηλή ικανοποίηση από αυτή, οδηγούνται να εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους (ΟΟΣΑ, 2005. Στο Richardson, & Watt, 2018).

### **5.1: Ιστορική Ανασκόπηση και Εννοιολογική Προσέγγιση**

Ιστορικά, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» ή αλλιώς «burn-out», που στα ελληνικά μεταφράζεται ως «σβήσιμο / κάψιμο», παραπέμπει στην διαρκή ανάλωση, μέχρι του



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

σημείου της «αυτοακύρωσης» (Maslach & Jackson, 1984. Στο Τσιάτση, 2019). Προέρχεται από την αθλητική αργκό της δεκαετίας του 1930 στην Αμερική, όπου χρησιμοποιούνταν για τους αθλητές που δεν μπορούσαν να προσφέρουν άλλο σε αγωνιστικό επίπεδο. Τη δεκαετία του 1960, ο ίδιος όρος αναφερόταν στα αποτελέσματα της μακροχρόνιας χρήσης ναρκωτικών ουσιών (Farber, 1991. Στο Τσιάτση, 2019). Αργότερα, ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μία κατάσταση εξάντλησης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο εργασιακό τους περιβάλλον (Freudenberger, 1974. Στο Τσιάτση, 2019).

Τα πρώτα άρθρα για την επαγγελματική εξουθένωση (burn-out) γράφτηκαν από τον ψυχίατρο Freudenberger (1975. Στο Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001. Αλβανού, 2014), και από την κοινωνική ψυχολόγο Maslach (1976. Στο Maslach κ.ά., 2001. Αλβανού, 2014). Σύμφωνα με τον Freudenberger (1974. Στο Αλβανού, 2014. Τσιάτση, 2019), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως η αποτυχία, η κόπωση, η εξάντληση ή η φθορά ενός ατόμου που προκαλείται από τις υπερβολικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος, κατατάσσοντας την στα κοινωνικά προβλήματα (Bayani, Bagheri, & Bayani, 2013). Λίγο αργότερα, οι Maslach & Jackson (1981. Αλβανού, 2014) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού, το οποίο παρατηρείται κυρίως σε άτομα που η εργασία τους περιλαμβάνει τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους (Gabassi, Cervai, Rozbowski, Semerano & Gregori, 2002. Pines, 1986. Στο Τσιάτση, 2019).

Γενικότερα, η επαγγελματική εξουθένωση ως φαινόμενο αποτελεί ένα ευρύτατα διαδεδομένο αντικείμενο έρευνας, που οι ειδικοί το έχουν προσεγγίσει διεπιστημονικά (Bayani, Bagheri, & Bayani, 2013). Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός του συνδρόμου που να τον αποδέχονται όλοι. Ο ευρύτερα αποδεκτός όρος είναι αυτός της Maslach (2000) σύμφωνα με τον οποίο, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως ένα σύνδρομο ψυχικής, σωματικής και πνευματικής κόπωσης, που αποτελεί την αντίδραση του εργαζόμενου στο χρόνιο στρες, και χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις, οι οποίες συνυπάρχουν και διαγράφουν μία εξελικτική και μακροχρόνια πορεία (Maslach & Jackson, 1981. Maslach, 1982. Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001. Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011. Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, & Fahlman, 2015. Bayani, Bagheri, & Bayani, 2013, 2020. Pereira, Gonçalves, & Assis, 2021. Αλβανού, 2014. Τσιάτση, 2019. Βασιλάκη, 2012. Σταθοπούλου & Βλαχάκη, 2020):

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

1. τη συναισθηματική εξάντληση, η οποία σχετίζεται με ψυχική και σωματική κόπωση, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης, πιστεύοντας οι εκπαιδευτικοί ότι δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι περισσότερο στους μαθητές τους,
2. την αποπροσωποποίηση, δηλαδή την απομάκρυνση, τη δημιουργία απόστασης και την αποξένωση του ατόμου από τους υπολοίπους, ενώ οι σχέσεις με αυτούς είναι απρόσωπες, με κυρίαρχα στοιχεία τον κυνισμό και την επιθετικότητα, δείχνοντας αρνητική στάση ακόμα και προς τους μαθητές, και
3. τη μειωμένη προσωπική επίτευξη, δηλαδή την αναποτελεσματικότητα, και τη έλλειψη πρωτοβουλιών και προσπάθειας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Το άτομο νιώθει απογοητευμένο και δυστυχημένο, χωρίς αυτοσεβασμό, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση στην εργασία του, οδηγώντας το να την εγκαταλείψει, αφού αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει.

Σε μια μεταγενέστερη έρευνα των Rogers κ.ά. (1988. Στο Τσιάτση, 2019), ο Cherniss περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως την «αρρώστια των υπερ-αφοσιωμένων». Ο Friedman (2000. Τσιάτση, 2019) περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία, κατά την οποία δημιουργείται χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας τους και την πραγματική αποτελεσματικότητά τους στην πράξη. Με άλλα λόγια, πιστεύεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στην ανισορροπία μεταξύ των δυνατοτήτων, των αξιών, των προσδοκιών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος (Brezniak & Ben-Yair, 1989. Στο Τσιάτση, 2019). Αποτέλεσμα αυτού, είναι η «προοδευτική απώλεια του ιδεαλισμού, της ενέργειας και του σκοπού, η οποία βιώνεται από ανθρώπους που εργάζονται σε επαγγέλματα προσφοράς, ως αποτέλεσμα της εργασίας τους» (Edelwich & Brodsky 1980, 47. Στο Τσιάτση, 2019).

Κατά τον Payne (1982. Στο Τσιάτση, 2019), η επαγγελματική εξουθένωση είναι έννοια ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος και επαγγελματικό στρες. Ωστόσο, οι δύο αυτές έννοιες δεν πρέπει να ταυτίζονται. Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται ότι προκαλείται από υψηλή προσπάθεια, με αφιέρωση χρόνου και συναισθημάτων, και τελικά χαμηλή ικανοποίηση, δηλαδή αρνητικά αποτελέσματα, σε συνδυασμό με πιεστικές εργασιακές συνθήκες και υψηλές απαιτήσεις. Η μόνη συνάφεια των δύο όρων, έγκειται στο

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι η συνέπεια του παρατεταμένου εργασιακού άγχους ή στρες (Piko, & Mihálka, 2017. Ross & Altmaier, 1994. Στο Τσιάτση, 2019).

Οι Potter & Wetherell (1987. Στο Τσιάτση, 2019), υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται για μια διαταραχή του ενδιαφέροντος για εργασία, που καταλήγει σε μια εξελισσόμενη αδυναμία για κινητοποίηση των δυνάμεων και των ικανοτήτων του ατόμου. Επομένως, σύμφωνα με τους Maslach & Leiter (1997, 24. Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, & Fahlman, 2015) η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται καθώς «η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η συμμετοχή σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα γίνεται αναποτελεσματικότητα».

Τέλος, ο Farber (1983. Στο Τσιάτση, 2019) έδωσε μια άλλη εκδοχή της δημιουργίας του συνδρόμου, θεωρώντας ότι κάποια άτομα, επειδή επενδύουν πολλά στην εργασία τους περιμένουν και πολλά ως αντάλλαγμα, με αποκορύφωμα την προσωπική καταξίωση. Όταν όμως δεν τα καταφέρνουν, αναπτύσσουν το σύνδρομο.

Σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ο Hendrickson (1979. Στο Βασιλάκη, 2012), ανέφερε ότι είναι το σύνδρομο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στους αγχογόνους παράγοντες και αφορά τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα αίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» συναντάται επίσης και ως πρόβλημα υγείας, το οποίο μεγαλώνει σταδιακά στον κάθε εκπαιδευτικό, και σε ορισμένες περιπτώσεις, απειλεί σε ανησυχητικό βαθμό το εκπαιδευτικό τους έργο (Bayani, Baghery, & Bayani, 2020. Τσιπλητάρης, 2002. Στο Τσιάτση, 2019). Επίσης, μία ιδιαίτερη πτυχή του προβλήματος που διερευνάται, είναι η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ειδικών παιδαγωγών. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξουθένωση στους εργαζόμενους στην ειδική αγωγή, πηγάζει τόσο από τα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, που παρατηρούνται στους ειδικούς παιδαγωγούς (Billingsley, 1993. Singer, 1993. Fore, Martin, & Bender, 2002. Στο Τσιάτση, 2019), όσο και από το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση τους αντανακλά σε έναν ευαίσθητο πληθυσμό που απαρτίζεται από μαθητές με ποικίλες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με άμεσες επιπτώσεις στην αναπτυξιακή τους πορεία (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014. Τσιάτση, 2019).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## 5.2: Βασικές θεωρίες επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι ερευνητές ανέπτυξαν διάφορες θεωρίες για να ερμηνεύσουν το σύνδρομο, γνωστές και ως μοντέλα. Για κάποιους από αυτούς, το μεγαλύτερο ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζει η προσωπικότητα του ατόμου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, ενώ για κάποιους άλλους, τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (Τικταπανίδου, 2002. Στο Τσιάτση, 2019). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την άποψη ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης αντικειμενικών παραγόντων του εργασιακού περιβάλλοντος και προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου (Τσιάτση, 2019). Τα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

1. τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα, και
2. τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα.

### 5.2.1: Ατομικά Θεωρητικά Μοντέλα

Με βάση τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα, η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται όταν τα κίνητρα, οι στόχοι, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες του ατόμου δεν ικανοποιούνται από την εργασία. Η επαγγελματική, δηλαδή, εξουθένωση είναι ένας τρόπος αντίδρασης του ατόμου στις αντίξοες συνθήκες της καθημερινότητας, ενώ καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου έχουν οι ενδογενείς παράγοντες. Τα ατομικά θεωρητικά μοντέλα δε λαμβάνουν καθόλου υπόψη τα χαρακτηριστικά της εργασιακής δομής, ούτε και τον ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου στο χώρο της εργασίας, αλλά μόνο το ίδιο το άτομο. Αντιπροσωπευτικά ατομικά μοντέλα είναι: το μοντέλο του Meier (1983, 1984) και της Pines (1986, 1993. Στο Τσιάτση, 2019).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Pines κ.ά. (1986, 1993. Στο Τσιάτση, 2019), η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης δε συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με το εργασιακό περιβάλλον, αλλά είναι το άμεσο επακόλουθο της απογοήτευσης που εισπράττει το άτομο όταν διαπιστώνει ότι το επάγγελμά του, στο οποίο επένδυε συναισθήματα και χρόνο, δε δίνει πλέον νόημα στη ζωή του.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

### 5.2.2: Δυναμικά Θεωρητικά Μοντέλα

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα δυναμικά θεωρητικά μοντέλα, που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται από την αλληλεπίδραση ατόμου-εργασιακού περιβάλλοντος, από την αλληλεπίδραση, δηλαδή, ατομικών χαρακτηριστικών, και εργασιακών συνθηκών. Αντιπροσωπευτικά μοντέλα είναι το μοντέλο της έλλειψης ανταπόδοσης των Buunk & Schaufeli (1993. Στο Τσιάτση, 2019), τα μοντέλα των τριών διαστάσεων της Maslach (Maslach & Jackson, 1981. Τσιάτση, 2019), του Leiter (1991. Στο Τσιάτση, 2019), του Harrison (1978, 1985. Στο Τσιάτση, 2019) και του Cherniss (1980. Στο Τσιάτση, 2019).

Για παράδειγμα, το μοντέλο του Cherniss (1980. Τσιάτση, 2019), ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας το άτομο αλλάζει στάση και συμπεριφορά όταν διαπιστώσει ότι τα ιδανικά και οι στόχοι του έρχονται σε αντίθεση με την εργασιακή πραγματικότητα. Το χάσμα που προκύπτει δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στον ίδιο, συντελεί στο να χάσει τον ζήλο και τον ενθουσιασμό για τη δουλειά του και, σταδιακά, οδηγεί στην απόσυρση του από αυτή. Επίσης, επισημαίνει διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και αποτελούν πηγή στρες για το άτομο, κάτι που προδιαθέτει την ανάπτυξη του συνδρόμου, όπως η κοινωνική απομόνωση, η μη υλοποίηση των στόχων κ.ά. (Τσιάτση, 2019). Να σημειωθεί ότι σημαντικό είναι και το «Μοντέλο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach & Jackson, 1981. Maslach κ.ά., 1996), το οποίο επικεντρώθηκε στα επαγγέλματα που επιτελούν κοινωνικό έργο (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2008. Hamama, 2012).

### 5.3: Στάδια και τύποι επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980. Τσιάτση, 2019), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μια διαδικασία παρά ένα μεμονωμένο συμβάν, που περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

1. Φάση του εργασιακού στρες: Προκαλείται όταν υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους, και το άτομο διαπιστώνει ότι δε

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

γίνεται να ικανοποιηθούν τα αιτήματα του ή να υλοποιήσει τους εργασιακούς στόχους του.

2. Φάση της εξάντλησης: Η αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που επιδιώκει το άτομο και σε αυτό που πραγματικά βιώνει, δημιουργεί στρες, ανία, κόπωση, συνεχή ένταση, έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία, και τελικά πλήρη εξάντληση.
3. Φάση της αμυντικής κατάληξης: Στο τελευταίο στάδιο το άτομο αλλάζει στάση και συμπεριφορά ως άμυνα στα όσα αρνητικά βιώνει, στο πλαίσιο του εργασιακού του περιβάλλοντος, οπότε σταματάει να επενδύει συναισθηματικά σε αυτό και γίνεται ψυχρός και απαθής, ελπίζοντας ότι θα αντιστρέψει το άσχημο κλίμα.

Με άλλα λόγια, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί χρόνια διαδικασία απομυθοποίησης της εργασίας, ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία, και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια (Τσιάτση, 2019):

1. Το στάδιο του ενθουσιασμού, κατά το οποίο το άτομο εισέρχεται στο χώρο της εργασίας με ενθουσιασμό, υψηλούς στόχους και προσδοκίες.
2. Το στάδιο της αμφιβολίας και της αδράνειας, κατά το οποίο το άτομο διαπιστώνει πως η εργασία του δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις ανάγκες του. Έτσι, προσπαθεί πιο σκληρά αλλά και πάλι χωρίς αποτέλεσμα, οδηγώντας το σταδιακά προς την απομυθοποίηση της εργασίας.
3. Το στάδιο της απογοήτευσης και ματαίωσης, στο οποίο το άτομο αποθαρρύνεται και απογοητεύεται, με συνέπεια είτε να αναθεωρήσει τους στόχους και τις προσδοκίες του, είτε να απομακρυνθεί από την εργασία του, την πηγή, δηλαδή, του στρες.
4. Το στάδιο της απάθειας, στο οποίο το άτομο εργάζεται πλέον μόνο για βιοποριστικούς λόγους, επενδύοντας ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοώντας τους άλλους.

Επίσης, σύμφωνα με την Maslach (1982. Τσιάτση, 2019), το άτομο που πάσχει από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης περνά από τρία στάδια:

1. Αρχικά αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας με ψυχοσωματικά συμπτώματα.
2. Εν συνεχεία, το διακατέχουν αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα, κλείνεται στον εαυτό του και ασχολείται ελάχιστα με την εργασία.
3. Στο τελευταίο στάδιο, χάνει εντελώς τον έλεγχο της ζωής του και μισεί την εργασία του.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Πολλοί ερευνητές, όμως, υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση και ο βαθμός που θα την βιώνει το κάθε άτομο έχει σχέση με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του καθενός. Οπότε, με βάση αυτή τη διαπίστωση, ταξινόμησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε τρεις κατηγορίες. Συγκεκριμένα (Tunde, 2013):

1. Τους εκπαιδευτικούς τύπου I,
2. Τους εκπαιδευτικούς τύπου II, και
3. Τους εκπαιδευτικούς τύπου III.

Οι εκπαιδευτικοί τύπου I είναι οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί. Η ομάδα περιλαμβάνει εκείνους τους δασκάλους που ασχολούνται πιο συχνά με φύλλα εργασίας, και αντιδρούν στο στρες όχι δουλεύοντας πιο σκληρά αλλά δουλεύοντας λιγότερο σκληρά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας δεν πιστεύουν πλέον ότι οι ενέργειες τους μπορούν να επηρεάσουν τον επιδιωκόμενο στόχο, αλλά ότι ανεξάρτητα από το πόσο σκληρά εργάζονται στην τάξη, το αποτέλεσμα θα είναι απογοητευτικό. Αυτά τα άτομα είναι διατεθειμένα να παραδεχθούν ότι απέτυχαν και να κάνουν ένα βήμα πίσω αν χρειαστεί (Tunde, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί τύπου II είναι υπερβολικά αφοσιωμένοι, και βασίζονται στην υψηλή αυτοεκτίμηση τους για να πετύχουν τους στόχους τους, ρισκάροντας τα πάντα για να πετύχουν επαγγελματικά. Αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς τύπου I, τα άτομα αυτά μπορούν να θεωρηθούν και εργασιομανείς, και δεν παραδέχονται καμία αποτυχία, που θα σημαίνει ότι δεν αξίζουν και οι ίδιοι. Τότε, δουλεύουν σκληρότερα, και επενδύουν όλο και περισσότερα, μέχρι κάποια στιγμή να έρθει η εξουθένωση (Tunde, 2013).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τύπου III είναι οι υπό αμφισβήτηση εκπαιδευτικοί. Αυτή η ομάδα των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών, ουσιαστικά δεν βιώνει εργασιακό στρες, αλλά συνήθως βαριέται παρά αγχώνεται. Επίσης, συνήθως παραπονιούνται ότι οι δεξιότητες τους περνούν απαρατήρητες και ότι τα ταλέντα τους δεν αξιοποιούνται επαρκώς στα σχολεία τους (Tunde, 2013).

Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Freudenberger (1974. Στο Tunde, 2013), περισσότερο ευάλωτοι να αναπτύξουν στην πορεία επαγγελματική εξουθένωση είναι οι εκπαιδευτικοί τύπου II, δηλαδή οι αφοσιωμένοι και απορροφημένοι από την εργασία τους, εκείνοι δηλαδή που αισθάνονται τόσο μία εσωτερική πίεση να προσφέρουν όσο και μια εξωτερική να αποδώσουν. Πρόκειται για το άτομο που είναι αυταρχικό, αναλαμβάνει

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

υπερβολικά πολλή δουλειά, πιστεύει ότι κάνει τη δουλειά του καλύτερα από τους υπόλοιπους, και μόνο η εργασία του επιφέρει ικανοποίηση.

#### 5.4: Παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης

Όσον αφορά τα αίτια εμφάνισης του συνδρόμου, αυτά είναι σε γενικές γραμμές ταυτόσημα με τους παράγοντες εμφάνισης του επαγγελματικού στρες, καθώς ούτως ή άλλως η εξουθένωση είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα του χρόνιου στρες. Οι παράγοντες εμφάνισης θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στην προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αλλά και στην αλληλεπίδραση με το εργασιακό περιβάλλον. Μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις κατηγορίες (Chang, 2009. Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014): τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και τους παράγοντες συναλλαγής (Βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009)

Γενικότερα, σύμφωνα με την Maslach κ.ά. (2001), οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας κάποιων επιβαρυντικών



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

παραγόντων, που διαχωρίζονται σε δύο ομάδες: τους προγνωστικούς παράγοντες, για παράδειγμα το φόρτο εργασίας, τον έλεγχο, τη βράβευση, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τη δικαιοσύνη, τις τιμές κ.ά., και τα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η εμπειρία κ.ά. (Αντωνίου, Ριουμπρι, & Ντάλλα, 2013). Οι δύο αυτές ομάδες περιλαμβάνουν πολλούς παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης, που σχετίζονται και με το επαγγελματικό στρες, μερικοί από τους οποίους είναι οι εξής:

- Η πίεση χρόνου.
- Η ασάφεια ρόλων και του μη σαφή καθορισμού αρμοδιοτήτων.
- Η μονοτονία της εργασίας.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των παραγόντων που ενοχοποιούνται για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, είναι αυτή που προτείνει η Παππά (2006. Στο Τσιάτση, 2019), η οποία τους διακρίνει σε:

- Προσωπικούς, δηλαδή ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού,
- Διαπροσωπικούς, που σχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι, και
- Οργανωτικούς, σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου και τη στάση του διευθυντή απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι με βάση σχετικές έρευνες, παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης, εκτός από τους παραπάνω και το επαγγελματικό στρες, έχει αποδειχθεί ότι παίζει και η υψηλή μόρφωση του ατόμου, η οποία το οδηγεί να έχει υψηλές προσδοκίες και να εργάζεται πιο σκληρά, με αποτέλεσμα να μην αποδίδει πολλές φορές η προσπάθεια του και να οδηγείται σε συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση (, Maslach κ.ά., 2001. Τσιάτση, 2019).

Επίσης, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως παίζει και η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας έχεις κάποιος, τόσο και λιγότερο στρεσογόνες αντιλαμβάνεται πολλές καταστάσεις, και άρα όλο και λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση βιώνει (Bandura, 1997. Στο Friedman, 2003. Αλβανού, 2014).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την έρευνα της Pines (2002. Αλβανού, 2014), η βασική αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με την ανάγκη των ανθρώπων να

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

πιστεύουν ότι αυτά που κάνουν είναι σημαντικά και ουσιαστικά. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί νηπιαγωγοί φαίνεται πως βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση όταν δεν βρίσκουν πλέον σημασία στην εργασία τους επειδή αδυνατούν να διδάξουν, να επηρεάσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές τους. Επίσης, η αρνητική ανατροφοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν από το εργασιακό περιβάλλον, οδηγεί επίσης σε τέτοια αισθήματα (Harrison, 1978, 1985. Στο Τσιάτση, 2019). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι το σύνδρομο εμφανίζεται όταν θεωρούν πως δίνουν περισσότερα από όσα παίρνουν, όταν επενδύουν περισσότερα από όσα θα έπρεπε στο σχολείο, και όταν οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι αυτές που προσδοκούν (Van Horn κ.ά., 1999. Taris κ.ά., 2004. Στο Τσιάτση, 2019).

#### 5.5: Συμπτώματα-Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Σιδηρόπουλος, 2017. Näring κ.ά., 2006. Στο Τσιάτση, 2019), οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα υψηλής επαγγελματικής εξουθένωσης στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, στα πλαίσια της διδασκαλίας, της κινητοποίησης των μαθητών και της διασφάλισης της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής τάξης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ έχουν γίνει προσπάθειες καταγραφής των συμπτωμάτων του συνδρόμου, ωστόσο, «η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αναγνωριστεί ως νόσημα με συγκεκριμένη συμπτωματολογία» (Μάρκου, 2005, 22. Στο Τσιάτση, 2019). Όμως, ο Διλιντάς (2010, 498. Στο Τσιάτση, 2019), υποστηρίζει ότι «τα συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης θυμίζουν σε αρκετά σημεία την κατάθλιψη, το σύνδρομο μετατραυματικού στρες και τις αγχώδεις διαταραχές». Με βάση, λοιπόν ορισμένες ομάδες συμπτωμάτων από διάφορες έρευνες, θα γίνει ένας συνδυασμός τους, και θα επιχειρηθεί να παρατεθούν παρακάτω οι συνέπειες-συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία βέβαια είναι παρόμοια με τα συμπτώματα του επαγγελματικού στρες.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

### **5.5.1: Ψυχολογικές αντιδράσεις**

Σε σχέση με τα ψυχολογικά συμπτώματα, αυτά είναι: οι απροσδιόριστοι φόβοι, η έλλειψη υπομονής και η ευερεθιστότητα, η υπερβολική ανησυχία και οι απότομες αλλαγές στη διάθεση με κυρίαρχη την καταθλιπτική. Το άτομο διακατέχεται από αίσθημα ανασφάλειας, ανεπάρκειας, ανικανότητας, κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, διαπιστώνοντας ότι έχουν εξαντληθεί τα αποθέματα δύναμης και ενέργειας που είχε και, επομένως, οδηγείται στην αποπροσωποποίηση (Τσιάτση, 2019). Επίσης, το άτομο αυτό είναι ευέξαπτο, άκαμπτο, και έχει υπερβολικό πείσμα, ενώ οι ενέργειες του χαρακτηρίζονται από ενόχληση και απογοήτευση (Freudenberger, 1974. Στο Αλβανού, 2014). Επίσης, έχει πολλά προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, είτε οικογενειακές, κοινωνικές είτε εργασιακές (Maslach & Jackson, 1981. Αλβανού, 2014).

### **5.5.2: Γνωστικές-Υπαρξιακές αντιδράσεις**

Όσον αφορά τις γνωστικές επιδράσεις, η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με την εξασθενημένη μνήμη, την αδυναμία στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου. Επίσης, σε υπαρξιακό επίπεδο, σύμφωνα με την Πολύζου (2017. Τσιάτση, 2019), το άτομο βιώνει την παντελή έλλειψη νοήματος για την ίδια τη ζωή και αμφισβητεί το σκοπό για τον οποίο ζει. Αντίστοιχα, η έλλειψη ενέργειας, ενθουσιασμού και αυτοπεποίθησης έχουν ως αποτέλεσμα το άτομο να νιώθει καταβεβλημένο, αγχωμένο και εξαντλημένο, ενώ το αρχικό πάθος για την εργασία του έχει εξαφανιστεί. Έτσι, οτιδήποτε έχει σχέση με την εργασία του φαίνεται εξοργιστικό με αποτέλεσμα να μην καταβάλλει καμία επιπλέον προσπάθεια (Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, & Fahlman, 2015. Leiter & Maslach, 2007. Στο Αλβανού, 2014), και να μειώνεται η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητά του (Maslach κ.ά., 2001. Αλβανού, 2014), με αποτέλεσμα περισσότερες απουσίες και τελικά παραίτηση από την εργασία (Maslach κ.ά., 2001. Αλβανού, 2014) ή την αλλαγή επαγγέλματος (Figley, 2002. Στο Αλβανού, 2014).

Ως αποτέλεσμα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης οι άνθρωποι χάνουν την ικανοποίηση από την ποιότητα της ζωής τους, χάνουν την αίσθηση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, και την ικανότητά τους να αισθάνονται συμπάθεια για τους άλλους ανθρώπους, καθώς χάνουν και την ευαισθησία στα προσωπικά συναισθήματα. Συγκεκριμένα, ο ειδικός νηπιαγωγός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee-Cooper, Trammel & Lau, 1990. Στο Βασιλάκη, 2012).

### **5.5.3: Συμπεριφορικές αντιδράσεις**

Σε συμπεριφορικό επίπεδο, το άτομο απομονώνεται και απομακρύνεται από φιλικά του πρόσωπα, αρνούμενο, τόσο να διατηρήσει τις παλιές του σχέσεις όσο και να δημιουργήσει νέες. Γίνεται ψυχρό, απόμακρο και αδιάφορο, ενώ αποκτά εξαρτήσεις από το κάπνισμα, το αλκοόλ και τις ναρκωτικές ουσίες (Maslach & Jackson, 1981. Αλβανού, 2014). Έχει βίαια ξεσπάσματα και διαπροσωπικές συγκρούσεις, τόσο στο χώρο της δουλειάς όσο και στα υπόλοιπα πλαίσια αλληλεπίδρασης. Δεν είναι αποτελεσματικό και αποδοτικό στην εργασία του, ενώ συχνά κάνει λάθη και παραλείψεις. Ένα άλλο καταγεγραμμένο σύμπτωμα σε επίπεδο συμπεριφοράς, είναι το να χαλάει τις εργασιακές του σχέσεις, θεωρώντας ότι όλοι θέλουν να τον δουν να αποτυγχάνει. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Potter (χ.χ. Στο Τσιάτση, 2019): «σε περίπτωση αποτυχίας, τις ευθύνες δεν τις αναλαμβάνει ο ίδιος αλλά τις μεταθέτει σε άλλους».

### **5.5.4: Σωματικά συμπτώματα**

Στα σωματικά περιλαμβάνονται όλα τα χαρακτηριστικά που αφορούν και τις τυπικές εκδηλώσεις στρες, όπως (Tunde, 2013. Τσιάτση, 2019. Αλβανού, 2014. Bayani, & Bagheri, & Bayani, 2020): συχνοί πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες ύπνου και αϋπνία, υπερένταση, διαταραχές διατροφής, μυοσκελετικοί πόνοι, χρόνια κόπωση, εξάντληση, γαστρεντερικές διαταραχές, δυσκολία στην αναπνοή, καρδιαγγειακά προβλήματα όπως ταχυκαρδία, αρρυθμία, υπέρταση, ατονία κ.ά.

Αντίστοιχα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στην επαγγελματική εξουθένωση κάνουν λόγο για ημικρανίες, έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία, έλλειψη διάθεσης, επιθετικότητα και αυταρχική συμπεριφορά (Σούλης, 1997. Στο Τσιάτση, 2019).

## **5.6: Πρόληψη και αντιμετώπιση επαγγελματικής εξουθένωσης**

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Η επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών νηπιαγωγών, και ευρύτερα των εκπαιδευτικών, τόσο εξαιτίας της συχνότητας εμφάνισης του συνδρόμου, όσο και εξαιτίας των αρνητικών της συνεπειών, πρώτα απ' όλα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και έπειτα στους μαθητές τους, χρήζει άμεσης πρόληψης και αντιμετώπισης. Προτιμότερη, βέβαια, πάντα είναι η πρόληψη σε αυτό το ζήτημα, καθώς η εξουθένωση πρέπει να μην εμφανιστεί εξαρχής στο άτομο, αλλιώς είναι πολύ δύσκολο να εξαλειφθεί (Hogan & McKnight, 2007. Τσιάτση, 2019). Εφόσον, λοιπόν, η εξουθένωση σχετίζεται τόσο με ατομικούς, όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες, αντίστοιχα θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με οργανωμένες μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό επίπεδο, από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, από την πλευρά της πολιτείας, αλλά και των διευθυντών (Βασιλάκη, 2012. Αλβανού, 2014. Τσιάτση, 2019).

Σε σχέση με το συλλογική προσφορά, αρχικά η Πολιτεία θα πρέπει να διενεργήσει έρευνες έτσι ώστε να εντοπιστούν τα επίπεδα και οι ακριβείς παράγοντες εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους ειδικούς νηπιαγωγούς στη χώρα μας. Αυτό θα την βοηθήσει να λάβει πιο σωστά και δραστικά μέτρα για να αντιστρέψει την κατάσταση. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να μεριμνήσει έτσι ώστε να γίνουν καλύτερες οι συνθήκες εργασίας, παρέχοντας επαρκή υλικοτεχνική υποδοχή στα σχολεία. Επίσης, θα μπορούσε να αλλάξει κάποια δεδομένα στα πανεπιστήμια, και να προσθέσει επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς και περισσότερη επιμόρφωση στους ήδη εργαζόμενους, έτσι ώστε να έχουν τις επαρκείς γνώσεις για να εκτελέσουν αποτελεσματικά το έργο της διδασκαλίας. Σχετικά με την επιμόρφωση, αξίζει να σημειωθεί ότι για τους ειδικούς νηπιαγωγούς που απασχολούνται με μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι απαραίτητη η σωστή επιμόρφωση, μαθαίνοντας και υιοθετώντας την διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς πολλές φορές, για παράδειγμα στην περίπτωση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), τα χαρακτηριστικά ποικίλουν τόσο πολύ που δε μπορούν οι μαθητές να διδαχθούν με ίδιους τρόπους (Αμπαρτζάκη, & Κυπριωτάκη, 2010. Heward, 2011).

Παράλληλα, θα μπορούσαν να επανασχεδιάσουν τις αρμοδιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να έχουν περισσότερη αυτονομία, και να σπάνε την καθημερινή τους ρουτίνα με διάφορες δραστηριότητες. Επίσης, είναι σημαντικό η αμοιβή να είναι ανάλογη των επιδόσεων τους, και οι εκπαιδευτικοί να επιβραβεύονται και να επαινούνται

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

όταν καταβάλλουν αξιότιμες προσπάθειες για την επίτευξη ενός έργου. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει συστηματικά σχολικός ψυχολόγος σε κάθε σχολείο, για την βοήθεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011. Βασιλάκη, 2012).

Οι παρεμβάσεις αυτές, βέβαια, σχετίζονται και με τους διευθυντές, οι οποίοι θα πρέπει να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, και να δίνουν περισσότερες ελευθερίες, ευκαιρίες και κίνητρα στους ειδικούς εκπαιδευτικούς να δράσουν και να εκφράσουν τη γνώμη τους, συμμετέχοντας με ίσους όρους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τους αφορούν (Βασιλάκη, 2012). Επίσης, θα μπορούσαν να οργανώσουν ομαδικές διαλέξεις για την αντιμετώπιση του στρες των εκπαιδευτικών, καθώς και να υλοποιήσουν επιπλέον επιμορφωτικά προγράμματα, και βιωματικά προγράμματα συμβουλευτικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Σημαντικό είναι επίσης, να εργάζονται σε ένα δημοκρατικό σχολείο για όλους, όπου θα ακούγονται όλες οι γνώμες, και θα υπάρχει πνεύμα συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και καλών σχέσεων (Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011).

Σε συνδυασμό με τις παρεμβάσεις σε συλλογικό επίπεδο, απαραίτητο είναι να κινητοποιηθεί και ο ίδιος ο ειδικός νηπιαγωγός, στην περίπτωση που εντοπίσει να του συμβαίνει κάτι τέτοιο, έτσι ώστε να μειωθεί η επίδραση. Συγκεκριμένα, μία λύση είναι να ζητήσει βοήθεια από ειδικούς (Βασιλάκη, 2012), ωστόσο υπάρχουν και στρατηγικές αντιμετώπισης, τις οποίες θα μπορούσε να δοκιμάσει ατομικά, για την ελάφρυνση των συμπτωμάτων του. Σύμφωνα με τη Maslach (1999. Στο Τσιάτση, 2019), η εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με τη συσσώρευση στρες και την αδυναμία διαχείρισης του. Γι' αυτό χρειάζονται παρεμβάσεις και σε ατομικό επίπεδο, οι οποίες να περιλαμβάνουν πρακτικές εξισορρόπησης του στρες με αντισταθμιστικούς παράγοντες, και αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοεκτίμησης και των κινήτρων του ατόμου (Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό επίπεδο περιλαμβάνουν (Τσιάτση, 2019): την έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων, την επανεκτίμηση αναγκών και στόχων, τη σωστή διαχείριση του χρόνου, τη θέσπιση στόχων, τον καθορισμό προτεραιοτήτων και χρονοδιαγραμμάτων εργασιών, τη θέσπιση ενός προγράμματος σωστής διατροφής και άσκησης, τεχνικές χαλάρωσης, ενασχόληση με χόμπι, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, την αναζήτηση

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

βοήθειας και υποστήριξης από μέλη της οικογένειας, φίλους, συναδέλφους και επαγγελματίες υγείας, καθώς την κοινωνική, και συναισθηματική υποστήριξη. Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικές πηγές πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, μειώνοντας τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες και βοηθώντας στη σωματική, ψυχική και συναισθηματική ευεξία των ειδικών παιδαγωγών (Maslach & Goldberg, 1998. Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011. Bataineh & Alsagheer, 2012. Αλβανού, 2014).

Αφού, λοιπόν, όπως είδαμε, η επαγγελματική εξουθένωση παίζει καθοριστικό ρόλο για τους ειδικούς νηπιαγωγούς, θα αναλυθεί και θα ερευνηθεί περαιτέρω στην παρούσα εργασία, σε συνδυασμό με το επαγγελματικό στρες, και σε σχέση με τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση ως παράγοντες εμφάνισης και επίδρασης, και όχι ως αποτελέσματα.

## **Κεφάλαιο 6: Ανασκόπηση παρόμοιων ερευνών**

Οι έρευνες που σχετίζονται με τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση νηπιαγωγών της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) στη διεθνή κι εγχώρια βιβλιογραφία, είναι μηδαμινές. Αποσπασματικές έρευνες έχουν γίνει συσχετίζοντας έως δύο από τις παραπάνω μεταβλητές, και κυρίως σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ή σε άλλους τομείς. Παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια να αναφερθούν σχετικές έρευνες, σε διεθνή και εγχώριο επίπεδο.

Επίσης, τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν σχέση με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους της Γενικής Αγωγής είναι συγκρουόμενα και αντιφατικά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σίγουρες διαπιστώσεις για αυτά τα θέματα (Kokkinos & Davazoglou, 2006. Embich, 2001. Στο Σταθοπούλου & Βλαχάκη, 2020).

Τέλος, οι λιγοστές έρευνες για τους γενικούς και τους ειδικούς νηπιαγωγούς ενδεχομένως οφείλονται και στο γεγονός ότι είναι μια μικρή ομάδα ανθρώπων, και γιατί σε πολλές χώρες η Προσχολική και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ενιαίες, με αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να συμπεριλαμβάνονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## 6.1: Διεθνείς Έρευνες

Γενικότερα, έχουν γίνει κάποιες μελέτες σε σχέση με τους νηπιαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ερευνώντας διάφορες συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών μεταξύ τους, αλλά και με άλλες μεταβλητές.

Σε σχέση με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών σχετικά με τα εργασιακά κίνητρα ήταν ανάμεικτα. Ορισμένες μελέτες έδειξαν μια αρνητική σχέση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των κινήτρων, σε σχέση με την αυτονομία (Fernet, Guay, & Senécal, 2004. στο Fernet, Guay, Senecal & Austin (2011), τα κίνητρα μάθησης (Taris, Kompier, DeLange, Schaufeli, & Schreurs, 2003. στο Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011) και την εργασιακή δέσμευση (Taris, Kompier, DeLange, Schaufeli, & Schreurs, 2003. Hakanen κ.ά., 2006. στο Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011), ενώ άλλες δε βρήκαν καμία σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων εργασίας και των ενδογενών κινήτρων (Van Yperen & Hagedoorn, 2003. στο Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011) ή της αποτελεσματικότητας (Salanova et al., 2002. στο Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2011).

Η έρευνα των Masari, Muntele & Curelaru (2013), επικεντρώθηκε στη μελέτη δύο εργασιακών κινήτρων, σε σχέση με το στρες και τα σωματικά συμπτώματα, σε 1169 Ρουμάνους νηπιαγωγούς και δασκάλους δημοτικών σχολείων. Οι ερευνητές αυτοί συμπέραναν ότι οι σχέσεις τους είναι ισχυρότερες όταν το κίνητρο για τις εξωσχολικές δραστηριότητες είναι εξωγενές, όταν τα κίνητρα είναι ενδογενή, και άρα η συχνότητα των σωματικών συμπτωμάτων, όπως πονοκέφαλοι, αδυναμία συγκέντρωσης, κρυολογήματα, πονόλαιμοι και ζαλάδες, συσχετίστηκε με το στρες των εκπαιδευτικών για επιδίωξη υψηλών επιδόσεων.

Επίσης, η ποιοτική μελέτη των κινήτρων σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών από τους Alizadegani, Zaini, & Delavari (2014), απέδειξε ότι οι δύο αυτές καταστάσεις συνδέονται, επομένως το να έχουν άγχος και υψηλή αυτοεκτίμηση είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να παρακινούν τον εαυτό τους προς την βελτιστοποίηση των επιδόσεων τους στην τάξη. Επίσης, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

δάσκαλοι χωρίς άγχος είναι σε θέση: να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τα δικά τους προβλήματα, να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες με τους μαθητές, να αντιληφθούν τα καθήκοντά τους ως σημαντικά και να χειριστούν εύκολα τις εργασίες, να αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους ως σημαντική για τον εαυτό τους και τους άλλους, να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών, να αντιλαμβάνονται τους μαθητές ως ικανούς να επιλύσουν τα προβλήματα σπουδών τους και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, συμπεράναν ότι οι δάσκαλοι με υψηλής αυτοεκτίμηση είναι σε θέση: να διαχειρίζονται τις τάξεις τους, να παραδίδουν τα μαθήματά τους, να οργανώνουν την εργασία τους, να αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών, να αντιλαμβάνονται τις διαφορές των μαθητών και να εργαστούν με τις διαφορές τους. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τους δύσκολους μαθητές ως προκλήσεις για την παραγωγή στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Η μελέτη έδειξε κίνητρο μεταξύ των εκπαιδευτικών των οποίων το στρες εκλαμβάνεται ως πρόκληση. Η μελέτη έδειξε επίσης κίνητρο μεταξύ των εκπαιδευτικών με υψηλή αυτοεκτίμηση για να εκτελέσουν το έργο τους όσο καλύτερα μπορούν.

Παράλληλα, η έρευνα των Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele (2010), βασιζόμενη σε δύο διαχρονικές μελέτες σε 281 εκπαιδευτικούς στη Γερμανία και το Ισραήλ, έδειξε ότι, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί που βάζουν στόχους έχουν πιο πολλά κίνητρα και ενδιαφέρον για να τους πετύχουν, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην έρευνα των Viseu, De Jesus, Rus, & Canavarro, (2016), οι οποίοι διεξήγαγαν μία μετα-ανάλυση με 43 μελέτες σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, την εργασιακή ικανοποίηση και την θετική ψυχολογία τους, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Abankina, & Rodina, (2017), σχετικά με την σχέση της ενδεχόμενης μισθολογικής μεταρρύθμισης και των κινήτρων των νηπιαγωγών, αποδείχθηκε ότι μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία επιπλέον κινήτρων σε αυτούς, με αποτέλεσμα να μη θέλουν να εγκαταλείψουν την εργασία τους.

Σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, η μελέτη των Bajaj, Robins, & Pande (2016), μελετώντας το πώς μεσολαβεί η αυτοεκτίμηση στη σχέση μεταξύ της προσοχής, του στρες και της κατάθλιψης σε 417 φοιτητές έδειξε ότι η επίγνωση του εαυτού συνδέεται με τις μεταβλητές αυτές.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αναφορικά με το στρες, στην έρευνα των Hamama κ.ά. (2013), που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ, μελετήθηκε η επίδραση του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ευημερία τους και στην ικανοποίηση από τη ζωή. Αποδείχθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα στρες σχετίζονται με τα αρνητικά συναισθήματα και την επιδείνωση τους, εμφανίζοντας ανησυχία, φόβο, θυμό, και ενοχές. Επίσης, επισήμαναν την συνεισφορά της κοινωνικής στήριξης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί στα θετικά συναισθήματα.

Σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, οι Fernet, Guay, Senecal & Austin (2011) σε έρευνα τους συμπέραναν ότι ενώ η συναισθηματική κόπωση είναι σε μεγάλο βαθμό σταθερή στην ομάδα των εκπαιδευτικών, ατομικά η επαγγελματική εξουθένωση μεταβαλλόταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που έδειξε ότι η εξουθένωση δεν είναι σταθερή σε βάθος χρόνου.

Η έρευνα των Piko, & Mihálka (2017), ερευνώντας διάφορες μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης, συμπεριλαμβανομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, σε 2068 εκπαιδευτικούς από την Ουγγαρία, έφτασαν στο συμπέρασμα ότι η εργασιακή τους ικανοποίηση σχετίζεται στενά με την παρουσία εξουθένωσης, και ιδιαίτερα τη συναισθηματική εξάντληση, και επηρεάζεται επίσης από συγκρούσεις ρόλων και ασάφεια ρόλων στον εργασιακό τους χώρο. Παρόμοιες έρευνες με την εργασιακή ικανοποίηση έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς, με παρόμοια αποτελέσματα κάθε φορά.

Αναφορικά με την σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, την αυτοεκτίμησης και της ευαισθησίας του ατόμου στην επαγγελματική εξουθένωση, ο Tunde (2013) διεξάγοντας έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Νιγηρίας, είδαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων αυτοεκτίμησης και των διαφορών στην προσωπικότητα, σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, συμπέραναν ότι ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά κάνουν τα άτομα πιο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, ενώ κάποια άλλα τους οδηγούν τελικά προς την επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά κίνητρα τείνουν να αγαπούν το επάγγελμα και τους μαθητές τους και είναι λιγότερο πιθανό να είναι επιρρεπείς στο σύνδρομο εξουθένωσης.

Επίσης, στη μελέτη των Bayani, Bagheri, & Bayani (2013), για τη σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης, του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και το βάθος πρόβλεψης της εξουθένωσης, σε δείγμα 280 Ιρανών εκπαιδευτικών, συμπέραναν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, η

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αυτοεκτίμηση και το σχολικό κλίμα εμπλέκονται σημαντικά στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, και ότι η εξουθένωση επηρεάζεται με διαφορετικούς τρόπους από τις υπόλοιπες τρεις μεταβλητές.

Άκρως επίκαιρη έρευνα στις μέρες μας είναι των Pereira, Gonçaves, & Assis (2021), οι οποίοι ερεύνησαν τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοεκτίμησης, καθώς και την επίδραση της εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας στην αυτοεκτίμηση μεταξύ 302 Βραζιλιάνων εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συμπεράναν, λοιπόν, ότι όλες οι μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους με μεγάλα ποσοστά επίδρασης μεταξύ τους.

## 6.2: Ελληνικές Έρευνες

Όπως στο εξωτερικό, έτσι και στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες που εξετάζουν τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών και γενικών νηπιαγωγών, σε σχέση με διάφορους παράγοντες, για παράδειγμα τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και τα ατομικά χαρακτηριστικά. Δεν βρέθηκαν, ωστόσο, μελέτες που να μιλούν για την αυτοεκτίμηση των νηπιαγωγών, ούτε και συσχετισμοί με όλες τις μεταβλητές συνδυασμένες. Τα θέματα αυτά έχουν διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα, και όπως αναφέρει η Embich (2001. Στο Τσιάτση, 2019), η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών στην εκπαίδευση, εξετάζει μόνο την περίπτωση των εκπαιδευτικών, και όχι των ειδικών παιδαγωγών, και πόσο μάλλον των ειδικών νηπιαγωγών.

Σε έρευνα του Kokkinos (2007) εξετάστηκε το επαγγελματικό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε 447 συμμετέχοντες, συμπεραίνοντας ότι οι διαστάσεις της προσωπικότητας και κάποιοι ειδικοί αγχογόνοι παράγοντες συνδέθηκαν με την επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση σχετίζονταν περισσότερο με περιβαλλοντικούς αγχογόνους παράγοντες, ενώ η προσωπική ολοκλήρωση με διάφορες μεταβλητές της προσωπικότητας. Όσον αφορά τις διαστάσεις της προσωπικότητας βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή βαθμολογία στην ευσυνειδησία, δηλαδή με τάση προς επιμονή, εργατικότητα και οργάνωση, και την εξωστρέφεια, δηλαδή

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

με προδιάθεση για θετικά συναισθήματα, κοινωνικότητα και υψηλή δραστηριοποίηση, καθώς και χαμηλή βαθμολογία στη νεύρωση, όπως ευαισθησία προς ψυχολογική δυσφορία ή αδυναμία απαιτούμενου ελέγχου, είχαν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν συναισθήματα αυξημένης προσωπικής ολοκλήρωσης, και ως εκ τούτου χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση. Σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες διαπιστώθηκε ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η πειθαρχία μέσα στην τάξη και η έλλειψη χρόνου ήταν πηγές στρες που προέβλεπαν τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι Platsidou & Agaliotis (2008), διεξήγαγαν έρευνα στην οποία εξέτασαν την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και το στρες σε 127 ειδικούς παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δε βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, και ότι οι μεγαλύτεροι και παντρεμένοι συνάδελφοι εμφάνιζαν ακόμη χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης από τους υπολοίπους. Επίσης, παράγοντες εμφάνισης εργασιακού στρες φάνηκε ότι είναι: η συνεργασία με τους γονείς, η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγησή τους.

Οι Kokkinos & Davazoglou (2009), σε δείγμα 374 ειδικών παιδαγωγών εξέτασαν το εργασιακό στρες και τις πηγές που πιστεύουν ότι το προκαλούν. Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες θεώρησαν μέτρια αγχωτική την εργασία τους, με τους παράγοντες που εντόπισαν ότι τους προκαλούν στρες να είναι η κατάσταση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως το είδος της αναπηρίας του, η πρόοδος του, η ασφάλεια και η κοινωνική ανάπτυξη του. Ο βασικότερος όμως προγνωστικός παράγοντας του στρες φάνηκε ότι ήταν η εφαρμογή ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος και έπειτα πρόοδος του μαθητή.

Σε αντίθεση έρχεται η έρευνα των Αντωνίου & Ντάλλα (2010), με δείγμα 1.682 εκπαιδευτικούς, και ανάμεσά τους ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, όπου φάνηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την τάση να αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αποστασιοποίησης από τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, η εν λόγω έρευνα αποφάνθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, έως 30 ετών, έδειχναν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και επαγγελματικής ικανοποίησης, προερχόμενα από τα εργασιακά τους

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

κίνητραμ, ενώ υψηλότερο επίπεδο αποπροσωποποίησης εντοπίστηκε στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών.

Σε έρευνα των Πλατσίδου & Ταρασιάδου (2010), μελετήθηκαν τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης 167 νηπιαγωγών, διαπιστώνοντας ότι το κίνητρο που χαρακτήριζε περισσότερο τους νηπιαγωγούς ήταν αυτό της προσωπικής ανάπτυξης, και ότι σε σχέση με το κίνητρο της αναγνώρισης, βρέθηκε ότι οι μεγαλύτερες σε ηλικία και με προϋπηρεσία παντρεμένες νηπιαγωγοί εκτιμούν περισσότερο το βαθμό της ανατροφοδότησης που δέχονται, σε σχέση με τις άλλες. Σημαντικό εύρημα, επίσης, ήταν ότι, σχετικά με το επίπεδο σπουδών, οι νηπιαγωγοί με αυξημένα προσόντα είχαν υψηλότερο κίνητρο επίτευξης και αναγνώρισης συγκριτικά με τις συναδέλφους τους.

Συνεχίζοντας, η Βασιλάκη (2012) σε μελέτη που πραγματοποίησε, χρησιμοποιώντας δείγμα 103 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με στόχο να διερευνήσει τη σχέση των κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, συμπέρανε ότι η ικανοποιητική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η ύπαρξη ενός επίσημου και διαδεδομένου συστήματος αξιολόγησης, οι αξιοκρατικές προαγωγές βασισμένες στην αξιολόγηση και οι ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης, έχουν μικρή έως μέτρια επίπτωση στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Αντίθετα, παράγοντες όπως ο υψηλός μισθός, η σχολική κουλτούρα, η ποιότητα ηγεσίας, η συνεργασία και ο φόρτος εργασίας, έχουν σημαντική επίπτωση στην εργασιακή ικανοποίηση. Σημαντικό επίσης στην παρούσα έρευνα είναι, ότι δεν διαφέρει η εργασιακή ικανοποίηση ανάμεσα στα φύλα, στις ηλικιακές ομάδες, στην ιεραρχική θέση και στα έτη προϋπηρεσίας.

Μία πρόσφατη έρευνα των Antoniou, Ploumpi, & Ntalla (2013) μελετούσε τα επίπεδα του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, σε δείγμα 388 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αναφέρονταν σε υψηλότερα επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, και στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν περισσότερο στρες και χαμηλότερα προσωπικά επιτεύγματα από τους άνδρες. Οι ορθολογικές συμπεριφορές ήταν ένας τρόπος αντιμετώπισης τους, ενώ η αποφυγή αντιμετώπισης προέβλεπε υψηλό επίπεδο στρες και εξουθένωσης.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Η έρευνα της Πετρίδου (2014) σε 105 ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς, η οποία διερευνούσε, επίσης την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την εξουθένωση, βρήκε οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ιδιαίτερα από τη διοικητική οργάνωση του σχολείου και τις σχέσεις με το διευθυντή, από την επίδοση των μαθητών και τη συνεργασία με τους γονείς, από τη θέση τους στο σχολείο εκφράζοντας την επιθυμία τους να παραμείνουν στην ίδια θέση.

Οι μελέτες των Christodoulou, Soulis, Fotiadou, & Stergiou (2014), σε δείγμα 118 ειδικών παιδαγωγών, και Αλβάνου (2014), σε δείγμα 67 ειδικών παιδαγωγών, κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα ότι στους ειδικούς παιδαγωγούς παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και στρες και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, εύρημα που επιβεβαιώνεται, κι από αρκετές άλλες σχετικές έρευνες.

Παράλληλα, οι Κάμτσιος, & Λώλης (2016) διερευνώντας τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη σχέση της με δημογραφικά χαρακτηριστικά και καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο της εκπαίδευσης, σε δείγμα 1447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε περίοδο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς καταγράφηκαν υψηλές τιμές στη συναισθηματική εξάντληση, μέτριες και υψηλές τιμές στην αποπροσωποποίηση και χαμηλές στην προσωπική επίτευξη. Διαπιστώθηκαν, επίσης, διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η ηλικία, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα ανέδειξε επίσης καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες, που προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση τους.

Ο Μασούρας (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δείγμα 100 ειδικών παιδαγωγών και 100 γενικών παιδαγωγών, με σκοπό να εξετάσει την επίδραση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στην επαγγελματική εξουθένωση, εξήγαγε το συμπέρασμα ότι το κίνητρο επίτευξης, ευθύνης, αναγνώρισης, προσωπικής ανάπτυξης, και εργασιακού ενδιαφέροντος υπάρχει σε υψηλό βαθμό στους ειδικούς παιδαγωγούς, σε αντίθεση με το κίνητρο ανέλιξης. Επίσης, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας, η

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

θέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές επηρεάζουν τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών.

Σε συμφωνία με τα προηγούμενα βρίσκεται και η έρευνα της Τσαγκανέλια (2016), η οποία ερευνώντας 55 εργαζόμενους σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν, σε γενικές γραμμές, χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση.

Επίσης, στην έρευνα της Τσιάτση (2019) σε πλήθος 218 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων οι 109 ήταν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, σχετικά με τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών σε συνάρτηση με τα κίνητρα και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας τους, καθώς και με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, συγκρίνοντας τους και με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, βρέθηκε ότι το πιο ισχυρό εργασιακό κίνητρο των ειδικών παιδαγωγών είναι το φιλότιμο, και ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους, όπως επίσης, και η αίσθηση προσωπικής επίτευξης είναι σε υψηλά επίπεδα. Επιπρόσθετα, ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η σχέση εργασίας, η γονεϊκότητα, και η ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι επιδρούν και στις τρεις μεταβλητές, καθώς, επίσης, δε βρέθηκε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Η μόνη διαφορά ήταν στην επαγγελματική εξουθένωση, όπου οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Επιπλέον, στην μελέτη της Ιωαννίδου (2020), η οποία διερευνούσε το επαγγελματικό στρες των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση σε δείγμα 110 ειδικών παιδαγωγών και 110 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της αυτοεκτίμησης τους, δηλαδή όσο μειώνεται το στρες τόσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση. Επίσης, προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται περισσότερη αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής, χωρίς να βρεθεί διαφορά ως προς το στρες. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συναντάται πιο πολύ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και το χαμηλό επαγγελματικό στρες συναντάται πιο πολύ στους ειδικούς παιδαγωγούς. Παράλληλα, τονίστηκε ότι οι μεταβλητές που ευθύνονται για τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι η έλλειψη υλικών μέσων διδασκαλίας, η μεταφορά εργασίας στο σπίτι, η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση, η εποπτεία

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

των μαθητών στα διαλείμματα, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και η έλλειψη αυτονομίας. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, βρέθηκε ότι το φύλο, το μηνιαίο εισόδημα και η ύπαρξη χόμπι σχετίζονται με το στρες, χωρίς να υπάρχει διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά την αυτοεκτίμηση.

Παράλληλα, στην έρευνα των Σταθοπούλου & Βλαχάκη (2020), οι οποίοι ερεύνησαν σε δείγμα 64 ειδικών εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές που έχουν νοητική αναπηρία, τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης και το ρόλο των δημογραφικών σε αυτή, διαπίστωσαν ότι βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών και οι αρχικές επαγγελματικές επιδιώξεις παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και των ετών της προϋπηρεσίας τους με καμία από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου.

Συνεχίζοντας, αντίθετη ήταν η μελέτη της Καραπάνου (2020) σε 152 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, η οποία ερευνούσε τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης, τους επαγγελματικού στρες και το χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην εργασιακή εξουθένωση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, παρουσιάζοντας μέτρια έως χαμηλή εξουθένωση και υψηλά επίπεδα στον τομέα των προσωπικών επιτευγμάτων.



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## **Μέρος Β': Ερευνητική Προσέγγιση**

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία Έρευνας

### 7.1: Σκοπός – Στόχοι Έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που να αναφέρονται στην επαγγελματική ομάδα των νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, και να εξετάζουν ψυχολογικές παραμέτρους που να σχετίζονται με τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση τους. Για να καλυφθεί εν μέρει αυτό το κενό, η παρούσα εργασία σκοπεύει να μελετήσει τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί κατά πόσο σχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται με τα εκάστοτε κίνητρα και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του καθενός. Επίσης, θα συγκριθεί η ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου, των γενικών νηπιαγωγών, για να διαπιστωθούν διαφορές μεταξύ τους. Τέλος, θα ερευνηθεί κατά πόσο επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση, το επαγγελματικό στρες και την εξουθένωση των δύο ομάδων.

### 7.2: Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν για την υλοποίηση της μελέτης είναι σαφή, μετρήσιμα και συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό το οποίο προσδιορίζει την ποσοτική έρευνα (Creswell, 2016). Ειδικότερα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς επιδρούν τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών νηπιαγωγών;
2. Υπάρχουν διαφορές αυτών των μεταβλητών μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών;

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

3. Πώς σχετίζονται τα διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά στην ανάπτυξη κινήτρων, τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση;
4. Όσο αυξάνονται τα κίνητρα και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, τόσο μειώνονται τα επίπεδα τους επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των δύο ομάδων;

### 7.3: Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Με αυτόν τον τρόπο ελήφθησαν οι απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (Creswell, 2016. Στο Πέττα, 2018). Συγκεκριμένα, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με ερωτήσεις από τέσσερις σταθμισμένες κλίμακες, οι οποίες θα αναλυθούν σε επόμενη ενότητα. Όταν ολοκληρώθηκε η σύνταξη, περάστηκε στο google forms, εφόσον η συλλογή απαντήσεων είχε αποφασιστεί ότι θα γινόταν αποκλειστικά ηλεκτρονικά, λόγω περιορισμού προσέγγισης των σχολείων δια ζώσης εν μέσω πανδημίας. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε τρεις φορές, ανά διαστήματα για καλύτερα αποτελέσματα στην ανταπόκριση, αποστολή της φόρμας με email στους διευθυντές σχολείων, καθώς στάλθηκε και σε γενικούς και ειδικούς νηπιαγωγούς που γνώριζα από τις προηγούμενες σπουδές μου. Επίσης, συνεχώς γινόταν ανάρτηση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικές σελίδες και ομάδες στο Διαδίκτυο. Η συλλογή των απαντήσεων του δείγματος διήρκησε από τον Μάρτιο του 2021 έως τον Αύγουστο του 2021. Μετά την συλλογή των δεδομένων, έγινε στατιστική ανάλυση με το Στατιστικό Πρόγραμμα «Statistical Package for Social Sciences» (SPSS).

### 7.4: Δειγματοληψία

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

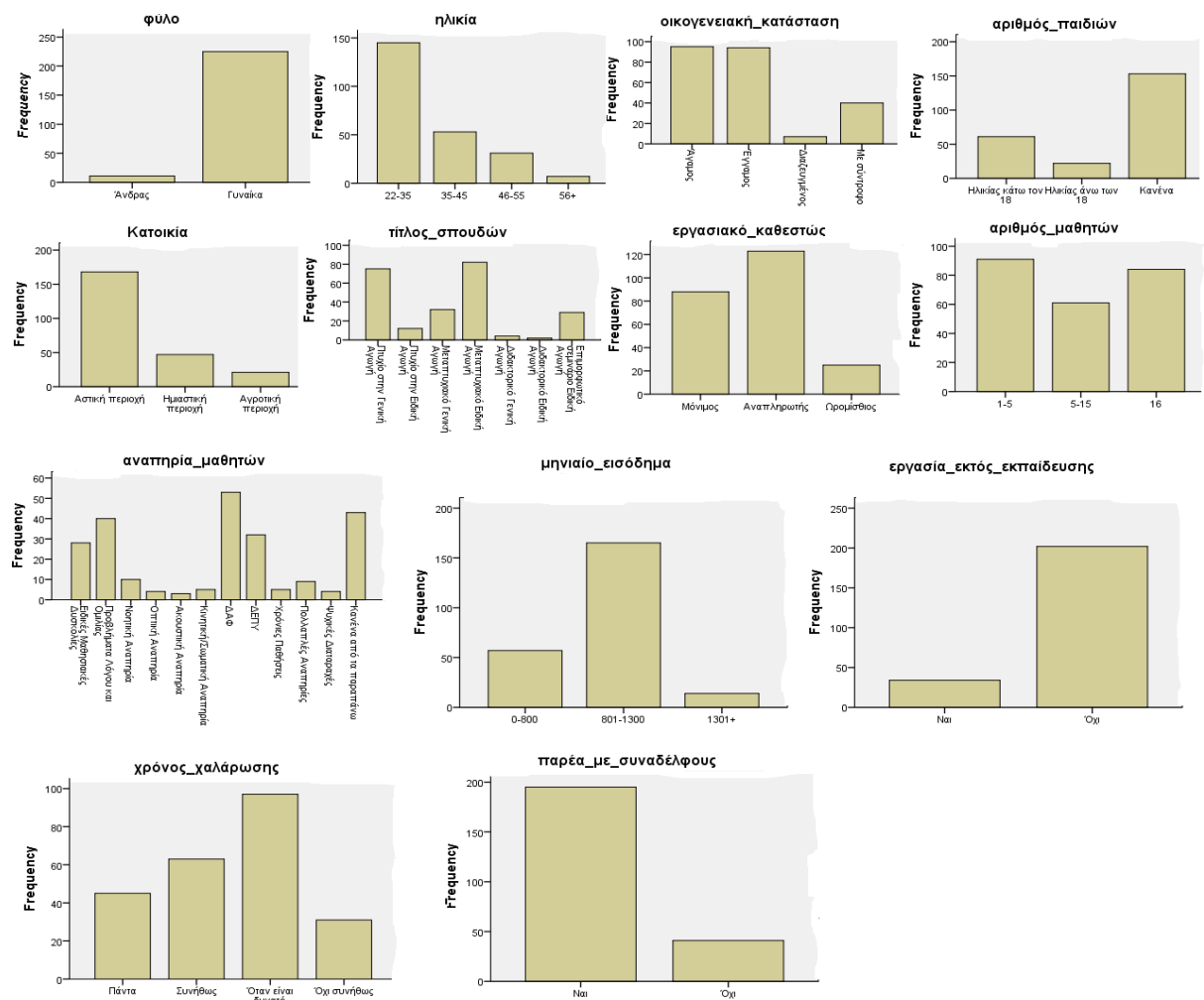
Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δύο ομάδες, οι οποίες περιελάμβαναν μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς:

1. Από 118 νηπιαγωγούς Ειδικής Αγωγής, που εργάζονταν σε ειδικά νηπιαγωγεία, τμήματα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη, και
2. Από 118 νηπιαγωγούς Γενικής Αγωγής, που εργάζονταν σε γενικά νηπιαγωγεία και αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου.

Η κατανομή των συχνοτήτων ως ποσοστό για τα επιμέρους επίπεδα των κατηγορικών δημογραφικών μεταβλητών παρουσιάζεται αναλυτικά στην Εικόνα 1. Για την περιγραφική ανάλυση του δείγματος και την διερεύνηση των κοινωνικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών των χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά (συχνότητες) και τα αποτελέσματα αποδόθηκαν σε γραφικά ιστογράμματα.

Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος ήταν γυναίκες (95%, 225/236). Οι συμμετέχοντες ανήκαν κατά 60% στην ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών (145/236), ακολουθούμενοι από την ηλικιακή κατηγορία 36-45 ετών (23%, 53/236). Περίπου το 40% των νηπιαγωγών εκπαιδευτικών δήλωσαν είτε άγαμοι (95/236) είτε έγγαμοι (94/236), ενώ από τους 166 συμμετέχοντες που είτε είναι έγγαμοι είτε διαμένουν με σύντροφο, οι 142 (85%) δήλωσαν πως ο σύντροφος εργάζεται. Περίπου 65% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν έχουν παιδιά (153/236), ενώ το 26% (61/236) δήλωσε ότι έχει παιδιά κάτω των 18 ετών. Περισσότεροι από 7/10 από τους συμμετέχοντες διαμένουν σε αστική περιοχή (168/236, 71%). Περίπου 35% (82/236) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ειδική αγωγή, ενώ 32% (75/236) των συμμετεχόντων κατείχαν απλά πτυχίο στη Γενική Αγωγή. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εργαζόταν με σχέση αναπληρωτή (123/236, 52%), ενώ 37% (88/236) δήλωσαν μόνιμοι. Περίπου 39% (91/236) δουλεύει με 1-5 μαθητές, ενώ με 16+ μαθητές δουλεύει το 36% (84/236). Οι ΔΑΦ (53/236, 23%), τα προβλήματα λόγου και ομιλίας (40/236, 17%) και οι ΔΕΠΥ (32/236, 17%) είναι οι συχνότεροι τύποι αναπηρίας των μαθητών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Περίπου το 70% (165/236) των συμμετεχόντων αμείβεται μεταξύ 801-1300€, ενώ 202/236 (86%) δεν έχουν απασχολούνται παράλληλα και σε άλλο εργασιακό κλάδο πέραν της εκπαίδευσης. Χρόνο χαλάρωσης μόνο όταν αυτό είναι δυνατό αναφέρει πως βρίσκει το 40% του δείγματος (97/236), και το 83% (195/236) του δείγματος αναφέρει ότι κάνει παρέα με συναδέλφους εκτός του χώρου εργασίας.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.



Εικόνα 5. Ποσοστιαία κατανομή στα διάφορα επίπεδα κατηγορικών δημογραφικών μεταβλητών.

## 7.5: Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις, συνολικής έκτασης 215 ερωτήσεων. Για το λόγο αυτό η έρευνα που πραγματοποιήθηκε χαρακτηρίζεται και ως ποσοτική. Στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς συγκαταλέγονται, το υψηλό ποσοστό επιστροφής των απαντήσεων, η γρήγορη συγκέντρωση δεδομένων και η ευκολία εντοπισμού του πληθυσμού στόχου (Creswell, 2016. Στο Πέττα, 2018). Επίσης, στις

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

απαντήσεις των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, με διαβαθμίσεις από το 1-5 και από το 1-7.

Πρέπει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που συντάχθηκε αποτελούνταν από μία κλίμακα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, και από τέσσερις ήδη σταθμισμένες κλίμακες, οι οποίες σχετίζονταν με τις μεταβλητές που θα ερευνοούνταν. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha$ ) για το σύνολο του ερωτηματολογίου ( $n=173$ ) είναι 0.94, δηλαδή έχει εξαιρετική αξιοπιστία. Παρακάτω, θα αναφερθούν, συγκεκριμένα, και οι έλεγχοι αξιοπιστίας για κάθε κλίμακα του που αναλύεται.

### ***Τεστ Κινήτρων (GalaMotives Test)***

Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε από του Γαλανάκης & Σταλίκας [2009α. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 502] και χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες: την πρώτη που αξιολογεί το βαθμό κινητοποίησης και τη δεύτερη που ερευνά τα είδη των κινήτρων που ενεργοποιούν περισσότερο το άτομο. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 65 προτάσεις χωρισμένες σε 2 υποκλίμακες.

Οι παράγοντες που μπορούν να κινητοποιήσουν έναν άνθρωπο σύμφωνα με το τεστ είναι οι εξής: η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από τις οικονομικές απολαβές (ερωτήσεις 18, 19, 40, 51, 56, 61, 65, 69, 73), ηγεσία (ερωτήσεις 31, 37, 57, 63, 66, 70, 72), περιβάλλον εργασίας (ερωτήσεις 19, 37, 44, 53, 62, 68, 71), σχέσεις με συναδέλφους-ομαδικότητα (ερωτήσεις 23, 28, 39, 59, 64), ευκολία επιτέλεσης έργου (ερωτήσεις 25, 30, 34, 43, 46, 49, 55) δυνατότητα ανέλιξης (ερωτήσεις 22, 26, 35, 41, 44, 50, 60), πίεση (21, 24, 29, 33, 45, 52, 58), και φιλότιμο (ερωτήσεις 20, 32, 38, 42, 48, 54, 67). Η δεύτερη υποκλίμακα αποτελείται από εννιά ερωτήσεις (74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82) και αξιολογεί τον βαθμό κινητοποίησης του ατόμου τη στιγμή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο [Γαλανάκης & Σταλίκας, 2009α. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 502. Τσιάτση, 2019).

Το τεστ αυτό έχει σταθμιστεί σε δείγμα 1.013 εργαζομένων σε όλη την Ελλάδα και οι συμμετέχοντες βαθμολογούνται για κάθε πρόταση του τεστ με κριτήριο το κατά πόσο δηλώνουν ότι το περιεχόμενο της τους χαρακτηρίζει, από το 1 έως το 5. Στο τεστ χρησιμοποιούνται και αντεστραμμένες προτάσεις (ερώτηση 49), στις οποίες οι εξεταζόμενοι

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

αξιολογούνται με βαθμό αντίστροφο από το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που έχουν υποδείξει. Οι βαθμοί κάθε συμμετέχοντα αθροίζονται προκειμένου να υπολογιστεί η συνολική τιμή του ως προς τα επίπεδα κινητοποίησης (μέγιστη τιμή 175), καθώς και προκειμένου να υπολογιστεί ποιο κίνητρο είναι αυτό που τον ενεργοποιεί περισσότερο σύμφωνα με τις αρχές και την προσωπικότητα του [Γαλανάκης & Σταλίκας, 2009α. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 502).

Σε σχέση με την εγκυρότητα του τεστ, μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτει ικανοποιητική φαινομενική εγκυρότητα. Επίσης, διαθέτει εγκυρότητα περιεχομένου, καθώς χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα, ενώ τα αποτελέσματα αξιοπιστίας για την πρώτη υποκλίμακα του τεστ ήταν  $\alpha=0,83$  και για τη δεύτερη υποκλίμακα  $\alpha=0,73$ .

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας συνολικής κλίμακας κινήτρων (Gala\_motives scale) και των επιμέρους διαστάσεων της παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας των κινήτρων και των επιμέρους διαστάσεων της.

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Cronbach's Alpha	n of items
Galamotives συνολικό	0.879	65
Υπό-κλίμακα 1	0.861	56
Υπό-κλίμακα 2 (Βαθμός κινητοποίησης)	0.771	9

Αυτό σημαίνει ότι η συνολική κλίμακα κινήτρων όσο και οι υποκλίμακες εμφανίζουν πολύ αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

### **Τεστ Αυτοεκτίμησης - Αυτάρκειας (GalaSelf-Esteem Test)**

Το τεστ δημιουργήθηκε από τους Swiatkewicz, Galanakis, Stalikas [2006. (πρ. Γαλανάκης & Σταλίκας, 2009β. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 620. Ιωαννίδου, 2020] για να αξιολογήσει το βαθμό αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Πρόκειται για ένα τεστ αυτοαναφοράς αποτελούμενο από 50 προτάσεις. Το τεστ αξιολογεί επτά βασικές διαστάσεις της αυτοεκτίμησης: σιγουριά για τον εαυτό, ικανοποίηση, αντιμετώπιση προκλήσεων, κάλυψη προσωπικών αναγκών, ανεξαρτησία,

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

επιμονή-υπομονή και αίσθημα επάρκειας στις διαπροσωπικές σχέσεις [Γαλανάκης & Σταλίκας, 2009β. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 620. Ιωαννίδου, 2020].

Οι συμμετέχοντες βαθμολογούνται για κάθε πρόταση του τεστ με κριτήριο το κατά πόσο δηλώνουν ότι το περιεχόμενο της τους χαρακτηρίζει, από το 1 έως το 5 στην κλίμακα Likert (1=δεν με χαρακτηρίζει καθόλου, 5=με χαρακτηρίζει απόλυτα). Στο τεστ χρησιμοποιούνται και αντεστραμμένες προτάσεις, στις οποίες οι εξεταζόμενοι αξιολογούνται κατά τρόπο αντίστροφο από το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που έχουν εκφράσει. Στη συνέχεια οι βαθμοί του κάθε συμμετέχοντα αθροίζονται προκειμένου να υπολογιστεί η συνολική τιμή της αυτοεκτίμησης, η οποία φτάνει έως το 250 [Γαλανάκης & Σταλίκας, 2009β. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 620. Ιωαννίδου, 2020].

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε 8 υποκλίμακες. Οι υποκλίμακες αυτές είναι: η κάλυψη προσωπικών αναγκών, η ανεξαρτησία, η σιγουριά για τον εαυτό, η αντιμετώπιση προκλήσεων, η επιμονή-υπομονή, η προσωπική αυτοεκτίμηση που αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για την προσωπική του αξία του, η κοινωνική αυτοεκτίμηση και η αντίληψη του ατόμου για τις σχέσεις που έχει διαμορφώσει με τους άλλους.

Στο τεστ Αυτοεκτίμησης έχει πραγματοποιηθεί στάθμιση σε δείγμα 265 ατόμων σε όλη την Ελλάδα, και φάνηκε ότι η αξιοπιστία για το σύνολο των προτάσεων της κλίμακας που μετρήθηκε με τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach για το σύνολο των προτάσεων της κλίμακας είναι ίσος με 0,87. Επίσης, διαθέτει καλή φαινομενική εγκυρότητα, και ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση του ατόμου και τη βαθμολογία στο τεστ είναι στατιστικά σημαντικός ( $r=0,53$ ,  $p<0,01$ ) [Γαλανάκης & Σταλίκας, 2009β. Στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση (επιμ.), 2012, 620. Ιωαννίδου, 2020].

Τα αποτελέσματα του νέου ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας αυτοεκτίμησης-αυτάρκειας (Gala\_self-esteem) παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας αυτοεκτίμησης-αυτάρκειας (Gala\_Self-esteem).

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Cronbach's Alpha	n of items
Gala_self-esteem συνολικό	0.853	50

Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα αυτοεκτίμησης-αυτάρκειας εμφανίζει πολύ καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

### *Κλίμακα επαγγελματικού στρες*

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε 36 ερωτήσεις που σχετίζονται με το επαγγελματικό στρες (Ιωαννίδου, 2020). Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες στους Έλληνες νηπιαγωγούς, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών, κατασκευασμένο από την Μούζουρα (2005) και τροποποιημένο από την Ιωαννίδου (2020), για τους σκοπούς της μεταπτυχιακής της εργασίας. Η Μούζουρα (2005) πρόσθεσε παράγοντες, όπως έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς, προβλήματα υποδομής κτιρίων, θέρμανσης κ.ά., μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών, καθυστερήσεις στην αποστολή βιβλίων.

Η κλίμακα αυτή απαρτίζεται από 36 ερωτήσεις πηγών επαγγελματικού στρες, με δυνατότητα απαντήσεων σε κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=καθόλου στρες, 5=Υπερβολικό στρες). Οι ενότητες του ερωτηματολογίου πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από τους παρακάτω άξονες:

- Θέματα σχετικά με την οργάνωση και την διοίκηση της εκπαίδευσης (Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (138, 140, 141, 142, 148, 150, 152, 163, 164): Ανεπαρκής μισθός, μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευση, συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικού ψυχολόγου), έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης, μη έγκαιρες / περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών, ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, προβλήματα υποδομής (π.χ. θέρμανσης).
- Θέματα σχετικά με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (137, 180, 159, 161, 167, 168): Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που μας αφορούν, μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών, περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης της χώρας, η προσπάθεια ανταπόκρισης στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου σε συνδυασμό με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης κλπ.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Θέματα σχετικά με φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (139, 143, 149, 158, 160): Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες), έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος / διόρθωση γραπτών εργασιών, έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με μαθητές / γονείς, μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου), μεταφορά εργασίας στο σπίτι,
- Θέματα σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις ερωτηματολογίου 153, 154): Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, παραμονή στον χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου.
- Θέματα που αφορούν στις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις ερωτηματολογίου 136, 144, 145, 146, 157): Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου, εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα).
- Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών: (Ερωτήσεις ερωτηματολογίου 134, 135, 147, 151, 156, 162, 165): Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης / συμπεριφοράς, έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ), έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς, άσεμνα σχόλια και αδιαφορία των μαθητών, επιβολή ποινών στους μαθητές.

Τα αποτελέσματα του εκ νέου ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας επαγγελματικού stress και των επιμέρους διαστάσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας επαγγελματικού στρες και των επιμέρους διαστάσεων.**

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Cronbach's Alpha	n of items
Επαγγελματικό stress συνολική	0.926	36
Οργάνωση Διοίκηση εκπαίδευσης	0.803	9

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος	0.750	6
Φόρτος εργασίας	0.651	6
Συνθήκες σχολείου	0.687	2
Διαπροσωπικές-εργασιακές σχέσεις	0.758	6
Μάθηση-συμπεριφορά μαθητών	0.783	7

Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα επαγγελματικού στρες εμφανίζει εξαιρετική αξιοπιστία ενώ και οι επιμέρους υπό-κλίμακές της εμφανίζουν αποδεκτή-καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

### *Κλίμακα διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας (ΚΑΕΕ)*

Αυτή η κλίμακα τροποποιήθηκε από τους Τσίρος & Παπαπέτρου, 2016, και αποτελείται από δύο επιμέρους κλίμακες. Το πρώτο μέρος από την τροποποιημένη κλίμακα του Ellis για την αυτοεκτίμηση, και το δεύτερο μέρος από την κλίμακα της Maslach, την “Maslach Burnout Inventory”(Maslach & Jackson, 1986) για την επαγγελματική εξουθένωση. Βασικός σκοπός του δεύτερου μέρους της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν να μελετηθεί το επίπεδο που βιώνει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Συγκεκριμένα, η κλίμακα αυτή αποτελείται από 22 ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται στους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή τη συναισθηματική εξάντληση (9 ερωτήσεις 169, 170, 171, 174, 176, 181, 182, 184, 188, με άθροισμα βαθμού έως το 63), την αποπροσωποποίηση (5 ερωτήσεις 173, 178, 179, 183, 190, με άθροισμα 65) και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων (8 ερωτήσεις 172, 175, 177, 180, 185, 186, 187, 189, με άθροισμα 56.). Απαντώνται σε μία κλίμακα Likert από το 1-7 (1=ποτέ, 7=κάθε μέρα).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε σε ένα δείγμα 427 εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, και από τις μετρήσεις φάνηκε ότι διαθέτει υψηλή εγκυρότητα και εσωτερική, με δείκτη  $\alpha$  του Cronbach πάνω από 0,7). Ειδικότερα, τα αποτελέσματα του νέου ελέγχου αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης (burn-out) και των επιμέρους διαστάσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας burnout και των επιμέρους διαστάσεων.

Κλίμακα/Υποκλίμακα	Cronbach's Alpha	n of items
--------------------	------------------	------------

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Burnout συνολική	0.845	22
Συναισθηματική εξάντληση	0.865	9
Αποπροσωποποίηση	0.864	5
Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων	0.879	8

Αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης και οι επιμέρους υπό-κλίμακες της εμφανίζουν πολύ καλή-εξαιρετική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

### 7.6: Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, αφού οι απαντήσεις μετατράπηκαν σε κατάλληλη μορφή για επεξεργασία, όλα τα δεδομένα εισήχθησαν και πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με το λογισμικό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.23, IBM, Armonck, USA).

Μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις θα δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, ερευνώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, των μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, και γενικά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Αρχικά, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Cronbach's  $\alpha$ ). Εξετάστηκε τόσο η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κάθε κλίμακας, όσο και της κάθε υπο-κατηγορίας των κλιμάκων.

Με βάση την παρούσα μελέτη το επαγγελματικό στρες (stress) και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αναγνωρίστηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση ως συνεχείς ανεξάρτητες μεταβλητές.

Για τον έλεγχο επίδρασης των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης (ανεξάρτητες μεταβλητές) στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) των ειδικών νηπιαγωγών (Ερευνητικό ερώτημα 1) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, προκειμένου να ποσοτικοποιηθεί η επίδραση κάθε μιας συνεχούς ανεξάρτητης μεταβλητής στα επίπεδα των εξαρτημένων μεταβλητών. Το μέγεθος των συσχετίσεων αξιολογήθηκε με τα κριτήρια του Cohen: ασήμαντο ( $<0.1$ ), μικρό (0.11-

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

0.3), μέτριο (0.31-0.5), μεγάλο (0.51-0.70), πολύ μεγάλο (0.71-0.90) και σχεδόν τέλειο (>0.90). Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού ανεξάρτητων συσχετίσεων, επιλέξαμε να αξιολογήσουμε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq 0.31$ ).

Για τον έλεγχο τυχόν διαφορών μεταξύ των επιπέδων των κινήτρων, της αυτοεκτίμησης, του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών (Ερευνητικό ερώτημα 2) χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Student's t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε στο  $\alpha=0.05$ .

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των διαφορετικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ανάπτυξη κινήτρων, τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Ερευνητικό ερώτημα 3) χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Student's t-test για ανεξάρτητα δείγματα εφόσον η κατηγορική μεταβλητή είχε δύο επίπεδα, και η ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (one-way ANOVA) εφόσον η κατηγορική μεταβλητή είχε τρία ή περισσότερα επίπεδα. Το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε στο  $\alpha=0.05$ .

Τέλος, για τον έλεγχο της επίδρασης τυχόν αύξησης των επιπέδων των κινήτρων και των επιπέδων της αυτοεκτίμησης, σε τυχόν μείωση των επιπέδων του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των δύο ομάδων (Ερευνητικό ερώτημα 4), χρησιμοποιήθηκαν γενικά γραμμικά μοντέλα (μέσω της ρουτίνας / υπό-εντολής MIXED). Στα μοντέλα αυτά τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση ήταν οι συν-μεταβλητές (covariates) και η ομάδα η κατηγορική μεταβλητή (factor). Ξεχωριστά γενικά γραμμικά μοντέλα εξετάστηκαν για κάθε μία εξαρτημένη μεταβλητή (επαγγελματικό stress, επαγγελματική εξουθένωση). Τα μοντέλα εξετάστηκαν αρχικά μόνο με τις τρεις κύριες επιδράσεις (ομάδα, κίνητρα, αυτοεκτίμηση). Σε επόμενα στάδια εξετάστηκαν σειριακά με τρεις 2-way αλληλεπιδράσεις (ομάδα x κίνητρα, ομάδα x αυτοεκτίμηση, κίνητρα x αυτοεκτίμηση), καθώς και με 3-way αλληλεπίδραση (ομάδα x κίνητρα x αυτοεκτίμηση). Όποια 2-way αλληλεπίδραση βελτίωνε το model fit, παρέμενε στο μοντέλο, ενώ αν δεν ήταν στατιστικά σημαντική αφαιρούνταν και προχωρούσαμε με την επόμενη αλληλεπίδραση. Ο έλεγχος της 3-way αλληλεπίδρασης προαπαιτούσε και τις 2-way αλληλεπιδράσεις ανεξάρτητης σημαντικότητας; εάν η 3-way αλληλεπίδραση δεν ήταν στατιστικά σημαντική αφαιρούνταν και το μοντέλο αναγόταν στο αμέσως πιο απλό. Το μοντέλο με το καλύτερο fit είναι αυτό και το οποίο παρουσιάζεται. Οι

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

εξαρτημένες μεταβλητές (επαγγελματικό στρες και επαγγελματική εξουθένωση) παρέμειναν στην αρχική τους κλίμακα, ενώ αντίθετα οι συνεχείς ανεξάρτητες μεταβλητές (κίνητρα και αυτοεκτίμηση) μετατράπηκαν σε Z-scores.

Πιο συγκεκριμένα, από τις τιμές των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης κάθε συμμετέχοντα αφαιρέθηκε ο μέσος όρος του συνολικού δείγματος για την αντίστοιχη μεταβλητή, και το υπόλοιπο διαιρέθηκε με την τυπική απόκλιση του συνολικού δείγματος για την αντίστοιχη μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό η τιμή 0 για το Z-score των κινήτρων, για ένα τυχαίο συμμετέχοντα του δείγματος, αντιστοιχεί στον μέσο όρο του δείγματος για τα κίνητρα, ενώ τιμή +1 και -1 αναλογεί σε κάποιον συμμετέχοντα με τιμή κινήτρων 1 και τυπική απόκλιση πάνω ή κάτω αντίστοιχα από τον μέσο όρο του συνολικού δείγματος. Τα Z-score λαμβάνουν τιμές -3 έως 3 για το 99.5% του δείγματος, καθώς 3 τυπικές αποκλίσεις κάτω και πάνω από τον μέσο όρο συμπεριλαμβάνουν τα 99.5% των τιμών του δείγματος.

Με την μετατροπή των συνεχών ανεξάρτητων μεταβλητών σε Z-scores βελτιστοποιείται η ερμηνεία του σημείου τομής (intercept) και της κύριας επίδρασης (main effect) των γραμμικών μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα, το σημείο τομής είναι η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής όταν όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν τιμή 0, άρα αφορά τις συνεχείς μεταβλητές που βρίσκονται στο μέσο όρο τους. Αντίθετα, η κύρια επίδραση αφορά την διαφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή, δύο τυχαίων συμμετεχόντων του δείγματος που διαφέρουν κατά μία μονάδα στην εξαρτημένη μεταβλητή, άρα αφορά δύο συμμετέχοντες που διαφέρουν κατά μια τυπική απόκλιση ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή.

## Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα Έρευνας

1. Πώς επιδρούν τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών νηπιαγωγών;

Για τον έλεγχο επίδρασης των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών νηπιαγωγών (ερευνητικό ερώτημα 1) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, προκειμένου να ποσοτικοποιηθεί η επίδραση κάθε μίας συνεχούς ανεξάρτητης μεταβλητής στα επίπεδα των εξαρτημένων μεταβλητών. Το μέγεθος των συσχετίσεων αξιολογήθηκε με τα κριτήρια του Cohen:

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ασήμαντο (<0.1), μικρό (0.11-0.3), μέτριο (0.31-0.5), μεγάλο (0.51-0.70), πολύ μεγάλο (0.71-0.90) και σχεδόν τέλει (>0.90). Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού ανεξάρτητων συσχετίσεων, επιλέξαμε να αξιολογήσουμε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις τουλάχιστον μετρίου ( $r \geq 0.31$ )

**Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ της κλίμακας των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης με την κλίμακα του επαγγελματικού στρες, για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών.**

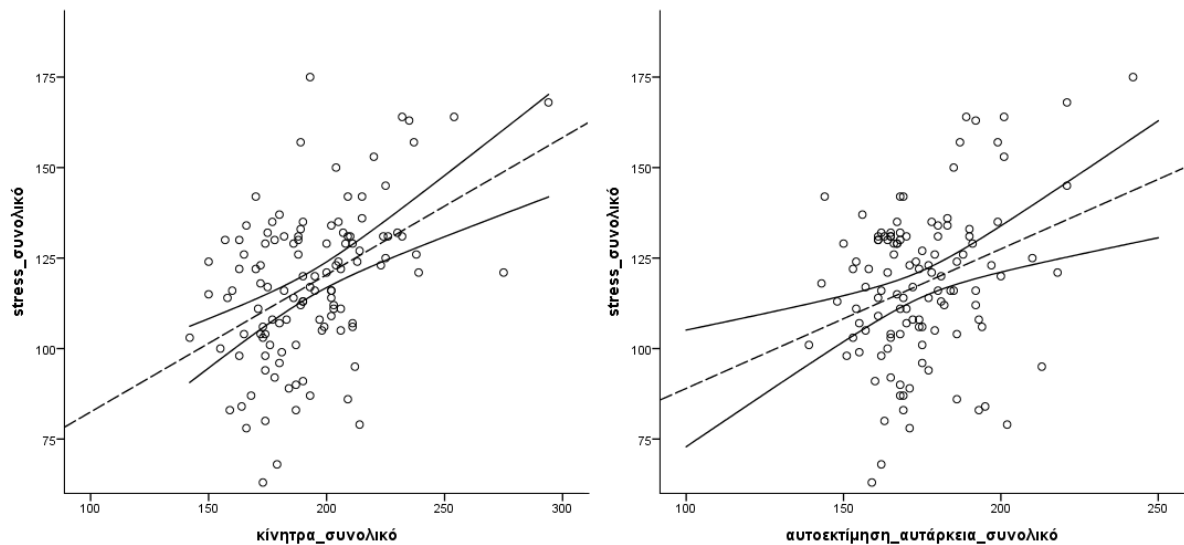
	Stress <sub>συνολικό</sub>	Οργάνωση διοίκησης εκπαίδευσης	Αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος	Φόρτος εργασίας	Συνθήκες σχολείου	Διαπροσωπικές-εργασιακές σχέσεις	Μάθηση-συμπεριφορά μαθητών
<b>Κίνητρα<sub>συνολική</sub></b>	<b>0.456</b> <b>p&lt;0.001</b>	0.401 p<0.001	0.406, p<0.001	0.410, p<0.001	0.141, p=0.127	0.268, p=0.003	0.389, p<0.001
<b>Κίνητρα<sub>υπό-κλίμακα 1</sub></b>	0.462 p<0.001	0.408 p<0.001	0.407, p<0.001	0.419, p<0.001	0.148, p=0.109	0.275, p=0.003	0.390, p<0.001
<b>Κίνητρα<sub>υπό-κλίμακα 2</sub></b>	0.304 p=0.001	0.261 p=0.004	0.291, p=0.001	0.258, p=0.005	0.074, p=0.428	0.166, p=0.072	0.280, p=0.002
<b>Αυτοεκτίμηση</b>	<b>0.320</b> <b>p&lt;0.001</b>	0.241 p=0.008	0.288, p=0.002	0.313, p=0.001	0.182, p=0.048	0.164, p=0.077	0.291, p=0.001

[Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα)].

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 διαπιστώνεται μια θετική συσχέτιση μετρίου μεγέθους μεταξύ των επιπέδων κινήτρων και των επιπέδων επαγγελματικού στρες καθώς και μια θετική συσχέτιση μετρίου μεγέθους μεταξύ των επιπέδων αυτοεκτίμησης και των επιπέδων stress για την ομάδα των ειδικών παιδαγωγών (βλ. Εξίσωση 1). Δευτερεύοντα ευρήματα είναι το ότι τα κίνητρα συσχετίζονται με όλες τις υπό-κλίμακες του στρες εκτός τις συνθήκες σχολείου και τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις, ενώ η αυτοεκτίμηση πέρα από το συνολικό stress συσχετίζεται με τον φόρτο εργασίας, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, δηλαδή με τις δύο από τις τρεις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από τις υπό-κλίμακες των κινήτρων η πρώτη ουσιαστικά ακολουθεί τα πρότυπα της συνολικής κλίμακας, ενώ η δεύτερη (βαθμός κινητοποίησης) δεν παρουσιάζει καμία πρακτικά σημαντική συσχέτιση.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

**Εξίσωση 1. Συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης με το επαγγελματικό στρες για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών.**



**Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ της κλίμακας των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης, με την κλίμακα επαγγελματικού στρες για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών.**

	<b>Burnout</b> <sub>συνολικό</sub>	<b>Συναισθηματική εξάντληση</b>	<b>Αποπροσωποποίηση</b>	<b>Έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων</b>
<b>Κίνητρα</b> <sub>συνολική</sub>	0.471 p<0.001	0.403 p<0.001	0.397, p<0.001	0.135, p=0.145
<b>Κίνητρα</b> <sub>υπό-κλίμακα 1</sub>	0.455 p<0.001	0.392 p<0.001	0.392, p<0.001	0.121, p=0.193
<b>Κίνητρα</b> <sub>υπό-κλίμακα 2</sub>	0.417 p<0.001	0.347 p<0.001	0.311, p<0.001	0.162, p=0.080
<b>Αυτοεκτίμηση</b>	0.471 p<0.001	0.242 p=0.008	0.324, p<0.001	0.410, p<0.001

[Λόγω του μεγάλου αριθμού συσχετίσεων, αξιολογήθηκαν οι στατιστικά σημαντικές τουλάχιστον μετρίου μεγέθους ( $r \geq .31$ , σκιασμένα τετράγωνα)].

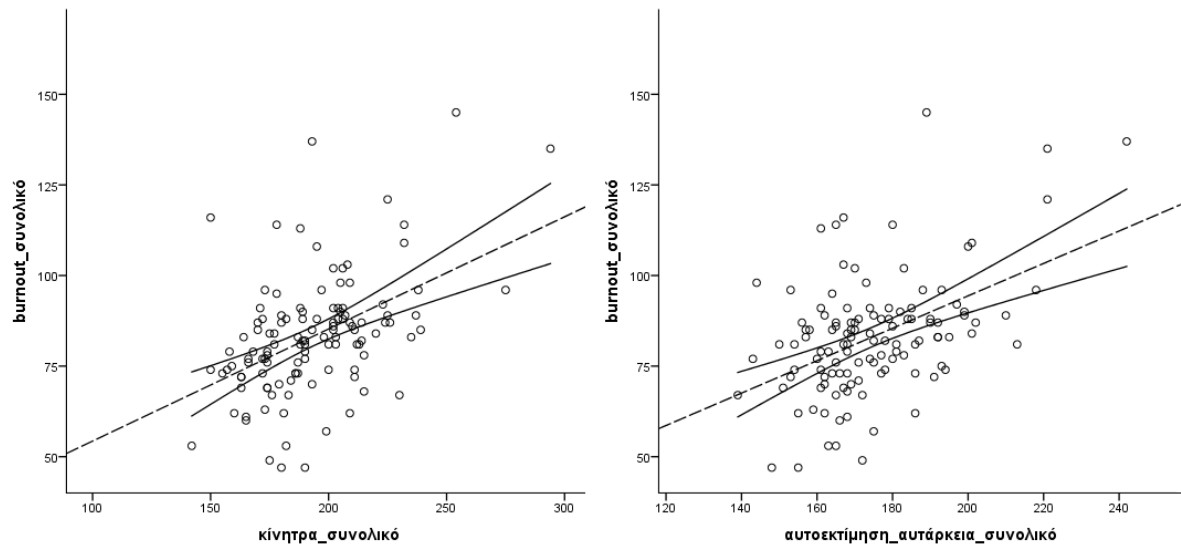
Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 6 διαπιστώνεται μια θετική συσχέτιση μετρίου μεγέθους μεταξύ των επιπέδων κινήτρων και των επιπέδων burn-out καθώς και μια θετική συσχέτιση μετρίου μεγέθους μεταξύ των επιπέδων αυτοεκτίμησης και των επιπέδων burn-out για την ομάδα των ειδικών παιδαγωγών (βλ. Εξίσωση 2). Δευτερεύοντα ευρήματα είναι το ότι τα κίνητρα συσχετίζονται με όλες τις υπό-κλίμακες του burn-out εκτός της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων, ενώ η αυτοεκτίμηση πέρα από το συνολικό burn-out



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

συσχετίζεται με την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων. Οι υπό-κλίμακες των κινήτρων ακολουθούν επακριβώς τα πρότυπα της συνολικής κλίμακας.

**Εξίσωση 2. Συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης με την επαγγελματική εξουθένωση, για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών.**



2. Υπάρχουν διαφορές αυτών των μεταβλητών μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών;

Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας Student's t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών (ερευνητικό ερώτημα 2) παρατίθενται στον Πίνακα 7.

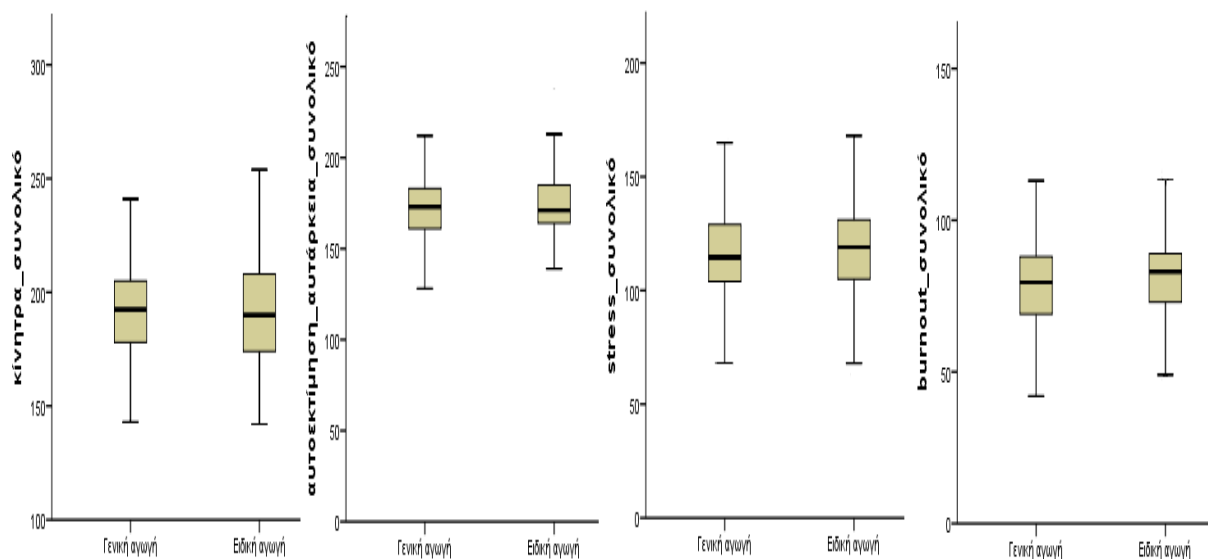
**Πίνακας 7. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης, μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών.**

Παράμετρος	Γενική αγωγή		Ειδική αγωγή		t	p	Cohen's d
	MO	TA	MO	TA			
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	191,7	21,9	193,2	25,3	-0,482	0,631	0,04
Αυτοεκτίμηση	171,4	18,1	174,9	17,5	-1,507	0,133	0,22
Stress	115,3	22,7	117,8	21,0	-0,895	0,372	0,14
Burnout	79,8	15,1	83,2	16,6	-1,613	0,108	0,19

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, όσον αφορά τα επίπεδα κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (βλ. Εξίσωση 3).

**Εξίσωση 3. Βox-plots για τα επίπεδα κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης για τους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής.**



3. Πώς σχετίζονται τα διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά στην ανάπτυξη κινήτρων, τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση;

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των διαφορετικών δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ανάπτυξη κινήτρων, τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση (Ερευνητικό ερώτημα 3) χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Student's t-test για ανεξάρτητα δείγματα για το φύλο, την εργασία εκτός εκπαίδευσης και την παρέα με συναδέλφους, και ανάλυση διακύμανσης με 1 παράγοντα (one-way ANOVA) με Tukey μετα-πειραματικές αναλύσεις για πολλαπλές συγκρίσεις για την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό παιδιών, την κατοικία, τον τίτλο σπουδών, το εργασιακό καθεστώς, τον αριθμό μαθητών, το μηνιαίο εισόδημα και τον χρόνο χαλάρωσης. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους Πίνακες 8-19.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

**Πίνακας 8. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ ανδρών-γυναικών.**

Παράμετρος	Άνδρες		Γυναίκες		t	p	Cohen's d
	MO	TA	MO	TA			
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	200,7	20,1	192,1	23,7	1,184	0,238	0,41
Αυτοεκτίμηση	177,8	15,4	172,9	18,0	0,888	0,376	0,36
Stress	124,7	21,8	116,2	21,9	1,268	0,206	0,41
Burnout	84,9	13,8	81,3	16,0	0,726	0,468	0,27

**Πίνακας 9. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ νηπιαγωγών που είτε εργάζονται είτε δεν εργάζονται και εκτός του εκπαιδευτικού κλάδου.**

Παράμετρος	Ναι		Όχι		t	p	Cohen's d
	MO	TA	MO	TA			
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	196,6	31,6	191,8	22,0	1,106	0,270	0,18
Αυτοεκτίμηση	176,2	18,8	172,6	17,7	1,089	0,277	0,16
Stress	122,8	26,0	115,5	21,0	1,792	0,074	0,42
Burnout	81,3	18,0	81,5	15,6	-0,083	0,934	0,06

**Πίνακας 10. Αποτελέσματα της δοκιμασίας t-test για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ νηπιαγωγών που είτε συχνάζουν είτε δεν συχνάζουν συναδέλφους εκτός του εργασιακού χώρου.**

Παράμετρος	Ναι		Όχι		t	p	Cohen's d
	MO	TA	MO	TA			
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	193,2	23,1	189,2	25,8	0,980	0,328	0,16
Αυτοεκτίμηση	173,5	18,1	171,6	16,7	0,599	0,550	0,11
Stress	116,8	22,0	115,5	21,7	0,341	0,734	0,04
Burnout	81,2	16,3	82,9	14,3	-0,629	0,530	0,13

**Πίνακας 11. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.**

Παράμετρος	22-35		36-45		46-55		56+		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	195,3	23,8	190,9	22,4	183,2	23,2	187,9	24,0	2,519	0,059
Αυτοεκτίμηση	174,3	18,9	171,7	14,9	171,2	18,4	169,1	15,0	0,567	0,637
Stress	116,2	22,3	120,6	22,6	112,5	18,4	111,1	21,5	1,107	0,347
Burnout	79,5	16,2	84,6	14,8	85,9	16,3	79,4	8,7	2,280	0,080

**Πίνακας 12. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων οικογενειακής κατάστασης.**

Παράμετρος	Άγαμος		Έγγαμος		Διαζευγμένος		Με σύντροφο		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	192,3	26,0	190,8	22,1	194,6	19,9	196,6	21,7	0,585	0,626
Αυτοεκτίμηση	172,6	19,8	172,7	14,0	177,6	21,2	174,8	20,6	0,307	0,820
Stress	115,2	24,6	117,1	20,9	111,4	24,1	119,6	16,4	0,528	0,664
Burnout	80,9	17,4	83,5	13,4	81,7	8,7	78,3	18,3	1,059	0,327

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

**Πίνακας 13.** Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση ηλικιακής κατηγορίας παιδιών.

Παράμετρος	Κάτω των 18		Άνω των 18		Κανένα		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	193,5	20,7	183,5	22,3	193,4	24,7	1,776	0,172
Αυτοεκτίμηση	174,5	13,1	170,0	14,4	173,1	19,9	0,533	0,587
Stress	116,6	19,9	115,7	20,9	116,7	22,9	0,019	0,982
Burnout	83,3	10,4	84,2	17,3	80,4	17,4	1,079	0,342

**Πίνακας 14.** Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση περιοχής κατοικίας.

Παράμετρος	Αστική		Ημί-αστική		Αγροτική		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	193,8	23,8	186,9	22,4	195,0	24,3	1,665	0,192
Αυτοεκτίμηση	173,4	18,3	172,5	18,0	172,8	14,3	0,054	0,947
Stress	116,7	23,0	113,3	18,5	122,5	18,4	1,292	0,277
Burnout	83,3	15,5	77,6	17,2	76,2	14,3	3,721	0,026

Οι μετά-πειραματικές αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα burn-out για διαμένοντες σε αστική περιοχή σε σύγκριση με αγροτική περιοχή ( $p=0,036$ ).

**Πίνακας 15.** Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση εργασιακού καθεστώτος.

Παράμετρος	Μόνιμος		Αναπληρωτής		Ωρομίσθιος		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	188,9	23,8	192,7	23,6	204,2	19,8	4,994	0,016
Αυτοεκτίμηση	171,9	16,9	173,8	18,0	174,6	20,6	0,383	0,682
Stress	111,0	20,0	118,8	21,6	125,2	25,3	5,691	0,004
Burnout	83,8	14,4	79,2	16,4	81,5	15,9	2,776	0,064

Οι μετά-πειραματικές αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα κινήτρων για ωρομίσθιους έναντι μονίμων ( $p=0,013$ ) καθώς και στα επίπεδα επαγγελματικού στρες για ωρομίσθιους και αναπληρωτές έναντι μονίμων ( $p=0,012$  και  $p=0,028$ ).

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

**Πίνακας 16. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση αριθμού μαθητών.**

Παράμετρος	1-5		5-15		16+		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	192,9	24,1	197,8	21,8	188,3	23,8	2,906	0,057
Αυτοεκτίμηση	173,8	17,9	175,7	18,6	175,7	18,6	1,601	0,204
Stress	120,4	20,6	110,9	24,3	116,5	20,6	3,540	0,031
Burnout	82,4	15,1	80,8	17,6	81,0	15,6	0,257	0,774

Οι μετά-πειραματικές αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικού στρες για εκπαιδευτικούς 1-5 μαθητών έναντι εκπαιδευτικών 5-15 μαθητών ( $p=0,022$ ).

**Πίνακας 17. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση μηνιαίου εισοδήματος.**

Παράμετρος	0-800€		801-1300€		1301+		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	200,0	26,3	189,9	22,7	192,7	16,9	4,014	0,019
Αυτοεκτίμηση	174,0	21,2	172,6	17,0	175,6	12,3	0,273	0,761
Stress	116,9	23,9	117,6	21,0	103,6	20,3	2,683	0,070
Burnout	81,1	18,1	81,5	15,5	82,9	11,9	0,072	0,931

Οι μετά-πειραματικές αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα κινήτρων για εκπαιδευτικούς με μισθό 0-800€ έναντι εκπαιδευτικών με μισθό 801-1300€ ( $p=0,013$ ).

**Πίνακας 18. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ομάδων βάση χρόνου χαλάρωσης.**

Παράμετρος	Πάντα		Συνήθως		Όταν είναι δυνατό		Όχι συνήθως		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	190,2	29,6	186,4	22,2	195,4	21,7	199,1	20,2	2,909	0,035
Αυτοεκτίμηση	171,6	20,2	170,7	17,9	174,3	17,4	176,7	15,4	1,064	0,365
Stress	111,4	24,9	113,5	21,0	116,6	20,0	130,2	19,9	5,583	0,001
Burnout	82,3	21,4	76,7	15,5	81,7	12,9	81,5	15,9	4,689	0,003

Οι μετά-πειραματικές αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα κινήτρων για εκπαιδευτικούς που συνήθως δεν χαλαρώνουν εκτός δουλειάς έναντι εκπαιδευτικών που συνήθως χαλαρώνουν εκτός δουλειάς ( $p=0,028$ ), και σημαντική

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικού στρες για εκπαιδευτικούς που συνήθως δεν χαλαρώνουν εκτός δουλειάς έναντι όλων των υπολοίπων ομάδων ( $p=0,001$ ,  $p=0,002$  και  $p=0,013$  αντίστοιχα), και τέλος σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης για εκπαιδευτικούς που συνήθως δεν χαλαρώνουν εκτός δουλειάς έναντι εκπαιδευτικών που συνήθως χαλαρώνουν εκτός δουλειάς ( $p=0,002$ ).

**Πίνακας 19. Αποτελέσματα της δοκιμασίας 1-way ANOVA για τον έλεγχο των διαφορών των επιπέδων κινήτρων, αυτοεκτίμησης, επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των κατηγοριών βάση τίτλου πτυχίου.**

Παράμετρος	Πτυχίο Γενική αγωγή		Πτυχίο Ειδική αγωγή		MSc Γενική αγωγή		MSc Ειδική αγωγή		PhD Γενική αγωγή		PhD Γενική αγωγή		Σεμινάριο Ειδική αγωγή		F	p
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA		
Κίνητρα <sub>συνολική</sub>	189,9	21,5	203,8	28,8	193,1	23,8	194,7	25,3	186,3	14,2	191,5	16,3	188,6	22,7	0,901	0,495
Αυτοεκτίμηση	169,2	15,6	189,0	25,0	175,8	19,6	174,1	18,2	169,3	8,3	173,5	26,2	171,7	14,3	2,520	0,022
Stress	113,9	19,8	124,9	18,6	116,1	26,4	118,5	24,0	114,8	19,5	109,5	3,5	115,7	17,4	0,625	0,710
Burnout	80,4	15,5	95,8	16,9	79,0	15,9	82,4	16,0	94,8	13,4	65,0	25,5	78,1	12,6	3,051	0,007

Οι μετά-πειραματικές αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα αυτοεκτίμησης για πτυχιούχους Ειδικής αγωγής έναντι πτυχιούχων Γενικής αγωγής ( $p=0,007$ ), και σημαντική διαφορά στα επίπεδα burn-out για πτυχιούχους Ειδικής αγωγής έναντι πτυχιούχων και μεταπτυχιακών Γενικής αγωγής ( $p=0,033$  και  $p=0,033$  αντίστοιχα).

Συμπερασματικά, από τους Πίνακες 8-19 διαπιστώνεται ότι οι δημογραφικές μεταβλητές που επηρεάζουν τις κλίμακες είναι η περιοχή κατοικίας, το εργασιακό καθεστώς, ο αριθμός των μαθητών, το εισόδημα, ο χρόνος χαλάρωσης και ο τίτλος πτυχίου.

4. Όσο αυξάνονται τα κίνητρα και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, τόσο μειώνονται τα επίπεδα τους επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των δύο ομάδων;

Το γενικό γραμμικό μοντέλο για την επίδραση τυχόν μεταβολής των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στη μεταβολή του stress των δύο ομάδων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

στον Πίνακα 20 (ερευνητικό ερώτημα 4). Το μοντέλο αποτελούνταν μόνο από κύριες επιδράσεις, καθώς καμία αλληλεπίδραση δεν βελτίωσε σημαντικά το model fit.

**Πίνακας 20. Γενικό γραμμικό μοντέλο για την επίδραση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στα επίπεδα στρες των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής.**

Παράμετρος	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Σημείο τομής	117,4	1,9	232	62,932	,000	113,7	121,1
[ομάδες=γενική αγωγή]	-1,6	2,6	232	-,616	,538	-6,8	3,6
[ομάδες=ειδική αγωγή]	0 <sup>b</sup>	.	.	.	.	.	.
Ζκίνητρα	7,1	1,5	232	4,654	,000	4,1	10,1
Ζαυτοεκτίμηση	2,4	1,5	232	1,575	,117	-,61	5,4

Από τον Πίνακα 20 προκύπτει ότι η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικού στρες μεταξύ ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, οι οποίοι έχουν τα ίδια επίπεδα κινήτρων και τα ίδια επίπεδα αυτοεκτίμησης, είναι στατιστικά μη σημαντική και εκτιμάται στις -1,6 μονάδες [95%CI: -6,8 - 3,6 και  $p=0.538$ ]. Επιπρόσθετα, η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα στρες μεταξύ δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφέρουν κατά μία τυπική απόκλιση στα επίπεδα αυτοεκτίμησης, αλλά έχουν τα ίδια επίπεδα κινήτρων και ανήκουν στην ίδια ομάδα, είναι στατιστικά μη σημαντική και εκτιμάται στις 2,4 μονάδες [95%CI: -0,6 - 5,4 και  $p=0.117$ ]. Τέλος, η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα στρες μεταξύ δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφέρουν κατά μία τυπική απόκλιση στα επίπεδα κινήτρων, αλλά έχουν τα ίδια επίπεδα αυτοεκτίμησης και ανήκουν στην ίδια ομάδα είναι στατιστικά σημαντική και εκτιμάται στις 7,1 μονάδες [95%CI: 4,1 - 10,1 και  $p<0.001$ ].

Το γενικό γραμμικό μοντέλο για την επίδραση τυχόν μεταβολής των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στη μεταβολή του burn-out των δύο ομάδων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον Πίνακα 21. Το μοντέλο αποτελούνταν μόνο από τις κύριες επιδράσεις, καθώς και από την αλληλεπίδραση των επιπέδων αυτοεκτίμησης με την ομάδα η οποία βελτίωσε σημαντικά το model fit.

**Πίνακας 21. Γενικό γραμμικό μοντέλο για την επίδραση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στα επίπεδα στρες των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής.**

Παράμετρος	Estimate	Std.	df	t	Sig.	95% Confidence Interval
------------	----------	------	----	---	------	-------------------------

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

		Error				Lower Bound	Upper Bound
Σημείο τομής	82,5	1,3	231	63,110	,000	79,9	85,1
[ομάδες=γενική αγωγή]	-2,5	1,8	231	-1,340	,182	-6,1	1,2
[ομάδες=ειδική αγωγή]	0 <sup>b</sup>	0	.	.	.	.	.
Ζκίνητρα	5,2	1,1	231	4,838	,000	3,1	7,3
Ζαυτοεκτίμηση	5,0	1,5	231	3,387	,001	2,1	7,9
[ομάδες=γενική αγωγή]*	-4,6	1,9	231	-2,459	,015	-8,2	-,9
Ζαυτοεκτίμηση	0 <sup>b</sup>	0	.	.	.	.	.

Η ερμηνεία του μοντέλου του Πίνακα 21 διαφέρει από αυτού του Πίνακα 20 εξαιτίας της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της ομάδας και της αυτοεκτίμησης. Τα κίνητρα δεν αποτελούν μέρος της αλληλεπίδρασης, συνεπώς η ερμηνεία της επίδρασης τους είναι παρόμοια με του προηγούμενου μοντέλου για το στρες. Συγκεκριμένα, η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφέρουν κατά μία τυπική απόκλιση στα επίπεδα κινήτρων, αλλά έχουν τα ίδια επίπεδα αυτοεκτίμησης και ανήκουν στην ίδια ομάδα, είναι στατιστικά σημαντική και εκτιμάται στις 5,2 μονάδες [95%CI: 3,1 - 7,3 και  $p < 0.001$ ).

Εξαιτίας της αλληλεπίδρασης, η επίδραση της ομάδας ισχύει ειδικά όταν η αλληλεπιδρούσα μεταβλητή έχει τιμή 0. Κατά συνέπεια, η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, οι οποίοι έχουν τα ίδια επίπεδα κινήτρων και βρίσκονται αποκλειστικά στον μέσο των επίπεδων αυτοεκτίμησης (Ζαυτοεκτίμηση=0), είναι στατιστικά μη σημαντική και εκτιμάται στις -2,5 μονάδες [95%CI: -6,1 - 1,2 και  $p = 0.182$ ).

Παρομοίως εξαιτίας της αλληλεπίδρασης η επίδραση της αυτοεκτίμησης ισχύει ειδικά όταν η αλληλεπιδρούσα μεταβλητή έχει τιμή 0. Κατά συνέπεια η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα burnout μεταξύ 2 εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφέρουν κατά 1 τυπική απόκλιση στα επίπεδα αυτοεκτίμησης αλλά έχουν τα ίδια επίπεδα κινήτρων ισχύει αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, είναι στατιστικά σημαντική και εκτιμάται στις 5,0 μονάδες [95%CI: 2,1 - 7,9 και  $p = 0.001$ ).

Η αλληλεπίδραση ερμηνεύεται ως η διαφορά μεταξύ τους, και κατά συνέπεια η εκτιμώμενη από το μοντέλο διαφορά στα επίπεδα εξουθένωσης μεταξύ δύο εκπαιδευτικών



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

γενικής αγωγής οι οποίοι διαφέρουν κατά 1 τυπική απόκλιση στα επίπεδα αυτοεκτίμησης αλλά έχουν τα ίδια επίπεδα κινήτρων είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη δύο εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά 4,6 μονάδες [95%CI: 0,9 - 8,2 και  $p=0.001$ ). Κατά συνέπεια η διαφορά στην αυτοεκτίμηση, για σταθερό επίπεδο κινήτρων, έχει μεγαλύτερη επίδραση στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής από ότι για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

## Κεφάλαιο 9: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία είχε ως σκοπό να μελετήσει τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών νηπιαγωγών, και, συγκεκριμένα, τον συσχετισμό τους με τα κίνητρα και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του κάθε ατόμου. Επίσης, θα γινόταν σύγκριση μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου, των γενικών νηπιαγωγών, για να διαπιστωθούν διαφορές μεταξύ τους, σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, θα ερευνοούνταν κατά πόσο επηρεάζουν τα διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση, το επαγγελματικό στρες και την εξουθένωση των δύο ομάδων.

Σε σχέση, λοιπόν, με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την επίδραση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης στο επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών νηπιαγωγών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία θετική συσχέτιση μετρίου μεγέθους μεταξύ των επιπέδων κινήτρων και των επιπέδων επαγγελματικού στρες, καθώς και μία θετική συσχέτιση μετρίου μεγέθους μεταξύ των επιπέδων αυτοεκτίμησης και των επιπέδων επαγγελματικού στρες, για την ομάδα των ειδικών νηπιαγωγών. Με παρόμοιο τρόπο, και η έρευνα των Alizadegani, Zaini, & Delavari (2014) απέδειξε ότι τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση συσχετίζονται μεταξύ τους. Επίσης, η έρευνα των Pereira, Goncalves, & Assis (2021), βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής εξουθένωσης, με μεγάλα ποσοστά επίδρασης μεταξύ τους, γεγονός το οποίο φάνηκε στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, και στην έρευνα της Ιωαννίδου (2020) φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της αυτοεκτίμησης τους, δηλαδή όσο μειώνεται το στρες τόσο αυξάνεται

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

η αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, και η έρευνα των Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele (2010), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που βάζουν στόχους έχουν πιο πολλά κίνητρα και ενδιαφέρον για να τους πετύχουν, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς επίσης και στην έρευνα των Viseu, De Jesus, Rus, & Canavarro, (2016) διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες έρευνες που να συσχετίζουν τις τέσσερις μεταβλητές δε βρέθηκαν.

Δευτερεύοντα ευρήματα είναι το ότι τα κίνητρα συσχετίζονται με όλες τις υπό-κλίμακες του στρες, εκτός από τις συνθήκες σχολείου και τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις, ενώ η αυτοεκτίμηση πέρα από το συνολικό στρες συσχετίζεται με τον φόρτο εργασίας, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων, δηλαδή με τις δύο από τις τρεις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρόμοια αποτελέσματα είχε η έρευνα των Masari, Muntele & Curelaru (2013), οι οποίοι συμπέραναν ότι οι σχέσεις τους είναι ισχυρότερες όταν τα κίνητρα είναι ενδογενή, και άρα η συχνότητα των σωματικών συμπτωμάτων συσχετίστηκε με το στρες των εκπαιδευτικών για επιδίωξη υψηλών επιδόσεων. Επίσης, η ποιοτική μελέτη των κινήτρων σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών από τους Alizadegani, Zaini, & Delavari (2014), απέδειξε ότι οι δύο αυτές καταστάσεις συνδέονται. Σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, η μελέτη των Bajaj, Robins, & Pande (2016), έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση, δηλαδή η επίγνωση του εαυτού συνδέεται με τις μεταβλητές της προσοχής, του στρες και της κατάθλιψης. Επιπλέον, η μελέτη των Bayani, & Bagheri, & Bayani, (2013), σχετικά με τη αυτοεκτίμηση τόνισε τη σημαντική συσχέτιση της με την αποτελεσματικότητα, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Για την αυτοεκτίμηση, επίσης, αρκετές έρευνες την έχουν συσχετίσει με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Farber, 1991. Byrne, 1992. Adams, 1999. Στο Μασσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Ιωαννίδου, 2020).

Έν συνεχεία, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετιζόταν με το αν υπάρχουν διαφορές σε σχέση με τις τέσσερις μεταβλητές, μεταξύ της ομάδας των ειδικών νηπιαγωγών και της ομάδας ελέγχου των γενικών νηπιαγωγών, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων σε καμία από τις συσχετίσεις με τις μεταβλητές της έρευνας. Και οι Platsidou & Agaliotis (2008), κατέληξαν σε παρόμοιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή οι ειδικοί παιδαγωγοί δε βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους γενικούς

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

παιδαγωγούς. Παρόμοιο αποτέλεσμα εξήγαγε και η Καραπάνου (2020), δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Και η Τσιάτση (2019) επίσης, δε βρήκε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Η μόνη διαφορά ήταν στην επαγγελματική εξουθένωση, όπου οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι βιώνουν περισσότερη συναισθηματική εξάντληση από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Αντίθετα συμπεράσματα είχαν ορισμένες έρευνες, εκ των οποίων η Ιωαννίδου (2020) εντόπισε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται περισσότερη αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, χωρίς να βρεθεί διαφορά ως προς το στρες. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συναντάται πιο πολύ στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, και ότι το χαμηλό επαγγελματικό στρες συναντάται πιο πολύ στους ειδικούς παιδαγωγούς, κι όχι τόσο συχνά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης, οι Antonίου, Ploumpri, & Ntalla (2013) ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, και η έρευνα των Αντωνίου & Ντάλλα (2010), έδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την τάση να αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα αποστασιοποίησης από τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφερόταν στα διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη σχέση τους με τις μεταβλητές, βγήκε το συμπέρασμα ότι τα δημογραφικά στοιχεία που επηρεάζουν τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση, το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση είναι η περιοχή κατοικίας, το εργασιακό καθεστώς, ο αριθμός των μαθητών, το εισόδημα, ο χρόνος χαλάρωσης και ο τίτλος πτυχίου. Αντίστοιχες σημαντικές διαφορές μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση εντόπισε και ο Tunde (2013), διεξάγοντας έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Νιγηρίας. Επίσης, οι Antonίου, Ploumpri, & Ntalla (2013) ανέφερε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν περισσότερο στρες και χαμηλότερα προσωπικά επιτεύγματα από τους άνδρες. Διαπιστώθηκαν, επίσης, διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η ηλικία, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, το φύλο, η ηλικία, η

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας, η θέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές επηρεάζουν τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών.

Αντίστοιχα αποτελέσματα σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία είχε και η Τσιάτση (2019), δηλαδή ότι ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η σχέση εργασίας, η γονεϊκότητα, και η ενασχόληση ή όχι με κάποιο χόμπι επιδρούν και στις τρεις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης των ειδικών παιδαγωγών σε συνάρτηση με τα κίνητρα και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Και στην έρευνα των Σταθοπούλου & Βλαχάκη (2020), το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών και οι αρχικές επαγγελματικές επιδιώξεις παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και των ετών της προϋπηρεσίας τους με καμία από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, και στην μελέτη της Ιωαννίδου (2020) βρέθηκε ότι το φύλο, το μηνιαίο εισόδημα και η ύπαρξη χόμπι σχετίζονται με το στρες, χωρίς να υπάρχει διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά την αυτοεκτίμηση. Επίσης, και στην έρευνα του Μασούρα (2016) βγήκε το συμπέρασμα ότι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας, η θέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και οι σπουδές επηρεάζουν τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των ειδικών παιδαγωγών.

Τέλος, σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, για το κατά πόσο αυξάνονται τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση όσο μειώνονται τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης, ή αν ισχύει το αντίστροφο, βγήκε το συμπέρασμα ότι, για παράδειγμα, η μία τυπική απόκλιση μεταξύ δύο νηπιαγωγών γενικής αγωγής είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη δύο νηπιαγωγών ειδικής αγωγής, κατά 4,6 μονάδες [95%CI: 0,9 - 8,2 και  $p=0.001$ ]. Κατά συνέπεια η διαφορά στην αυτοεκτίμηση, σε περίπτωση που υπάρχει σταθερό επίπεδο κινήτρων, έχει μεγαλύτερη επίδραση στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης για τους νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, από ότι για τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής. Δε βρέθηκε σχετικό παρόμοιο συμπέρασμα που να συμφωνεί ή να διαφωνεί με το συγκεκριμένο.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## 9.1: Περιορισμοί Έρευνας

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθούν οι περιορισμοί αυτής της έρευνας. Ένας βασικός περιορισμός είναι ο αρκετά μικρός αριθμός του δείγματος. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στην μεγάλη έκταση του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από αρκετές ερωτήσεις και άρα χρειαζόταν επαρκή χρόνο συμπλήρωσης, γεγονός που ωθούσε αρκετούς στο να εγκαταλείψουν την συμπλήρωση του, όπως αναφέρθηκε από κάποιους νηπιαγωγούς. Επομένως, το δείγμα δεν μπορεί να είναι απολύτως αντιπροσωπευτικό, και είναι δύσκολο να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε προς τα τέλη της σχολικής χρονιάς, από τον Μάρτιο μέχρι τον Αύγουστο, άρα υπάρχει η περίπτωση να επηρεάστηκαν οι απαντήσεις και τα αποτελέσματα από αυτό. Για παράδειγμα, είναι πιθανό κάποια νηπιαγωγός να απαντούσε με διαφορετικό τρόπο στις ερωτήσεις στην αρχή ή στα μέσα της σχολικής χρονιάς, και διαφορετικά στο τέλος. Επίσης, λόγω του χαρακτήρα του ερωτηματολογίου ως αυτοαναφοράς, και άρα των απαντήσεων που είναι υποκειμενικές για τον καθένα, ενδεχομένως να απαντήθηκαν ερωτήσεις με τρόπο που να είναι κοινωνικά αρεστός, ενώ στην πραγματικότητα οι απαντήσεις δεν αντιπροσώπευαν τους ίδιους. Επομένως, δε δίνεται σαφής και ακριβής εικόνα του υπό μελέτη θέματος.

Παράλληλα, ένας σημαντικός περιορισμός που έπρεπε να αντιμετωπισθεί ήταν το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε εν μέσω πανδημίας, οπότε δεν υπήρχε η δυνατότητα να προσεγγιστούν δια ζώσης οι νηπιαγωγοί, μέσω των σχολείων, και να συμπληρώσουν χειρόγραφα το ερωτηματολόγιο. Όλη η διαδικασία έγινε διαδικτυακά μέσω google forms, οπότε δεν μπορεί να υπάρχει πλήρης βεβαιότητα για την πραγματική ταυτότητα του δείγματος. Βέβαια, παρά τα μειονεκτήματα αυτού του τρόπου συλλογής δεδομένων, υπάρχουν και κάποια πλεονεκτήματα, καθώς η διαδικτυακή έρευνα εξασφαλίζει την ανωνυμία (Λιναρδής και συν., 2011. Στο Τσιάτση, 2019) και, σύμφωνα με τους Maslach κ.ά. (1996. Στο Τσιάτση, 2019) είναι προτιμότερο η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει στο σπίτι σε δικό τους χρόνο, όπου οι ερωτώμενοι θα είναι απερίσπαστοι, χωρίς να δέχονται επιρροές από άλλους.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σε σχέση με τους προηγούμενους περιορισμούς, αντίστοιχα δεν κατέστη δυνατό να γίνει επανεξέταση των μεταβλητών μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ή σε διαφορετικό χρόνο στην ίδια σχολική χρονιά, για να διαπιστωθούν όποιες αλλαγές θα υπήρχαν.

Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι υπήρχε ελάχιστη βιβλιογραφία για τις μεταβλητές που μελετούνταν, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οπότε μελετήθηκε η βιβλιογραφία κι από άλλες βαθμίδες, με σκοπό να γίνει αντιστοίχιση κάποιων κοινών στοιχείων με την Προσχολική Αγωγή. Αντίστοιχα, τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπήρξε δυσκολία σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, καθώς δεν έχουν χρησιμοποιηθεί τα ίδια ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων, και δεν υπάρχουν αντίστοιχες παρόμοιες έρευνες με την συγκεκριμένη, που να μελετούν και τις τέσσερις μεταβλητές ταυτόχρονα, καθώς και τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση ως παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης.

## 9.2: Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Για να είναι, λοιπόν, δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι απαραίτητη η επιβεβαίωσή τους από μελλοντικές έρευνες που θα εξαλείψουν τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν. Έτσι, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα, ενισχύοντας την έρευνα για το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση στους ειδικούς νηπιαγωγούς.

Ακόμη, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν την επίδραση κάποιων άλλων δημογραφικών χαρακτηριστικών και μεταβλητών, εκτός των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης που σχετίστηκαν στην παρούσα έρευνα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να διερευνηθεί συγκεκριμένα το μετατραυματικό στρες, η επαγγελματική ικανοποίηση, η επίδραση της ηγεσίας των ειδικών νηπιαγωγείων στο στρες ή και την εξουθένωση των ειδικών νηπιαγωγών. Ενδιαφέρον θα ήταν επίσης να διερευνηθούν περαιτέρω τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων, καθώς και να μελετηθεί εκτενέστερα και σε βάθος η αυτοεκτίμηση των ειδικών νηπιαγωγών, καθώς βρέθηκε μηδαμινή βιβλιογραφία για αυτό το θέμα.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν συγκεκριμένοι προβλεπτικοί παράγοντες που σχετίζονται με το επαγγελματικό στρες ή και την εξουθένωση, και να γίνει σύγκριση αυτών των παραγόντων μεταξύ νηπιαγωγών ειδικής αγωγής, εργαζόμενων σε διαφορετικές Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μελετώντας τυχόν διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των ομάδων που εργάζονται, για παράδειγμα, σε παράλληλη στήριξη ή ειδικό νηπιαγωγείο ή τμήμα ένταξης.

## Κεφάλαιο 10: Βιβλιογραφικές Αναφορές

### 10.1: Ξενόγλωσσες

Abankina, I., & Rodina, N. (2017). Performance-Based Contracting and Increase in Wage in Preschool Education: Development Strategies, Motivation and Incentives. *Voprosy Oobrazovaniya/Educational Studies Moscow*, 4, 60-82. DOI: [10.17323/1814-9545-2017-4-60-82](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-60-82)

Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., & García-González, L. (2018). Validation evidence of the motivation for teaching scale in secondary education. *The Spanish journal of psychology*, 21 (9). DOI: [10.1017/sjp.2018.11](https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11)

Ahmed, M. A. (2012). The role of self-esteem and optimism in job satisfaction among teachers of private universities in Bangladesh. *Asian Business Review*, 1 (1), 114-120.

Akdemir, E., & Arslan, A. (2013). Development of Motivation Scale for Teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 106, 860–864. DOI: [/10.1016/j.sbspro.2013.12.098](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.098)

Alizadegani, F., Zaini, M. F., & Delavari, G. (2014). Stress free and High Self-Esteem: Approaches of Motivation towards Teachers and School Students. *4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance. Social and Behavioral Sciences*, 114, 711-714.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. Λευκωσία, Κύπρος: Broken Hill Publishers LTD.
- 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 (1), 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 (3), 349.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2015). Promoting Work Well-being: Professional Burnout & Occupational Stress. Στο Antoniou, A. S. (επιμ.) (3η εκδ) (2015). *Health Psychology and psychosomatic medicine* (119-133). Λευκωσία, Κύπρος: Broken Hill Publishers LTD.
- Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 96, 193-218.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An Investigation of Social Support and Burnout among Special Education Teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 5-13.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4 (1,2), 1.
- Bayani, A. A., & Bagheri, H., & Bayani, A. (2013). Teacher self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2 (2), 298-304.
- Bayani, A. A., Bagheri, H. & Bayani, A. (2020). Exploring the influence of self-efficacy, school context and self-esteem on job burnout of Iranian Muslim teachers: a path model approach. *Journal of religion and health*, 59 (1), 154-162.



- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. San Francisco, California: The Washington Publishing Corporation.
- 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*, 681-711.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Cherniss, C., & Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. New York: Praeger Publisher.
- 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. *Scientific & Academic Publishing* 4(2), 24-28. DOI: [10.5923/j.edu.20140402.02](https://doi.org/10.5923/j.edu.20140402.02)
- Christopoulou, F., Sarris, D., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Giannouli, V. (2020). Professional quality of life of Special Education Teachers in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 5 (3), 100-116. DOI: [10.5281/zenodo.3676112](https://doi.org/10.5281/zenodo.3676112)
- Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Creswell, J. (2016) (2<sup>η</sup> έκδ.). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Day, C., & Lee, J. C. K. (επιμ). (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordrecht, Germany: Springer.
- DeSio, M. J. A. (2011). *The Impact of special education litigation upon the key factors of job satisfaction, level of stress, and self-esteem that lead to teacher attrition and retention*. Fielding Graduate University.
- Du, H., Bernardo, A. B., & Yeung, S. S. (2015). Locus-of-hope and life satisfaction: The mediating roles of personal self-esteem and relational self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 83, 228-233.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Elahi, Y. A., & Apoorva, M. (2012). A detail study on length of service and role stress of banking sector in Lucknow region. *Research Journal of Management Sciences*, 1 (5), 15-18.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special Education Teacher Burnout and ACT. *International journal of special education*, 25 (3), 119-131.
- Eres, F., & Atanasoska, T. (2011). Occupational stress of teachers: A comparative study between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 59-65.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2011). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of educational psychology*, 63 (2), 261-270.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56 (5), 595-606.
- Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's Self-concept and Self-esteem in Pedagogical Communication. *Social and Behavioral Sciences*, 132, 509-514.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42 (3), 153-162.
- Hamama, L. (2012). Burnout in social workers treating children as related to demographic characteristics, work environment, and social support. *Social Work Research*, 36 (2), 113-125.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14 (3), 731-751. DOI: [10.1007/s10902-012-9352-4](https://doi.org/10.1007/s10902-012-9352-4)
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10 (2), 117-124.
- Iannaccone, M., D'Olimpio, F., Cella, S., & Cotrufo, P. (2016). Self-esteem, body shame and eating disorder risk in obese and normal weight adolescents: A mediation model. *Eating behaviors*, 21, 80-83.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31 (7), 843-856.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407-424.
- Koludrovic, M., & Ercegovac, I. R. (2015). Academic motivation in the context of self-determination theory in initial teacher education. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 25-36. DOI: [10.15516/cje.v17i0.1488](https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1488)
- Kounenou, G. D. (2012). Job burnout and employees' performance. *AREMS*, 2, 35-39.
- Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4 (6), 668-675.
- Lambert, R., Boyle, L., Fitchett, P., & McCarthy, C. (2019). Risk for occupational stress among US kindergarten teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 13-20.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Locke, E. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Masari, G. A., Muntele, D., & Curelaru, V. (2013). Motivation, work-stress and somatic symptoms of Romanian preschool and primary school teachers. *3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance. Social and Behavioral Sciences*, 84, 332-335.
- Maslach, C., (1982). *Burnout: The cost of Caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach, C., (2000). A multidimensional theory of burnout. Στο Cooper C. (επιμ.): *Theories of organizational stress*, Oxford University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99–113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (2<sup>η</sup> έκδ.) (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Στο Τσίρος Χ., & Παπαπέτρου Σ. (επιμ.) (2012). *Κλίμακα διερεύνησης της Αυτοεκτίμησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στελεχών Εκπαίδευσης και Υγείας (Κ.Δ.Α & Ε.Ε.)*. Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (επιμ.) (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, (502). Αθήνα: Πεδίο.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (3<sup>η</sup> εκδ.) (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Στο Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (επιμ.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (1-16). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52 (1), 397-422.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological View*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of personality*.
- Mbuva, J. (2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16 (5), 59.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25 (3), 278-293.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 102 (6), 1271.
- Pereira, H., Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. D. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (3), 795-803.
- Piko, B. F., & Mihálka, M. (2017). Study of work study of work satisfaction, burnout and other work-related variables among hungarian educators. *European Journal of Mental Health*, 12 (2), 152-164. DOI: [/10.5708/EJMH.12.2017.2.2](https://doi.org/10.5708/EJMH.12.2017.2.2)
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8 (2), 121-140.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction*, 20 (1), 30-46.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. Στο Watt Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

(επιμ.). (2018). *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations* (37-48). Cham: Springer.

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging, 17* (3), 221-224.

Sciangula, A., & Morry, M. M. (2009). Self-esteem and perceived regard: How I see myself affects my relationship satisfaction. *The Journal of social psychology, 149* (2), 143-158.

Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L., & Morgan, D. (2016). The search for role clarity: Challenges and implications for special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education, 39* (2), 83-97.

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.

Shim, S. S., Wang, C., & Cassady, J. C. (2013). Emotional well-being: The role of social achievement goals and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 55* (7), 840-845.

Smeijers, D., Vrijzen, J. N., van Oostrom, I., Isaac, L., Speckens, A., Becker, E. S., & Rinck, M. (2017). Implicit and explicit self-esteem in remitted depressed patients. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 54*, 301-306.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review, 23* (4), 457-477.

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* (3), 255-266.

Swiatkewicz, Galanakis, Stalikas [2006] (πρωτ. Γαλανάκης, Μ., & Σταλίκας, Α. (2009β). Τεστ αυτοεκτίμησης (GalaSelf-Esteem Test). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (επιμ.) (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (620). Αθήνα: Πεδίο.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Tabassum, F., & Ali, M. A. (2012). Professional self-esteem of secondary school teachers. *Asian Social Science*, 8 (2), 206-210.
- Tang, N., & Baker, A. (2016). Self-esteem, financial knowledge and financial behavior. *Journal of Economic Psychology*, 54, 164-176.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47 (3), 496-536. DOI: [10.1177/0013161X11400185](https://doi.org/10.1177/0013161X11400185)
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 31, 186-199.
- Tunde, A. O. (2013). Influence of personality and self-esteem on teachers' prones to burnout syndrome in Lagos Metropolis. *American Journal of Applied Psychology*, 1 (1), 7-13.
- Viseu, J., De Jesus, S. N., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14 (39), 439-461. DOI: [10.14204/ejrep.39.15102](https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15102)
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 152-171.
- Zembar, R., & Gursoy, R. C. (2012). Effects of pre-school teacher's self-esteem on teacher attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2983-2988.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and individual differences*, 23, 158-162.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## 10.2: Ελληνόγλωσσες

Αγγελακοπούλου, Χ. (2015). *Η αυτοεκτίμηση στην εκπαίδευση. Μία φιλοσοφική προσέγγιση (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Αδαμίδου, Κ. (2015). *Εργασιακό άγχος και αυτοεκτίμηση σε επαγγελματικούς χώρους με έντονο εργασιακό στρες (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. Α. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Κορνιλάκη, Α., Κυπριωτάκη, Μ., & Μανωλίτσης, Γ. (επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* (205-232). Αθήνα: Πεδίο.

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 Σ. Καρακιουλάφη, Χ., & Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.). *Εργασία & Κοινωνία* (365-399). Αθήνα: Διόνικος.

Βασιλάκη, Δ. (2012). *Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γαλανάκης, Μ., & Σταλίκας, Α. (2009α). Τεστ κινήτρων (Gala motives test). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (επιμ.) (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, (502). Αθήνα: Πεδίο.

Γαλανάκης, Μ. (2009γ). Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην αντιμετώπιση του εργασιακού στρες (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.



- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Γεμέλου, Δ. (2010). Τα κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (1), 101-116.
- Γιάγκου, Ι. Σ. (2018). *Συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ως προς τα κίνητρα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση τους από την εργασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες Συμμετοχής Ενηλίκων στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Κινητοποίησης και Πρόσβασης σε Οργανωμένες Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες-Διδακτικές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ιωαννίδου, Μ. (2020). *Το επαγγελματικό στρες των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας επίδρασης στην αυτοεκτίμηση: Εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Καλαθά, Ε. (2018). Η επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στην αυτοεκτίμηση και διαχείριση του άγχους ενηλίκων με αναπηρία (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (1), 40-87. DOI: [/10.12681/jret.10277](https://doi.org/10.12681/jret.10277)
- Καραπάνου, Λ. (2020). *Επαγγελματική εξουθένωση, επίπεδα άγχους και προσωπικότητα. Μία έρευνα σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κολτσίδας, Α. (2020). *Κίνητρα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κοντέλλη, Α. (2008). *Κίνητρα του δασκάλου*. Ανακτήθηκε 20/9/2021 από [http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post\\_18.html](http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post_18.html)
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μακρή, Μ. (2010). *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μανθοπούλου, Α. Φ. (2019). *Τα χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας και η Αυτοεκτίμηση των Ειδικών Παιδαγωγών ως παράγοντες επίδρασης της Επαγγελματικής τους Εξουθένωσης: Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μασαλή, Ε. Χ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μασούρας, Β. (2016). *Η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα ως παράμετροι επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Νέος Παιδαγωγός*, 1 (3). 2018.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Διδακτορική διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μπαρής, Θ. (2018). *Πηγές επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ξυθάλη, Β. (2018). *Η επίδραση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, του κέντρου ελέγχου και της επίλυσης προβλημάτων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παπαδόπουλος, Χ., & Διακοπούλου, Α. (2017). Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ: Σπουδές στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 40*. Επιστημονική Ένωση.
- Παπακωνσταντίνου, Ε. (2019). *Διερεύνηση των κινήτρων επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής: αντιλήψεις εκπαιδευτικών α/θμιας του Πειραιά (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαμιχαήλ, Μ. (2019). *Τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση ως παράμετροι της σχέσης εργασίας – οικογένειας των ειδικών παιδαγωγών: Εκπαιδευτική προγράμματα (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πετρίδου, Γ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πέττα, Ε. (2018). *Η συμβολή της παρώθησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση. Μία έρευνα στους εργαζόμενους του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.
- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2015). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 49*, 145-160.
- Πολύζου, Β. (2017) Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης ή σύνδρομο burnout. Ποιες οι αιτίες και τα συμπτώματα που προκαλεί; Ανακτήθηκε 20/9/2021 από [http://medlabgr.blogspot.com/2015/03/burnout\\_30.html](http://medlabgr.blogspot.com/2015/03/burnout_30.html)

- Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σαργιώτη, Α. (2019). *Διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα, τις δυσκολίες της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2017). Επαγγελματική εξουθένωση δασκάλων δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων του κέντρου της Θεσσαλονίκης. *E-Journal of Science & Technology*, 12 (3). 71-82.
- Σμυρναίου, Ζ. Γ. (2017). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Σούλης, Σ. (1997). Φαινόμενο "burnout". Το σύνδρομο της εποχής μας; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 20, 16- 19.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2019). Κίνητρα και αντικίνητρα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης: Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 70-98. DOI: [/10.12681/dial.20332](https://doi.org/10.12681/dial.20332)
- Σταθοπούλου, Α., & Βλαχάκη, Λ. Χ. (2020). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ που εργάζονται με μαθητές με Νοητική Αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1000-1011.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (επιμ.) (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ταρασιάδου, Α. (2008). *Η διερεύνηση των κινήτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των Νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανοποίηση από το επάγγελμα τους (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τσαγκανέλια, Α. (2016). Η εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζομένους σε Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: μια εμπειρική μελέτη (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τσιάτση, Σ. (2019). *Τα κίνητρα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική εξουθένωση των ειδικών Παιδαγωγών: Διδακτικές Προσεγγίσεις (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). Νόμος 3699 / 2008-ΦΕΚ. 199-Α- (2-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

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

## **Κεφάλαιο 11: Παραρτήματα**

### **Παράρτημα 11.1: Ερωτηματολόγιο Δείγματος**

#### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αξιότιμοι / -ες συνάδελφοι,

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής μου εργασίας, και απευθύνεται σε νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπάρχει χρονικό όριο, και μπορείτε να το συμπληρώσετε με τον δικό σας ρυθμό και στον δικό σας χρόνο. Επίσης, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Προσπαθήστε να είστε όσο περισσότερο ειλικρινείς μπορείτε.

Οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς στην συγκεκριμένη εργασία, και προσβάσιμες μόνο από την αναφερόμενη ερευνήτρια. Να σημειωθεί, επίσης, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι διαθέσιμα σε όποιον το επιθυμεί, μετά από επικοινωνία με την ερευνήτρια.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Η συμβολή σας στην έρευνα θα είναι πολύτιμη. Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

Η ερευνήτρια

Λαμπρινή Ευθυμίου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολές Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

E-Mail επικοινωνίας: [lampriniefth@hotmail.com](mailto:lampriniefth@hotmail.com)

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλτε ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι που σας αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο:

Άντρας  Γυναίκα

2. Ηλικία:

22–35  36–45  46–55  56+

3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Άγαμος/η  Έγγαμος/η  Διαζευγμένος/η  Ζω με τον/την σύντροφο μου

4. Εάν είστε παντρεμένος/η ή ζείτε με τον/τη σύντρόφό σας, δουλεύει;

Ναι  Όχι

Εάν ναι, εργάζεται ως:

Πλήρης Απασχόληση  Μερική Απασχόληση

5. Αριθμός παιδιών:

Ηλικίας 18-  Ηλικίας 18+  Κανένα

6. Κατοικείτε σε:

Αστική περιοχή  Ημιαστική περιοχή  Αγροτική περιοχή

7. Τίτλος Σπουδών:

Πτυχίο στην Γενική Αγωγή  Πτυχίο Ειδική Αγωγή στην  Μεταπτυχιακό Γενική Αγωγή στην  Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Διδακτορικό Γενική Αγωγή στην  Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή  Επιμορφωτικό Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή

8. Ποιο είναι το εργασιακό σας καθεστώς;

Μόνιμος / -η  Αναπληρωτής / -τρια  Ωρομίσθιος / -α

9. Ποια είναι η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

Τμήμα Γενικού Νηπιαγωγείου  Ειδικό Νηπιαγωγείο  Τμήμα Ένταξης  Παράλληλη στήριξη

10. Χρονική διάρκεια στην παρούσα θέση; \_\_\_\_\_

11. Με πόσους μαθητές εργάζεστε στο τμήμα σας;

1 - 5  6 - 15  16

12. Είδος Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης / Αναπηρίας μαθητών που απασχολείτε; (συμπληρώστε αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα):

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ακουστική Αναπηρία (βαρήκοοι/κωφοί)

Χρόνιες Παθήσεις  Πολλαπλή Αναπηρία

13. Ποιο είναι το μηνιαίο

0-800 ευρώ  801-1.300 ευρώ

14. Έτη Προϋπηρεσίας; \_\_\_\_\_

15. Ασχολείστε με κάποιο

Ναι  Όχι

16. Βρίσκετε χρόνο μέσα

Πάντα  Συνήθως

17. Σε γενικές γραμμές, α

Ναι  Όχι

Δηλώστε σε ποιο βαθμό (1-5) σας χαρακτηρίζει η κάθε πρόταση, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Σε μέτριο βαθμό	4=Αρκετά	5=Πάρα πολύ
-----------	--------	-------------------	----------	-------------

18. Μπορώ να καταφέρω τα πάντα στην εργασία μου αν μου δώσουν 1.000.000 €.	1	2	3	4	5
19. Με ενδιαφέρει πολύ ο σχεδιασμός και η διακόσμηση του χώρου εργασίας μου.	1	2	3	4	5
20. Έχω μέσα μου ισχυρή την αίσθηση του καθήκοντος.	1	2	3	4	5
21. Αν δεν αισθάνομαι πίεση δεν βγάζω τα καλύτερα στοιχεία μου στην εργασία.	1	2	3	4	5
22. Αγάλι αγάλι γίνεται η αγουρίδα μέλι.	1	2	3	4	5
23. Επιδιώκω με όλες μου τις δυνάμεις να ανέλθω σε μια ανώτερη ιεραρχικά εργασιακή θέση.	1	2	3	4	5
24. Αν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ συναδέλφων μπορώ να παραβλέψω την δυσαρέσκεια που ενδεχομένως θα μου προκαλούσε ένας χαμηλός μισθός.	1	2	3	4	5
25. Χωρίς έλεγχο καμία εργασία δεν τελείται επιτυχώς.	1	2	3	4	5
26. Νιώθω κολλημένος/η σε μια εργασία χωρίς αύριο.	1	2	3	4	5
27. Το μεγαλύτερο μου κίνητρο στην εργασία είναι το να διεκδικώ μια υψηλή θέση στην ιεραρχία.	1	2	3	4	5
28. Ένας πραγματικά όμορφος εργασιακός χώρος δεν αντικαθίσταται ούτε με όλο το χρυσάφι του κόσμου.	1	2	3	4	5
29. Το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων είναι από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής μιας εργασιακής θέσης για εμένα.	1	2	3	4	5
30. Είναι καλύτερο να εργάζομαι σε ένα πολύ αυστηρό εργασιακό πλαίσιο από ότι σε ένα υπερβολικά φιλελεύθερο.	1	2	3	4	5
31. Θεωρώ ότι δεν έχω κίνητρο για να προσφέρω στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
32. Θεωρώ το πιο ενοχλητικό πράγμα σε μια εργασία την στασιμότητα.	1	2	3	4	5
33. Θα μπορούσα να καταφέρω πολλά πράγματα στην εργασία μου εφόσον εργαζόμουν για έναν προϊστάμενο που με εμπνέει.	1	2	3	4	5
34. Στην εργασία μου λειτουργώ τις περισσότερες φορές με βάση το φιλότειμο.	1	2	3	4	5
35. Ο εργαζόμενος εκτιμά μόνο αυτόν που τον ζορίζει και όχι αυτόν που τον αφήνει να τεμπελιάζει.	1	2	3	4	5



36. Η ζωή ξεκινά όταν τελειώνει η εργασία.	1	2	3	4	5
37. Θα σκεφτόμουν σοβαρά να αποχωρήσω από την εργασία μου εφόσον δεν υπήρχαν περιθώρια ανέλιξης.	1	2	3	4	5
38. Προτιμώ τις υλικές απολαβές σε σχέση με την δόξα.	1	2	3	4	5
39. Θεωρώ ως το πιο σημαντικό πράγμα στην επαγγελματική μου ζωή το να εργάζομαι για έναν άνθρωπο που με εμπνέει.	1	2	3	4	5
40. Έχω κάνει στην εργασία μου πράγματα χωρίς να ήμουν υποχρεωμένος μόνο και μόνο επειδή πίστευα ότι ήταν σωστό να γίνουν.	1	2	3	4	5
41. Όταν αισθάνομαι πίεση στην εργασία μου δεν μπορώ να λειτουργήσω.	1	2	3	4	5
42. Όταν υπάρχει ομαδικό πνεύμα μπορώ να καταφέρω ακόμη και απίθανα πράγματα στην εργασία.	1	2	3	4	5
43. Μόνο το χρήμα μπορεί να σε εξασφαλίσει στην σημερινή κοινωνία.	1	2	3	4	5
44. Προτιμώ να έχω εξουσία παρά δόξα – φήμη.	1	2	3	4	5
45. Κάνω πάντα το καλύτερο δυνατό στην εργασία μου ανεξάρτητα από τα χρήματα που λαμβάνω.	1	2	3	4	5
46. Νιώθω δυστυχισμένος/ -η στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
47. Προτιμώ να έχω εξουσία παρά χρήματα.	1	2	3	4	5
48. Καλό αφεντικό είναι μόνο το αυστηρό αφεντικό.	1	2	3	4	5
49. Προσπαθώ λιγότερο από όσο πραγματικά μπορώ στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
50. Αυτό που αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης για εμένα είναι το να εργάζομαι σε ένα ήρεμο περιβάλλον.	1	2	3	4	5
51. Μπορεί να κάνω κάτι στην εργασία μου το οποίο δεν είναι δική μου υποχρέωση αλλά κάποιου άλλου μόνο και μόνο για να διασφαλίσω ότι δεν θα μείνει ατελής.	1	2	3	4	5
52. Πιέζομαι ασφυκτικά στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
53. Θεωρώ πιο σημαντικό το να πάρω μια προαγωγή παρά το να πάρω αύξηση.	1	2	3	4	5
54. Αν λάμβανα περισσότερα χρήματα θα μπορούσα να καταφέρω περισσότερα πράγματα στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
55. Δεν μπορώ να εργάζομαι για άλλο αφεντικό παρά μόνο για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
56. Θέλω στην εργασία μου να υπάρχει σαφώς καθορισμένο πλαίσιο, κανόνες και	1	2	3	4	5



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

76. Σε ένα άτακτο και στενάχωρο περιβάλλον δεν μπορώ να αποδώσω.	1	2	3	4	5
77. Θα επέλεγα μια κοπιαστική εργασία εφόσον με αντάμειβε εξαιρετικά.	1	2	3	4	5
78. Θεωρώ πιο σημαντικό να κάνω αυτό που επιθυμεί ο προϊστάμενος μου παρά αυτό που είναι «σωστό» με την ευρύτερη έννοια του όρου.	1	2	3	4	5
79. Θέλω απαραίτητως να εργάζομαι σε έναν καλαίσθητο χώρο.	1	2	3	4	5
80. Ένας πραγματικά άξιος προϊστάμενος δεν αντικαθίσταται ούτε με όλο το χρυσάφι του κόσμου.	1	2	3	4	5
81. Καλύτερα επιτυχημένος και μόνος παρά στην συνεχή προσπάθεια με φίλους.	1	2	3	4	5
82. Θα επέλεγα να ασχοληθώ με ένα εργασιακό αντικείμενο που με απωθεί αν θα κέρδιζα πολλά χρήματα από αυτό.	1	2	3	4	5

Δηλώστε σε ποιον βαθμό (1-5) σας χαρακτηρίζει η κάθε πρόταση, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

1=Δε με χαρακτηρίζει καθόλου	2=Με χαρακτηρίζει ελάχιστα	3=Μερικές φορές με χαρακτηρίζει και μερικές όχι	4=Με χαρακτηρίζει αρκετά	5=Με χαρακτηρίζει απολύτως
------------------------------	----------------------------	---	--------------------------	----------------------------

83. Μου αρέσει ο εαυτός μου ακριβώς όπως είναι.	1	2	3	4	5
84. Μπορώ να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες της ζωής.	1	2	3	4	5
85. Δημιουργώ εύκολα νέες φιλίες.	1	2	3	4	5
86. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες δεν με φοβίζουν.	1	2	3	4	5
87. Μπορώ να πειθαρχήσω τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
88. Οι δύσκολοι απαιτητικοί στόχοι με φοβίζουν.	1	2	3	4	5
89. Επιτυγχάνω πάντα αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
90. Δεν σταματάω την προσπάθεια προτού επιτύχω τον στόχο μου.	1	2	3	4	5
91. Είμαι οικονομικά ανεξάρτητος / ανεξάρτητη.	1	2	3	4	5
92. Συνήθως για να ξεπεράσω ένα πρόβλημα στρέφομαι στη βοήθεια των άλλων.	1	2	3	4	5
93. Προτιμώ να επιδιώκω δύσκολους στόχους ακόμη και αν αποτύχω, παρά εύκολους	1	2	3	4	5



Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

119. Οι γύρω μου ζητάνε συχνά την βοήθεια μου.	1	2	3	4	5
120. Είμαι υπερήφανος / -η για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
121. Συμπτωματικά έχω υποπέσει σε σοβαρά σφάλματα στην ζωή μου.	1	2	3	4	5
122. Έχω τα προσόντα για να αποτελέσω τον / την αρχηγό μιας ομάδας ανθρώπων.	1	2	3	4	5
123. Πιστεύω ότι είμαι αδικημένος / -η.	1	2	3	4	5
124. Πιστεύω ότι έχω σπάνια ταλέντα.	1	2	3	4	5
125. Πιστεύω ότι είναι καλύτερο το να κάνω κάτι και να το μετανιώσω παρά να μετανιώσω που δεν έκανα κάτι.	1	2	3	4	5
126. Μου λείπει το σωστό timing (συγχρονισμός) σε ό,τι κάνω.	1	2	3	4	5
127. Άθελα μου υποπίπτω συχνά σε λάθη επιπολαιότητας.	1	2	3	4	5
128. Δεν με φοβίζει ο ανταγωνισμός, αντιθέτως τον επιδιώκω.	1	2	3	4	5
129. Είμαι ικανός / -η για το καλύτερο αλλά και για το χειρότερο.	1	2	3	4	5
130. Όταν ξεκινάω μια προσπάθεια για έναν νέο στόχο σκέφτομαι έντονα την περίπτωση της αποτυχίας.	1	2	3	4	5
131. Θα ήθελα να βελτιώσω – να αλλάξω πολλά στοιχεία στον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
132. Ανησυχώ ότι στο μέλλον μπορεί να μου τύχουν πράγματα, τα οποία δεν θα μπορώ να αντιμετωπίσω.	1	2	3	4	5

Είναι σημαντικό να απαντήσετε για όλους τους παράγοντες κυκλώνοντας τον αριθμό της κλίμακας που αντιστοιχεί στην εκτίμησή σας σχετικά με το βαθμό στον οποίο σας επηρεάζει.

1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Υπερβολικά
-----------	--------	----------	--------	--------------

133. Μεγάλος φόρτος εργασίας.	1	2	3	4	5
134. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
135. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
136. Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4	5
137. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος σας.	1	2	3	4	5

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

138. Ανεπαρκής μισθός.	1	2	3	4	5
139. Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες).	1	2	3	4	5
140. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
141. Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής.	1	2	3	4	5
142. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
143. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος / διόρθωση γραπτών.	1	2	3	4	5
144. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
145. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.	1	2	3	4	5
146. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου.	1	2	3	4	5
147. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
148. Έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων (π.χ. σχολικού ψυχολόγου).	1	2	3	4	5
149. Έλλειψη χρόνου για προσωπική συνεργασία με τους μαθητές / γονείς.	1	2	3	4	5
150. Έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής εξέλιξης.	1	2	3	4	5
151. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κ.τ.λ.).	1	2	3	4	5
152. Μη έγκαιρες / περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων, ωρομισθίων εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
153. Η αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
154. Παραμονή στο χώρο εργασίας πέραν του διδακτικού ωραρίου.	1	2	3	4	5
155. Έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
156. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
157. Εργασιακή ανασφάλεια (κινητικότητα, διαθεσιμότητα).	1	2	3	4	5
158. Μη διδακτική εργασία (γραφειοκρατικό έργο, φύλαξη παιδιών στο χώρο του σχολείου).	1	2	3	4	5
159. Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν.	1	2	3	4	5
160. Μεταφορά εργασίας στο σπίτι.	1	2	3	4	5
161. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
162. Άσεμνα σχόλια και αδιαφορία των μαθητών.	1	2	3	4	5
163. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

164. Προβλήματα υποδομής (π.χ. θέρμανσης).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

165. Επιβολή ποινών στους μαθητές.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

166. Δυσκολία μετάβασης στο σχολείο.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

167. Περικοπές μισθών και επιδομάτων εν όψει της οικονομικής κρίσης της χώρας.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

168. Η προσπάθεια ανταπόκρισης στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου μου σε συνδυασμό με την ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης κλπ.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Δηλώστε σε ποιον βαθμό (1-7) σας χαρακτηρίζει η κάθε πρόταση, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

1=Ποτέ	2=Μερικές φορές	3=Μία φορά το μήνα ή σπανιότερα	4=Μερικές φορές το μήνα	5=Μία φορά την εβδομάδα	6=Μερικές φορές την εβδομάδα	7=Κάθε μέρα
--------	-----------------	---------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	-------------

169. Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος / -η από τη δουλειά μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

170. Αισθάνομαι στο τέλος της εβδομάδας ότι έχουν εξαντληθεί όλες μου οι δυνάμεις.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

171. Νιώθω κουρασμένος / -η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μία μέρα στη δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

172. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου σε διάφορες καταστάσεις.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

173. Νιώθω ότι αντιμετωπίζω ορισμένους μαθητές σαν να είναι άψυχα αντικείμενα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

174. Μου προκαλεί πραγματική ένταση το ότι πρέπει καθημερινά να δουλεύω με ανθρώπους.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

175. Χειρίζομαι πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

176. Νιώθω εξαντλημένος / -η από τη δουλειά μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

177. Αισθάνομαι ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

178. Έχω γίνει περισσότερο αναίσθητος / -η με τους ανθρώπους από τότε που κάνω αυτή τη δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ευθυμίου, Λ. (2021). *Επαγγελματικό στρες και εξουθένωση (burn-out) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

179. Ανησυχώ πως αυτή η δουλειά με κάνει πιο σκληρό / -ή συναισθηματικά.
180. Νιώθω πως έχω πολλή ενεργητικότητα.
181. Αισθάνομαι απογοητευμένος / -η από την δουλειά μου.
182. Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.
183. Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει με ορισμένους μαθητές μου.
184. Μου προκαλεί ιδιαίτερο άγχος το γεγονός ότι δουλεύω άμεσα με ανθρώπους.
185. Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.
186. Νιώθω ιδιαίτερη χαρά όταν συνεργάζομαι στενά με τους μαθητές μου.
187. Έχω κατορθώσει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά μου.
188. Νιώθω ότι φτάνω στο τέλος των αντοχών μου.
189. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα.
190. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με κατηγορούν για ορισμένα από τα προβλήματα τους.

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7